

spesialpedagogikk 0322

28

Auditiv lytting
og læring

18

Essence – en
mangfoldig betegnelse

04

Skolen som
regulerende miljø



Samarbeid og tillit



Ellen B. Ruud

I forskningsartikkelen som står til slutt i denne utgaven, har Joachim Kolnes undersøkt hvordan tre PP-rådgivere, tre rektorer og tre lærere på tre ulike skoler opplevde en første utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av PP-tjenestens sakkyndighetsarbeid. På to av skolene vurderte alle parter arbeidsmodellen som en ytterligere forbedring av et allerede godt samarbeid. På den tredje skolen der tilliten på forhånd syntes å mangle, tyder resultatene på at både læreren og rektoren på denne skolen var kritiske til PP-rådgiverens måte å jobbe på.

Det kan være mange grunner til at et samarbeid ikke fungerer. Og hvis man i utgangspunktet møter hverandre med skepsis og manglende tillit, er det så klart ekstra vanskelig å snu dette. Det er heller ikke enkelt hvis ansatte i skole og barnehager har visse forventninger til hvordan de ønsker at hjelpen fra PP-tjenesten skal fungere, og PP-tjenesten ikke oppfyller disse forventningene.

PP-tjenestens har fått mye kritikk i de senere årene, især fra de som synes at det er for mye spesialundervisning og at altfor mye tid brukes på en individrettet sakkyndighetspraksis. Her legges vekten gjerne på å kategorisere en elevs vansker i diagnoser og vanskebeskrivelser som til slutt skal munne ut i en sakkyndig vurdering der man anbefaler spesialundervisning av et visst omfang. Selv om spesialundervisning jo også kan foregå inne i klasserommet, er det ofte blitt til at elevene med enkeltvedtak har blitt tatt ut av klassen og har fått spesialundervisningen enten en-til-en eller i grupper.

Når det nå er blitt et press på PP-tjenesten for å dreie arbeidet sitt fra en individrettet til en mer systemrettet praksis, krever det at PP-tjenesten må endre sine arbeidsmetoder. Dette kan være svært utfordrende hvis ansatte i barnehager og skoler ikke er vant til denne nye måten å jobbe på. Hvis de i tillegg har strevd lenge og har følt på både frustrasjon og mislykkethet før de har fått kontakt med PP-tjenesten, er det ikke så rart at når PP-rådgiveren «endelig» kommer så vil man ha direkte hjelp med en gang!

Dette krever at PP-tjenesten må kommunisere godt med ansatte i skoler, barnehager og også foresatte og elever om hvordan det kan være hensiktsmessig å samarbeide. En arbeidsmodell slik som blir presentert i forskningsartikkelen virker som en god innfallsvinkel, men da må partene ha en gjensidig forståelse og tillit til hverandre og forstå hensikten med denne arbeidsmåten.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

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

Annonser

Mona Jørgensrud
mj@hsmmedia.no
Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

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 2703-9463 (online)
ISSN 0332-8457 (trykt utg.)



“ I mangel av handlingsalternativer velges det ofte atferdskorrigerende tiltak

04

Skolen som regulerende miljø

Kristine Finsæther

iStock / Getty Images Plus / KatarzynaBialasiewicz



18 Essence – en mangfoldig betegnelse

Karsten S. Gundersen

22 Rom for menneske – rom for rom Kunstopplevelingar på samtidsmuseet KUBE

Astrid Røddølen

28 Auditiv lytting og læring

Margrethe Sylthe

38 Gode skoleoverganger for barn med hjelpemidler

Ann Mette Rekkedal, Sissel Moen, Astrid Vikingsen
Fauske, Trine Lilleby og Anne Marit Arnegaard

42 Reflekterende team som verktøy for veiledning i spesialpedagogisk arbeid

Roger Sträng og Dag Sørmo

70 Bokmelding

Mona E. Kirkelund

72 Bokmelding

Kirsten Flaten

54

Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk- psykologisk tjeneste – en første utprøving

Joachim Kolnes

Skolen som regulerende miljø

Foreldre og lærere er ofte bekymret og i tvil om hvordan de skal møte elever som utagerer og har en utfordrende atferd. Denne artikkelen forsøker å gi en forklaring på hvorfor elever kan opptre på denne måten, og presenterer teori og forslag til tiltak for å møte disse elevene på en bedre måte enn med irettesettelser, fjerning av goder eller andre atferdskorrigerende tiltak.

AV KRISTINE FINSÆTHER

I mitt arbeid som pedagogisk-psykologisk rådgiver (PP-rådgiver) møter jeg ofte foreldre og lærere (som i denne artikkelen vil innbefatte alle voksne i skolen som har pedagogisk ansvar for elevenes opplæring: kontaktlærere, spesialpedagoger, assistenter mfl.) som er bekymret for elever med utfordrende atferd. De opplever at de gir elevene mange sjanser og har stor tålmodighet, og de opplever å ha prøvd «alt». Lærerne beskriver at de har et stort hjerte for disse elevene, og at de har et ønske om å forstå eleven bak atferden.

Det er vanskelig å få til gode tiltak når elevene stadig utfordrer. I mangel av handlingsalternativer velges det ofte atferdskorrigerende tiltak som irettesettelser, sinne, miste friminutt, gå til rektor, utvisning med mer. Det beskrives sjeldent god effekt av slike tiltak, og lærerne uttrykker at de opplever å mangle kompetanse på hvordan de skal møte disse elevene. De ønsker derfor mer psykologisk fagkompetanse inn i skolen og tettere veiledning fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). Mye av mitt arbeid som PP-rådgiver de siste årene

har derfor handlet om veiledning når det gjelder elever med reguleringsvansker.

Høsten 2018 arbeidet jeg med to systemarbeider på to ulike skoler som begge omhandlet klassemiljøer med elever med reguleringsvansker. På begge skolene gjennomførte vi pedagogisk analyse (PA-analyse). PA-analyse er en systematisk måte å analysere utfordringer på. Formålet er å komme frem til hensiktsmessige tiltak som kan benyttes i den pedagogiske praksisen (Nordahl, 2012).

På begge skolene ble ett av tiltakene at skolen skulle tilegne seg mer kompetanse om hvordan de kan og bør møte elever med reguleringsvansker. PP-tjenesten ble bedt om å være en sentral aktør i dette arbeidet. Kompetansehevingen skulle inneholde kunnskap om teori, forskning og praksisrettete tiltak. I et forebyggingsperspektiv var det også ønskelig at en slik kompetanse skulle komme alle elever i læringsmiljøet til gode. Systemarbeidet ble forankret både i skolens og PP-tjenestens ledelse. Arbeidet ble ansett som et utviklingsarbeid som skulle gi lærerne i skolene kunnskap og



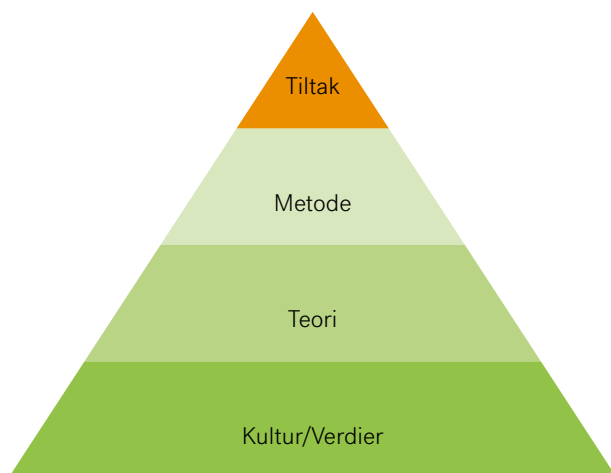
iStock / Getty Images Plus / Highwaystarz-Photography

kompetanse til å stå i og håndtere utfordringer med elever med reguleringsvansker.

Som saksansvarlig for dette systemarbeidet i Kristiansand PPT undret jeg meg over hva jeg skulle legge i kompetansebegrepet, og hvordan kompetanse eventuelt kunne bidra til mer regulerte miljøer i skolen. Som en del av spesialiseringsløpet fikk jeg tilbud om å motta veiledning hos *Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk stress og selvmordsforebygging* (RVTS). Gjennom RVTS fikk jeg kjennskap til verditrekanten de benytter i veiledning med voksne som møter barn som utfordrer (figur 1). Den er forankret i Falanders beskrivelse av kompetanse (figur 2) som er i skjæringspunktet mellom teoretisk kunnskap, personlige ferdigheter og verdier (RVTS a, 2020).

Verditrekanten (figur 1) er ment som en bevisstgjøring om at vi, i møter med andre mennesker, preges av vår kultur, våre verdier og hvilke teoretiske modeller vi kjenner til og identifiserer oss med. Når vi møter utfordringer, velger vi ofte metoder og tiltak ut ifra den kunnskapen vi har, og ikke alltid nødvendigvis ut ifra hvilken kultur og hvilket verdigrunnlag vi har. En bevisstgjøring om denne trekanten kan føre til at vi velger metoder og tiltak mer i tråd med vår kultur og våre verdier (veiledning med RVTS ved Tone Weire Jørgensen 2019 og 2020).

FIGUR 1 RVTS: Verditrekant



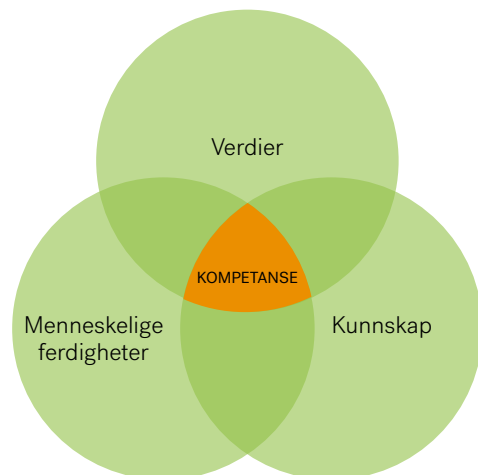
Verditrekanten kan også brukes som en trappevis sjekk på om vi har gode begrunnelser for de tiltakene vi velger. For eksempel kan tiltaket i møte med elever med reguleringsvansker være «time in», det vil si å være sammen med eleven. Metoden kan være å gi fysisk og emosjonell støtte når barnet ikke er regulert. Dette betyr at den voksne tilbyr nærhet ved sin tilstedeværelse. Metodikken vi velger da, baserer seg på kunnskap fra utviklingspsykologi og tilknytningspsykologi hvor de voksne hjelper eleven til å inngå i trygge relasjoner. Denne teorien har utspring i vårt verdisyn (nederst i trekanten) som handler om reguleringsstøtte og emosjonsfokuserte tilnærminger (ibid.).

Avgrensning av tema og bruk av begreper

Søken etter kunnskap om reguleringsorienterte perspektiver, kunnskap om RVTS sin verditrekant og erfaringer fra mine systemarbeider danner et bakteppe for denne artikkelens hovedtema, som er å forsøke å finne svar på *hvordan kompetanseheving i skolen kan bidra til et regulerende skolemiljø for elever som har reguleringsvansker*.

Kompetanse og reguleringsorienterte perspektiver er de sentrale begrepene jeg benytter i denne artikkelen. Med kompetanse tar jeg utgangspunkt i Falanders

FIGUR 2 Falanders beskrivelse av kompetanse



... utviklingstraumatiserte barn trenger hjelp fra regulerte voksne.

kompetansebegrep (se fig.2). Når jeg bruker reguleringsorienterte perspektiver henviser jeg til et perspektiv som har oppstått som følge av en sammensmelting av utviklingspsykologien og traumepsykologien. Dette har ført til at begreper fra utviklingspsykologien som *regulering* og *toleransevinduet* også er blitt nøkkelbegreper i traumeforståelse og traumebevisst omsorg (Nordanger & Braarud, 2014).

Teori og forskning om reguleringsorienterte perspektiv

Fra konsekvenspedagogikk til mer reguleringsorienterte perspektiver

Menneskelig atferd har vært gjenstand for studier i flere tusen år. Hvordan fagpersoner har vurdert menneskelig atferd har variert ut ifra hvilke perspektiver eller «teoretiske briller» de har valgt. Eksempler på teorier om menneskelig atferd er for eksempel: evolusjonsteorien, behaviorismen, humanismen, eksistensialismen, sosialpsykologi, økologismen med flere (Saugestad, 2000). Hvordan lærere velger å møte elevers atferd, vil dermed blant annet avhenge av hva slags perspektiv de anvender.

Tanken om at menneskelig atferd styres ut ifra hvilke konsekvenser deres handlinger får, er mest sannsynlig like gammel som menneskeheten (Saugestad, 2000, s. 390). Denne tanken ble spesielt viktig for psykologer på 1900-tallet. Psykologien ble på dette tidspunktet oppfattet som studiet av bevisstheten. John B. Watson og flere andre teoretikere på denne tiden mente at psykologi måtte anses som studiet av observerbar atferd (Saugestad, 2000). Denne retningen ble kalt *behaviorismen*. Man la da vekt på hvordan dyr og mennesker lærte via konsekvenser og forsterking av atferd. På midten av 1900-tallet radikaliserer den amerikanske psykologen Burrhus Skinner behaviorismen med sine laboratorieforsøk. Han viste at organismer lærer bedre ved forsterkning av positiv atferd fremfor straff for uønsket atferd. Læring er et viktig element i denne retningen (Saugestad, 2000).

På 1970-tallet fikk konsekvenspedagogikken en større plass i skandinavisk pedagogikk. Den danske pedagogen og filosofen Jens Bay la vekt på sosial læring

og at mennesker utvikler seg som mennesker sammen med andre mennesker, og at det er normer og regler som regulerer dette samspillet (Konsekvenspedagogisk Forum, 2020). Fallmyr (2017) hevder at det i denne pedagogiske retningen er for mye oppmerksomhet på atferdskorrigerende av barn og unge og for lite oppmerksomhet på hva barns atferd er uttrykk for.

Nordanger (2017) hevder at konsekvenspedagogikken har stått sterkt i møte med barn og unges atferd fram til nå. I dag står vi, ifølge Nordanger, i en brytningstid hvor man ser at elementer av konsekvenspedagogikken fases ut til fordel for nyere «reguleringsorienterte perspektiver» (Odland, 2019). Vekten i dag blir i større grad rettet imot at lærere og andre skal skape trygge oppvekstvillkår der de voksne ivaretar roen, forstår barnet og den unge innenfra og ser på egen praksis med et utenifra-blikk (Brandtzæg, Thorsteinson & Øiestad, 2016; Fallmyr, 2017; Odland, 2019).

Brandtzæg mfl. (2016) påpeker at det tidligere ble forventet at hjemmet skulle gi omsorg og oppdragsel, mens skolen skulle gi opplæring. I dag er det mer korrekt å si at dette er et fellesansvar. Grunnlaget skal legges i familien og ferdighetene skal videreutvikles i skolen. Barn trenger voksne som har en felles forståelse av hvordan de skal møte dem (Nordanger & Braarud, 2017). Da trenger de gjentatte gode erfaringer med regulerte voksne. Med et slikt grunnlag kan barna møte verden som mer regulerte (Brandtzæg mfl., 2016). Skolen i dag bør derfor arbeide systematisk med læringsmiljøet og legge til rette for identitetsutvikling og mellommenneskelige forhold. Skolen handler om mer enn kompetansemål i de spesifikke fagene (ibid.). Det er altså behov for et praksisfelt som legger til rette for mer reguleringsorienterte perspektiver i skolen. Men hvordan skal vi få til det?

Reguleringsorienterte perspektiver og traumebevisst omsorg

Reguleringsorienterte perspektiver er som tidligere nevnt en sammensmelting av teorier fra utviklingspsykologien og traumepsykologien (Nordanger & Braarud, 2014). Fundamentet for denne retningen er at utviklingstraumatiserte barn trenger hjelp fra regulerte

voksne (ibid.). Nordanger & Braarud (2014) beskriver utviklingstraumatisering som en situasjon der barnet utsettes for traumatiske stressbelastninger i kombinasjon med sviktende andre-regulering av affekten disse belastningene vekker.

Begrepet *traumebevisst omsorg* var ikke kjent før tidlig på 2000-tallet (Bath i Barnehøydewebinalet, 2021). I løpet av de siste ti årene har den blitt en anerkjent metode. Den benyttes nå av spesialisthelsetjenesten og anvendes i mange institusjoner rettet mot barn (ibid.). Traumebevisst omsorg handler om at barn som har opplevd vanskelige ting / traumer, har behov for et miljø som gir dem opplevelse av trygghet, gode relasjoner og hjelp til å regulere følelser (Bath, 2015; Thorkildsen, 2020; Brandtzæg mfl., 2016). Dette handler om at barns hjerneområder ikke er fullt utviklet, og at barn i større eller mindre grad styres av impulser. Barn trenger profesjonelle voksne som velger å sette seg i fører-setet for å sikre dem trygghet og hjelpe dem med å regulere følelser. Dette vil også gjelde i skolen (Brandtzæg mfl., 2016).

Andersen (2018) problematiserer at begrepet *traumer* blir brukt om alt som er vondt og vanskelig, og at traumebevisst omsorg er løsningen. Hun argumenterer for at traumbegrepet er litt uklart, og at det kanskje er på tide å nyansere traumbegrepet. Hun viser til at belastninger og stress har stor påvirkning på vår psykiske og fysiske helse. Dette kan være belastende selv om de ikke er traumatiske, og det er derfor viktig at vi i vårt arbeid med barn og unge er like mye stressbevisste som traumebeviste.

Ifølge RVTS kan traumebevisst omsorg gjerne forstås som en verdibasert forståelsesramme mer enn som en metode (RVTS d). Uavhengig om begrepet *traumer* er litt uklart, har det vist seg at traumebevisst omsorg er en god forståelsesramme i møte med barn som strever med selvregulering. I tillegg er dette en effektiv måte å møte alle barn på (Brandtzæg, Torsteinson & Øiestad, 2016).

Selvreguleringsbegrepet blir stadig brukt i forskning om barns utvikling. Begrepet er også sentralt i denne artikkelen. Størkesen (i Jakobsen, 2015) beskriver selvregulering som en evne vi bruker daglig. Den hjelper oss til å tilpasse oss sosialt og å nå våre mål. Det handler om å tenke før vi handler, og selv ta regien over

egen atferd og vurdere om atferden passer inn i ulike situasjoner (ibid.). Bandura (1991) beskriver selvregulering som et mangesidig fenomen som inneholder flere kognitive prosesser slik som selvledelse, å sette seg standarder, å evaluere egen dømmekraft og å reagere følelsesmessig. Det handler om å se sine egne reaksjoner utenfra og å være selvkritisk og ha forventninger til egen mestring. Barn som har gode evner til selvregulering tidlig i livet, har større sannsynlighet for å klare seg senere i livet. Dette gjelder både med hensyn til utdanning og økonomi (Jakobsen, 2015). Personer med reguleringsvansker deltar oftere i lovovertridelser som voksne (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015).

Vinduet for å lære selvregulering anses som størst når barna er i aldersgruppen 3–5 år (Jakobsen, 2015; Nordanger & Braarud, 2017). Selv om hjernen er mer sensitiv for læring i enkelte perioder, er det viktig å huske at hjernen er plastisk med evne til å tilpasse seg. Den formes av bruken, og evnen til selvregulering kan dermed trenes opp også senere. Det er derfor viktig at skolen kan legge til rette for utvikling av selvreguleringsferdigheter når man ser at barn har behov for det.

Barns evne til å regulere seg selv utvikles gjennom det å først bli regulert av andre (Brandtzæg mfl., 2016). Størkesen hevder at ved å ha nære relasjoner til voksne får barn hjelp til å korrigere atferden sin i disse relasjonene. Barn som ikke har nære relasjoner til voksne, er ikke så interessert i å tilpasse seg voksnes veiledning (Jakobsen, 2016). Det er derfor så viktig å arbeide for å etablere gode relasjoner mellom voksne og elever i skolen.

Det kan imidlertid ofte være vanskelig å bygge gode relasjoner til barn med utfordringer (Jakobsen, 2016), og det er et paradoks, siden det er disse barna som trenger det mest og også trenger hjelp til selvregulering (Backer-Grøndahl & Nærde, 2015). Elever som strever med regulering, har behov for å bli møtt av voksne som bevarer roen og regulerer seg selv før de forsøker å regulere andre (Perry & Ablon, 2018). Lærere kan forbedre sin egen evne til selvregulering ved å lære seg å mentalisere. Å mentalisere handler i denne forståelsesrammen om å se og forstå et annet individ innenfra samtidig som en ser seg selv og egen atferd utenfra (Brandtzæg

mfl., 2016). Det handler om å forstå at elevers vanskelige atferd ikke handler om dårlige egenskaper, men om at det er noe som oppleves vanskelig for dem (Fonagy mfl., 2007).

Toleransevinduet

For å hjelpe elevene til selvreguleringsferdigheter er kunnskap om toleransevinduet nyttig. Toleransevinduet har blitt en praktisk og teoretisk forståelsesmodell når det gjelder å støtte utviklingstraumatiserte barn (Nordanger & Braarud, 2014), men kan også brukes overfor barn mer generelt (Brandtzæg mfl., 2016). Toleransevinduet handler om å finne den gunstige aktiveringssonen til et individ. Individet er i sitt toleransevindu når aktivitetsnivået er slik at det er mottakelig for inntrykk og læring. Det blir viktig å finne vinduet hvor individets aktivitetsnivå ikke er for lavt eller for høyt (Siegel, 2012).

Personer som er i toleransevinduet, er oppmerksomme og til stede i relasjoner/situasjoner. Det er her de lærer best. Når personen kommer over egen tålegrense sier vi at individet er i en hyperaktivert tilstand (da kan en måle forhøyet hjerterate, respirasjon og muskeltonus). Når individet er i en hypoaktivert tilstand, er individet under tålegrensen (da ser man redusert hjerterate, respirasjon og muskeltonus) (Porges, 2007 i Nordanger & Braarud, 2014).

Temperament og kontekstuelle og relasjonelle forhold påvirker elevenes tåleevne med hensyn til hvor mye som skal til for å vippe dem ut av deres toleransevindu. Det er omsorgspersoners ansvar å få barnet inn i toleransevinduet, og dette er kanskje deres viktigste oppgave (Braarud & Nordanger, 2011; Nordanger & Braarud, 2014). I skolen bør de profesjonelle voksne ta denne rollen (Brandtzæg mfl., 2016). Å hjelpe et barn inn i toleransevinduet handler om å tone seg inn mot barnets følelsesmessige tilstand og atferd, gripe inn og gjenetablere velbehag når barnet er frustrert eller gir uttrykk for ubehag (Braarud & Nordanger, 2011).

Tredelte/treenige hjerner

I mine systemarbeider i 2018 observerte jeg at skolene var veldig opptatt av å tilrettelegge ut fra elevens

utviklingsnivå når det gjaldt det faglige. Når det gjaldt å tilrettelegge for personlig og følelsesmessig utvikling, ble det det i større grad tilrettelagt ut fra alder, og ikke ut fra utviklingsnivå. Selvregulering er som nevnt tidligere en ferdighet som stadig er i utvikling og utvikler seg i ulikt tempo hos ulike personer. Evnen til selvregulering avhenger av betydningsfulle andre, men også av strukturer/oppbygninger i hjernen. Forståelsesmodellen om *den tredelte hjernen* er derfor viktig innenfor reguleringsorienterte perspektiver.

John Hughlings Jackson viste på begynnelsen av 1800-tallet at hjernen består av hierarkiske funksjonelle nivåer. Funksjonene øverst i hierarkiet er viljebestemte og i stand til å hemme ikke-viljebestemte lavere funksjoner, selv om de blir påvirket av disse. Strukturer som skapes tidlig i livet (fra svangerskap), blir inkorporert i senere utviklede strukturer / nevrale nettverk – noe som utvikler hjernens kompleksitet (Hart, 2016 b; Urnes, 2018). Nevrofysikeren Paul MacLean lanserte på 1960-tallet en modell for inndeling av hjernen. Denne modellen er i dag nyansert. MacLean redegjorde for at hjernen egentlig er tre hjerner i en. Tanken er at to nye «hjerner» har utviklet seg gjennom evolusjonen, på toppen av den opprinnelige hjernen som vi har med oss fra reptiltiden (overlevelseshjernen) (Nordanger & Braarud, 2017).

Den første delen kaller de den *autonome* hjernen / den *sansende* hjernen / *reptil-delen* av hjernen (RVTS b,c; Hart 2016 b; Nordanger & Braarud, 2017). Denne delen regulerer basale kroppsfunksjoner, balanse, rytme, søvn, våkenhet og energinivå (RVTS b, c). Den andre delen kalles *følelseshjernen* / den *limbiske* delen. I denne delen finner vi følelser, tilknytning, noen former for hukommelse/arbeidsminne, oppmerksomhet og konsentrasjon (RVTS c).

Den tredje delen kalles *logikkhjernen* / *tenkehjernen* / den *prefrontale* delen (Nordanger & Braarud, 2017; Hart, 2016 b). I denne delen av hjernen foregår bearbeiding av informasjon, evnen til å planlegge og ta avgjørelser, språkfunksjoner, faktakunnskap, fornuft og bevissthet. Det er viktig at disse tre delene av hjernen er tilstrekkelig bygd opp, og at det er gode forbindelser mellom dem (RVTS c). Hjernen utvikler seg nedenfra og opp, der den autonome delen er nederst, den limbiske delen i

midten og den prefrontale delen på toppen (Nordan-ger & Braarud, 2017; Urnes, 2018). Barn og voksne kan ha ulike sårbarheter og kompetanser i disse tre ulike hjerneområdene.

Hjernen har to strukturer når det gjelder å vurdere om en situasjon er farlig, amygdala (hjernens alarmsys-tem) og hippocampus (bibliotek over tidligere erfaring-er) (Hart, 2016 b). Når mennesker opplever en situasjon som farlig eller truende, aktiveres hjernefunksjonen amygdala. Amygdala kan reagere umiddelbart på fare-signalet ved å sette i gang med selvbeskyttelsesstrate-gier som kamp, flukt, frys eller flokking. Amygdala kan også alternativt sende signaler til den prefrontale delen av hjernen (fornuften), som sammen med hjernefunk-sjonen hippocampus (bibliotek over tidligere erfaringer) kan gjøre en vurdering av om faren er reell. Den prefron-tale delen av hjernen og hippocampus kan hjelpe eleven med å regulere ned stress og vonde følelser (RVTS c). Barn med reguleringsvansker mangler ofte kompetanser i disse hjernedelene og kan dermed reagere med uhen-siktsmessige selvbeskyttelsesstrategier (Hart, 2016). Ubehagelige situasjoner for barnet kan dermed vise seg i reaksjoner som kan være vanskelig å skjønne for omgivelsene.

Makro- og mikroregulering

Andersen (2017) hevder at følelsesmessig utvikling er like viktig som utvikling av motorikk og kogni-sjon. Hun beskriver følelser som «limet» i fellesskapet med andre, og at vårt følelsesliv er tett forbundet med dem vi er. Videre beskriver hun at *relasjon* er et verk-tøy i følelsesmessig utvikling. Traumatiserte barn stre-ver ofte med følelsesmessig utvikling og relasjoner til andre. Hjernens nevrale nettverk som er i stadig utvik-ling (Andersen, 2017; Shore, 2003), er avhengig av inter-aksjon med andre omsorgsfulle nærpersoner (ibid.). Kritikk mot traumefeltet har vært at det ikke tilstrekke-lig nok har tydeliggjort barns behov for trygghet gjen-nom grenser/struktur. Andersen (2017) hevder at Susan Hart bringer inn dette aspektet i traumefeltet med begrepene *makroregulering* og *mikroregulering*.

Hart (2016 b) benytter begrepene *makro-* og *mikro-regulering* for å forklare forbindelsene mellom barnets

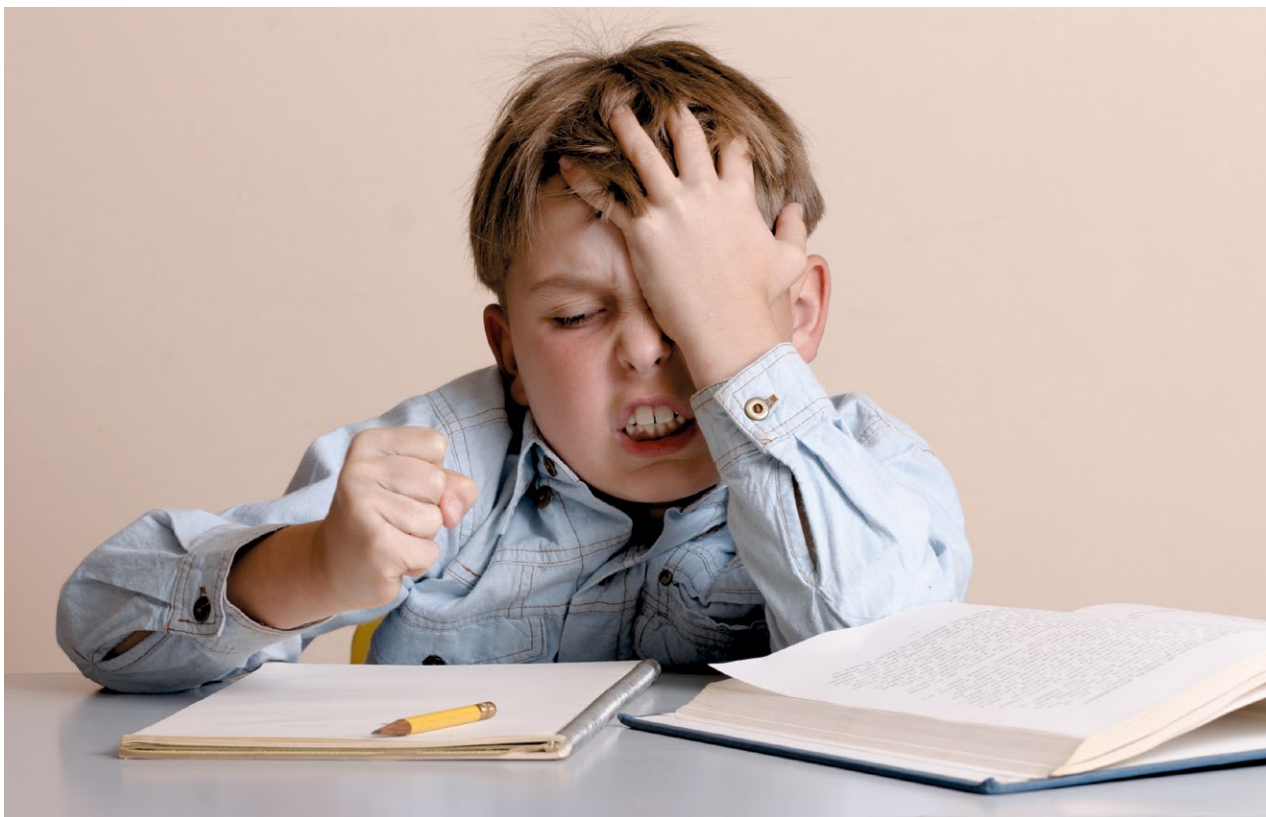
medfødte temperament, foreldrenes ønske om hvordan barnet atferd skal være, og hvordan de legger til rette for at barnet kan utvikle sine kompetanser. Makroregu-leringsbegrepet kan deles i to: *strukturell* makroregu-lering og *relasjonell* makroregulering. Den strukturelle makroreguleringen handler om å skape struktur, trygge og sikre rammer, fysisk regulering gjennom døgnrytme, klare forventninger gjennom grensesetting, organisering gjennom regler og orden. Den strukturelle makroregu-leringen er ikke den som skaper følelsesmessige foran-dringsprosesser, men den skaper trygghet og ro slik at den relasjonelle makroreguleringen og mikroregulerin-gen kan finne sted (Hart, 2016 b).

Relasjonell makroregulering handler om mindre makrorytmer som for eksempel skapes gjennom lekerutiner og forutsigbare sekvenser av organisert interaksjon (for eksempel turtaking). De voksnes måte å tilpasse leken på fører til at det spontant skapes synkro-niseringer, som igjen etablerer mikroregulering.

Mikroregulering skjer gjennom små subtile sam-spill hvor barn lærer seg strategier for å regulere seg selv. Dette dreier seg om en nesten usynlig synkronisering hvor barn og voksne på et vis er forbundet. Det er i kraft av mikroregulering at voksnes ytre regulering blir til barns indre regulering. Barnets evne til selvregulering skjer altså i samspill med de voksne. Møteøyeblikkene som skapes i kommunikasjon, øker nervesystemets evne til å forsterke å samregulere seg (Hart, 2016 b). Gjentakende rytmer og hendelser hjelper for eksempel barnet til å organisere seg selv og til å oppnå stabilitet og trygghet. Et trygt barn vil kunne gå direkte inn i samspill ved imitasjon, speiling og synkronisering. Barnet vil da få til gode møteøyeblikk med sine omsorgspersoner – som igjen bidrar til en videreutvikling av nevrale nett-verk (Hart, 2016 b). Det blir dermed viktig å skape gode møteøyeblikk, ikke bare i spedbarnsfasen, men også videre i livet.

Trygghetssirkelen

Begrepet *tilknytning* har stått sentralt i utviklingspsy-kologien siden 50-tallet, og barns tilknytningsmøn-stre (til foreldre) har vært gjenstand for flere studier. I 1959 lanserte Bowlby tilknytningsteorien, der han



iStock / Getty Images Plus / lovleah

legger vekt på barnets behov for omsorgsgivere som en trygg base for barnet. Små barn opplever angst og viser angstsymptomer når de skilles fra foreldrene sine, noe som jo sikrer deres overlevelse (jf. evolusjonsteorien). Tilknytningspsykologien har senere blitt videreutviklet av andre fagpersoner og forskere og spiller i dag en viktig rolle for å forstå samspillet mellom omsorgsgivere og barn i barnevern (Mørch & Skre, 2020), emosjonsfokusert terapi og foreldreveiledning (Gottmann & Decaire, 2016), og for å forstå samspillet som skjer i barnehage og skole (Brandtzæg mfl., 2016).

Selv om det ikke er kjent for alle, er det ikke noe nytt at det også er nyttig å se på tilknytningsmønstre i forbindelse med skolen. I mine systemarbeider etterlyste skolene praktiske verktøy for å skape trygge læringsmiljøer for alle elever. Jeg introduserte dem derfor for modellen *trygghetssirkelen*. Trygghetssirkelen ble i utgangspunktet laget av Kent Hoffman, Glen Cooper, Bert Powell og Bob Marwin for å gi opplæring i tilknytningspsykologi til unge foreldre (Brandtzæg mfl., 2016). De forklarte trygghetssirkelen som et mentalt kart som beskriver to grunnleggende behov mennesker har:

utforsking og tilknytning. Trygghetssirkelen består av to hender som holder en sirkel. Den ene hånden holder nedre del av sirkelen, som representerer elevens avhengighet og beskyttelsesbehov (trygg havn). Den andre hånden holder øvre del av sirkelen som representerer elevens behov for å utforske (trygg base). Tanken er at de voksne skal sende barna ut for å utforske, og så ta dem til seg når de trenger beskyttelse og stabilisering (ibid.).

Den nedre hånden representerer altså en trygg havn, som elevene søker når de har behov for å stabiliseres emosjonelt ved at de for eksempel har behov for å «lades» (få gode blikk, få hyggelige kommentarer og kjenne på opplevelsen av at de blir likt). Alle elever har behov for å lade innimellom, men behovet varierer ut fra om elevene er i sitt toleransevindue. For elever som har «tomt batteri» kan hendelser som virker ubetydelige, vekke hjernens alarmsystem (amygdala) – og utløse store følelsesmessige reaksjoner. Tegn på behov for lading kan være: tunge sukk, sammensunken kroppsholdning, molefonkent ansikt, uro, ablegøyer, vandring og upassende kommentarer. Lading virker best når læreren kjenner eleven og gjør noe som er betydningsfullt

for vedkommende. Det er viktig at lærere viser at de beskytter elevene, trøster dem ved behov, viser dem godhet og hjelper dem til å organisere følelser. Hvis man som lærer lykkes med dette, er man med på å skape et trygt læringsmiljø som bærer preg av en god omsorgskultur. Å skape slike læringsmiljøer er også mobbeforebyggende (Brandtzæg mfl., 2016).

Den øvre delen av trygghetssirkelen handler som nevnt om elevens utforskning og selvstendighetsbehov. Dersom eleven er trygg og opplever å bli passet på, vil eleven våge å utforske. I skolesammenheng kan dette handle om å tenne elevenes lyst til å lære og søke ny kunnskap og erfaringer. For å få dette til er det viktig at lærerne viser at de gleder seg over elevene og har forventninger til dem. Det skal kjennes godt å være elev. Dette kan gjøres ved å vise entusiasme for elevene, hjelpe dem akkurat passe mye (i deres nærmeste utviklingssone), ha det fint sammen og vektlegge lek og aktivitet (Brandtzæg mfl., 2016). Lek og aktivitet er viktig for å lære elevene å regulere atferden sin (Brandtzæg mfl., 2016; Hart, 2016 a).

Beskrivelse av systemarbeidet/ utviklingsarbeidet mitt

Som beskrevet i innledningen til denne artikkelen ble jeg høsten 2018 med på to systemarbeider som skulle omhandle elever med reguleringsvansker. Min rolle som PP-rådgiver var å bidra med kompetanseheving og veiledning om dette temaet. Forankret i skolens ledelse og PP-tjenestens ledelse ble det avklart at vi i PP-tjenesten skulle arrangere og være ansvarlig for foredrag/kurs for hele personalet på skolen der temaet skulle være elever med reguleringsvansker. Målet var å heve kompetansen om reguleringsorienterte perspektiver for alle ansatte.

Foredraget ble innledet med å vise Kjersti Owrens (Oslos mobbeombud) TEDx-innlegg «Children who challenge us» (Youtube, 2018). Vi presenterte også de ansatte for RVTS sin verditrekant og fortalte om teori og forskning om reguleringsorienterte perspektiver (jf. det jeg har presentert tidligere i denne artikkelen). Vi hadde også rollespill og refleksjonsoppgaver der vi benyttet praktiske eksempler fra skolehverdagen. De ansatte på skolene fikk også med seg problemstillinger

de kunne arbeide videre med i skolens utviklingstid. I tillegg til foredrag ble det også arbeidet direkte med urolige læringsmiljøer på spesifikke trinn hvor PP-tjenesten observerte og veiledet. Alt dette arbeidet var til enhver tid forankret i skolens ledelse.

I etterkant av disse systemarbeidene har det vært en jevn forespørsel om behov for veiledning/kompetanseheving fra oss i PP-tjenesten i forbindelse med elever med reguleringsvansker. Erfaringer fra de første systemarbeidene var at foredrag og enkelte veiledningstimer ikke var tilstrekkelig for å bidra til systematiske endringer i praksis. Vi videreutviklet derfor dette utviklingsarbeidet slik at det ble tilpasset de ulike enhetenes behov. Et pågående systemarbeid om reguleringsorienterte perspektiver i PPT (Kristiansand) ser for eksempel slik ut:

1. Avklaringsmøte om behov for veiledning med skoleledelse og lærere på trinnet.
2. Foredrag/kurs om reguleringsorienterte perspektiver for alle ansatte på skolen.
3. Skolen arbeider selv med innhold fra foredraget i fellestid. De arrangerer lærende møter.
4. PP-tjenesten observerer læringsmiljøet med påfølgende veiledningsøkter (3 ganger).
5. En veiledningsøkt med utgangspunkt i et case fra lærere på trinnet.
6. Evalueringsmøte med skoleledelse og lærere. Videre veiledningsbehov blir avklart.
7. Avslutning av systemarbeidet.

Erfaringer fra disse systemarbeidene viser at vi kan observere mer reguleringsorienterte miljøer når skole og PP-tjeneste retter oppmerksomheten mot både system- og individnivået. PP-tjenesten har derfor ved henvisninger systematisk arbeidet for å få inn reguleringsorienterte perspektiver både i hele læringsmiljøet (systemet) og i individsakene.

For å spisse tiltak i individsaker i har vi i PP-tjenesten anvendt analyseverktøyet NAA. NAA er en systematisk vurderingsmetode utviklet fra nevroaffektiv utviklingspsykologi av Susan Hart. Den gir en strukturert vurdering av funksjons-, kompetanse- og sårbarhetsnivået når det gjelder en elevs

Lærerne har nå en større forståelse for læringsmiljøets betydning for barns personlige og følelsesmessige utvikling.

personlighetsutvikling. Analysen kan gjøre at man kan skreddersy tiltak/intervensjoner for elever ut fra den enkeltes ferdighetsnivå og ulike behov med tanke på de tre hjerneområdene: den autonome delen, den limbiske delen og den prefrontale delen (Hart, 2016; Hart & Bentzen, 2020).

Erfaringer og resultater fra systemarbeidene

Det jeg ønsket å finne ut av i systemarbeidene jeg deltok i, var om kompetanseheving på dette området i skolen kunne bidra til et regulerende miljø for elever som har reguleringsvansker.

Bath (2015) viser til at barn som har opplevd traumatiske og vanskelige hendelser, i stor grad kan leges av nære relasjoner i sitt omsorgsmiljø. Omsorgsmiljøet til barnet blir dermed viktigere enn de terapeutiske tilbudene som finnes.

For enkelte barn er dette skolen. Lærerens rolle blir dermed viktig i arbeidet med barn som strever med regulering (Brandtzæg mfl., 2016). Erfaringer fra systemarbeidene viser at kompetanse om skolens betydning i møte med elever med reguleringsvansker i seg selv er reguleringsstøttende. Tidligere etterlyste skolene i større grad å få spesialiserte faggrupper inn i skolen for å sette inn individspesifikke tiltak mot enkelte elever. De etterspurte i stor grad terapeuter. I dag prøver lærerne i større grad ut systemrettede tiltak før de kobler på spesialister, og de har en større forståelse for læringsmiljøets betydning for barns personlige og følelsesmessige utvikling.

Læring i arbeidslivet kan observeres ved at individer endrer atferd eller er i stand til å endre atferd (Irgens, 2011). Hagen & Nyen (2009) beskriver at en overraskende høy andel av kompetanseutviklingstiltak i skolen fører til praksisendringer i måten lærere arbeider og underviser på. Målet for skolers utviklingsarbeid er at det skal skje en læringsprosess hvor den individuelle læringen skal føre til organisatorisk læring (Berg-Sletteng, Hansen & Westgård, 2019). Hagen & Nyen (2009) viser til forskning hvor 59 prosent av lærere rapporterer at de endrer praksis etter kurs, selv om dette er kortvarige tiltak. Hagen & Nyen (ibid.) har sett at lærere som deltar i langvarig videreutdanning som er

tilpasset dem, viser større praksisendringer enn etter kortvarige tiltak og kurs. Videreutdanning som ikke er rettet spesifikt mot lærere, har imidlertid ikke samme effekt. Det er dermed gode sjanser for at kompetanseheving med reguleringsorienterte perspektiver som er direkte rettet mot lærerrollen, kan føre til mer regulerede læringsmiljøer.

Noe av kritikken PP-tjenesten har fått i forbindelse med foredragene om reguleringsvansker, kommer fra lærere som kun har deltatt på foredragene. De opplever at innholdet i foredraget er nyttig og relevant, men at et foredrag ikke er nok i seg selv for å skape endringer i klasserommet. Foredraget oppleves mer som et stunt, og at ansvaret legges på den enkelte lærer. Ledelsen ved de samme skolene uttrykker imidlertid at de ser positive virkninger på læringsmiljøet etter et slikt foredrag. I tråd med RVTS sin verditrekant og Falanders kompetansebegrep (RVTS a, 2020) ser de at lærerne i økende grad velger metoder og tiltak som er mer i tråd med skolens kultur og verdier.

Ledelsen ved skolene påpeker også at skolen nå har et felles språk / en felles forståelsesramme i møte med elever som strever med selvregulering. Som PP-rådgiver på de samme skolene opplever jeg at dette «felles språket» gjør det enklere å komme i posisjon for veiledning i konkrete saker som handler om reguleringsvansker. De skolene som har uttrykt størst begeistring for å få hjelp med kompetanseheving om reguleringsorienterte perspektiver, er de der PP-tjenesten kombinerte foredrag for hele personalet med læringsmiljøveiledning på spesifikke trinn og veiledning om utviklingsfremmende tiltak/intervensjoner knyttet til enkeltelever (se beskrivelse av systemarbeidet punkt 1–7).

De ansatte ser at kompetansehevingen er et bidrag i retning av kollektive praksisendringer med tanke på å møte elever med reguleringsvansker. Dette betyr at ledelsen ved skolene legger til rette for å arbeide med refleksjon, mentalisering og lærende møter. Lærende møter er med på å kvalitetssikre profesjonsarbeidet til den enkelte skole ved at profesjonsmøtene trenger dypt inn i det videre utviklingsarbeidet i skolene (Udir, b).

Det å trekke lærdom ut av egen praksis, kolleger, lærere fra andre skoler, skoleledelse, litteratur,

egen refleksjon og de ulike arrangementene krever tid – enten tid alene eller sammen med andre (Hagen & Nyen, 2009). Tidspress og mangel på ressurser beskrives av lærere som en utfordring når det gjelder å få til praksisendringer i klasserommene. En lærer beskriver det slik:

Vi lærere har det så hektisk. Det er sjelden tid for å stoppe opp for å reflektere sammen eller alene. Felles-tiden på skolen vår blir også ofte «spist opp» til å legge planer og andre konkrete gjøremål. Når jeg underviser, er vi ofte for få voksne. Det er mange elever som trenger tilpasninger, og dagen går i ett. Jeg opplever å ikke ha tid til å trekke pusten og forsøke å forstå elevene innenfra. Her og nå er det enkleste å lage en veldig stram struktur med fokus på oppgaveløsning. Jeg «overlever» timene, men opplever ofte at jeg blir den læreren jeg ikke ønsker å være. Den strenge og rigide.

Tid er altså en vesentlig faktor for å kunne dra nytte av kompetanseheving og få til praksisendringer i læringsmiljøet. Tilbakemeldinger på mine systemarbeider var at effekten av kompetansehevingen var størst på trinn der lærerne fikk satt av tid underveis og i etterkant til mentalisering og refleksjon. Der beskrives det at læringsmiljøet ikke bare har bedret seg for elever med reguleringsvansker, men også for elever generelt.

Jeg har tidligere vist til at skolene beveger seg mot mer reguleringsorienterte perspektiver, og at elementer i konsekvenspedagogikken fases ut (Odland, 2019). Min erfaring fra systemarbeidene er at skolene i ulik grad identifiserer seg med reguleringsorienterte perspektiver. På skoler som har en kultur eller et verdisyn som handler om å skape trygge læringsmiljøer, er det lettere å få gehør for reguleringsorienterte perspektiver enn på skoler med sterk tradisjon for konsekvenspedagogikk. På disse skolene melder de tilbake at økt kompetanse om reguleringsstøtte har gjort dem tryggere på hvordan de skal møte elever og på egen praksis. Kunnskapen gjør dem tryggere på å møte elever på måter som er i tråd med deres verdisyn.

Skoler med sterke tradisjoner for å drive med konsekvenspedagogikk uttrykker mer skepsis når det gjelder å gi elevene reguleringsstøtte. De har tidligere hatt

konsekvenser og belønning som sentrale verdier. Likevel har det på disse skolene vært flere lærere som beskriver at de nå har endret praksis etter at de har fått kompetanseheving om reguleringsorienterte perspektiver. De opplever imidlertid at det er vanskelig å få til kollektive praksisendringer i klasserommene. Skolens kultur og verdisyn har dermed mye å si for om kompetansehevingen fører til de endringene man har ønsket.

Erfaringer fra systemarbeidene er at tidspunktet for når PP-tjenesten kom inn med kompetanseheving, var essensielt i forhold til nytten skolen opplevde å få ut av det. Der PP-tjenesten bidro med kompetanse i et forebyggingsperspektiv eller ved tidlig innsats, opplevde vi større interesse og så flere praksisendringer. Når PP-tjenesten ble bedt om å bidra med kompetanseheving i svært krevende situasjoner på skolene, opplevde vi mer motstand. Her møtte PP-tjenesten slitne voksne som i lang tid hadde stått i en vanskelig arbeidssituasjon. Det de trengte, var i større grad støtte, omsorg og hjelp til å stå i en vanskelig situasjon. I slike situasjoner ble det viktig også å reflektere over egen rolle som veileder.

I veiledning hos RVTS (kompetansehevingsprogrammet *Rådgiverblikk og veiledning til ansatte i spesialisering*) har det vært rettet oppmerksomhet mot hvordan veilederen kan anvende seg selv som verktøy i veiledningssituasjoner. I veiledning med lærere og andre ansatte i skolen har jeg derfor forsøkt å ha med meg holdninger fra traumebevisst omsorg om å skape et veiledningsrom som bærer preg av trygghet, relasjonsbygging og hjelp til følelsesregulering. Dette må etter min erfaring være på plass før vi kan begynne å snakke om praksisendringer. På samme måte som Brandtzæg mfl. (2016) argumenterer for at det å møte elever ut ifra traumebevisst omsorg er bra for alle elever, argumenter RVTS for at et slikt menneskesyn er viktig å ha med i alle menneskemøter (veiledning med RVTS). For å skape regulerende miljøer må vi selv være regulerte (Perry & Ablon, 2018).

Skolene gir PP-tjenesten tilbakemeldinger om at kompetanseheving om reguleringsorienterte perspektiver gir praksisendringer når lærere på skolen selv opplever at de har behov for kompetanseutvikling. Denne kompetanseutviklingen må også være forankret i

Gode relasjoner mellom voksne og barn i skolen gjør at barn opplever færre situasjoner som overveldende.

ledelsen. Dette er i tråd med det Hagen & Nyen (2009) påpeker – det at det er vesentlig at kompetanseutvikling på skole- og skoleeiernivå er lokalt og godt forankret i opplevde kompetanseutfordringer.

Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen har jeg forsøkt å vise at kunnskap om reguleringsorienterte perspektiver i seg selv kan bidra til praksis- og holdningsendringer. Kjennskap til begreper som traumebevisst omsorg, selvregulering, toleransevinduet, mentalisering, den tredelte hjernen, mikro- og makroregulering og trygghetssirkelen kan føre til at lærere blir bedre til å mentalisere – det vil si å forstå elevene innenfra og reflektere over egen rolle i undervisningssammenheng. Slike forståelsesrammer tar utgangspunkt i at barn gjør det bra hvis de kan, og at deres samspillsferdigheter utvikles i relasjon til omgivelsene.

Gode relasjoner mellom voksne og barn i skolen gjør at barn opplever færre situasjoner som overveldende. Dermed får de færre situasjoner hvor de trenger å ta i bruk uhensiktsmessige selvbeskyttelsesstrategier. Kunnskap om reguleringsorienterte perspektiver kan dermed øke forståelsen for å bruke reguleringsstøtte fremfor konsekvenser eller krenkede reaksjoner overfor elever med reguleringsvansker. Dette vil kunne gi elevene større effekt enn å sende elevene til ulike terapeuter. Det å ha et felles språk i møte med elever med reguleringsvansker, også på tvers av institusjoner, har ført til at de som arbeider med barn, i dag bruker mer stressbevisste/traumebevisste metoder (Barnehøydewebinaret, 2021). Selv om de teoretiske modellene jeg har gjennomgått i denne artikkelen, er laget for å forstå barn med reguleringsvansker, viser det seg at reguleringsstøtte er godt for alle barn. Det betyr ikke at en slik tilnærming er den eneste riktige når det gjelder å skape regulerte miljøer i skolen, men om vi ønsker trygge barn, er dette en hensiktsmessig tilnærming.

Jeg har også vist at selv kompetanseheving i form av kortvarige tiltak, slik som kurs, kan gi effekt på endret praksis dersom den er rettet direkte mot lærerrollen. Effekten av praksisendringer er imidlertid større når tiltakene er mer langvarige og forankret hos den enkelte,

i skolen og hos skoleledelsen (Hagen & Nyen). Dette samsvarer også med mine erfaringer i systemarbeidene mine. Jeg ser noe effekt av enkeltstående foredrag, men praksisendringene oppleves større der vi arbeider systematisk med mer langvarige tiltak for kompetanseheving.

Systematisk arbeid er avgjørende for å skape trygge og gode skolemiljøer (UDIR, a). Kompetanseheving i skolen om reguleringsorienterte perspektiver gir også etter min erfaring størst effekt når det skjer ved tidlig innsats eller forebygging. Det er vesentlig at de ansatte på skolen deler verdigrunnlaget til de reguleringsorienterte perspektivene, jamfør RVTS sin verditrekant.

For å lykkes i dette arbeidet må det frigjøres tilstrekkelig med tid og rom og muligheter til analyse, refleksjon og mentalisering i lærerkollegiet. Skolen må ha nok lærere, spesialpedagoger og eventuelt andre ansatte i klasserommet, og kompetansehevingen må være forankret hos skoleledelse og skoleeier. □



Kristine Finsæther arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver for PP-tjenesten i Kristiansand. Hun har mastergrad i psykologi og videreutdanning som spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving i regi av Utdanningsforbundet. I PP-tjenesten arbeider hun med barn og elever med ulike typer vansker og er spesielt interessert i reguleringsstøtte, systemarbeid og det å arbeide med kompetanseheving/organisasjonsutvikling i skolen.

REFERANSER

- ANDERSEN, A. (2017). URL: *Relasjon – et verktøy for følelsesmessing utvikling – RVTS Sør* (rvtssor.no)
- BACKER-GRØNDAHL, A. & NÆRDE, A. (2015, 5 juni). URL: *Den viktige og vanskelige selvreguleringen hos barn | Tidsskrift for Norsk psykologforening* (psykologtidsskriftet.no)
- BANDURA, A. (1991). Social Cognitive Theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), s. 248–287. URL: Bandura1991OBHDP.pdf (uky.edu)
- BARNEHØYDEWEBINARET (2021). URL: *Barnehøydewebinaret 2021* (barnehoydekonferansen.no)
- BATH, H. (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23. *Reclaiming Children and Youth*, 23(4) s. 6–11. URL: 23_4_Bath3pillars.pdf (traumebevisst.no)

- BERG-SLETTENG, S., HANSEN, L. & WESTGÅRD, S.** (2018). *Kan kompetanseutvikling serveres på fat. Om hvordan skoleledelsen kan legge til rette for utviklingsprosesser som oppleves matnyttige*. Masteroppgave. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Universitetet i Tromsø.
- BRAARUD, C.H. & NORDANGER, D.Ø.** (2011). Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 48(10), s. 968–972.
- BRANDTZÆG, I., TORSTEINSON, S. & ØIESTAD, G.** (2016). *Se eleven innenfra*. Gyldendal Norsk Forlag.
- DØNNESTAD, E.** (2016). Samlende traumeforståelse. RVTS. URL: [Samlende traumeforståelse – RVTS Sør \(rvtssor.no\)](http://samlende-traumeforstaelse-rvts.no)
- FALLMYR, Ø.** (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen*. Universitetsforlaget.
- FONOGAY, P., GERGELY, G. & TARGET, M.** (2007). The parent-infant dyad and the construction of the subjective self. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, s. 288–328.
- GOTTMANN, J.M. & DECLAIRE, J.** (2016). *Hjerteforeldre*. Panta forlag.
- HAGEN, A. & NYEN, T.** (2009). Kompetanseutvikling for lærere. I: *Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse* (s. 149–165). Statistisk sentralbyrå.
- HART, S.** (2016 a). *De neuroaffektive kompasser*. Hans Reitzels Forlag.
- HART, S.** (2016 b). *Makro- og Mikroregulering*. Hans Reitzels Forlag.
- HART, S. & BENTZEN, M.** (2020). *Den nevroaffektive analyse*. Manual. København. URL: [Nevroaffektiv Analyse \(NAA\) \(nevroaffective.com\)](http://nevroaffektiv-analyse-naa.org)
- IRGENS, E.J.** (2011). *Dynamisk og lærende organisasjoner – Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- JAKOBSEN, S.E.** (2015). Selvregulering er grunnmuren for læring. (Intervju med professor Ingunn Størksen). *Forskning.no*. URL: [Selvregulering er grunnmuren for læring \(forskning.no\)](http://selvregulering-er-grunnmuren-for-laering.no)
- KONSEKVENSPEDAGOGISK FORUM.** Introduksjon. URL: [Introduksjon | KPF \(konsekvenspedagogisk-forum.no\)](http://introduksjon-kpf.no)
- MØRCH, W.T. & SKRE, I.B.** (2020). John Bowlby. *Store norske leksikon*. URL: [John Bowlby – Store norske leksikon \(snl.no\)](http://john-bowlby-store-norske-leksikon.no)
- NHO** (2017) Hva er kompetanse? Hentet fra: URL: [Hva er kompetanse? \(nho.no\)](http://nho.no)
- NORDAHL, T.** (2012). *Dette vet vi om pedagogisk analyse*. Gyldendal.
- NORDANGER, D.Ø.** (2017). Regulerende omsorg. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 55(10), s. 904–905. URL: [Regulerende omsorg | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](http://regulerende-omsorg-psykologtidsskriftet.no)
- NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, C.H.** (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 51, s. 531–536.
- ODLAND, A.M.** (2019). *Psykologspesialist – urolige elever er ofte utrygge barn*. Fontene. URL: [Psykologspesialist: – Urolige elever er ofte utrygge barn | Fontene.no](http://psykologspesialist-uroelige-elever-er-ofte-utrygge-barn-fontene.no)
- PERRY, B. & ABLON, S.** (2018). Forelesning på Barnehøydekonfransen. RVTS A. URL: [Om AvHoldtUng – AvHoldtUng \(traumebevisst.no\)](http://om-avholdt-ung-traumebevisst.no)
- RVTS B.** URL: [Traumeforståelse – TraumeBevisst Psykoedukasjon](http://traumeforstaelse-traumebevisst-psykoedukasjon.no)
- RVTS C.** URL: [Microsoft Word – 2\) Den tredelte hjernen.doc \(fa-sett.no\)](http://microsoft-word-2-den-tredelte-hjernen.doc)
- RVTS D.** URL: [Grunnleggende traumeforståelse – BoGodt \(traumebevisst.no\)](http://grunnleggende-traumeforstaelse-bogodt-traumebevisst.no)
- RVTS SØR** (2019). *Nevroaffektive kompasser*. Kartleggingsmaterieell utviklet av Susan Hart & Marianne Bentzen.
- SCHORE, A.** (2003). *Affect regulation on the repair of the self*. New York: W.W. Norton.
- SIEGEL, D.J.** (2012). *Developing Mind* (2. utg.). New York: Guilford Publications.
- THORKILDSEN, S.L.** (2020). De tre pilarene i traumebevisst omsorg. RVTS. URL: [De tre pilarene i traumebevisst omsorg – RVTS Sør \(rvtssor.no\)](http://de-tre-pilarene-i-traumebevisst-omsorg-rvts-sor.no)
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (Udir a). Skolemiljø. URL: [Skolemiljø \(udir.no\)](http://skolemiljo-udir.no)
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (Udir b). Lærende møter. URL: [Lærende møter \(udir.no\)](http://laerende-moeter-udir.no)
- URNES, A.G.** (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge*. Gyldendal Norsk forlag.

OrCam **Read**

Gi elevene mulighet til å lese alle tekster

OrCam Read. Et innovativt håndholdt produkt som leser tekster høyt for elever med lesevansker

Bare pek og klikk | Analyserer hele teksten på et øyeblikk | Fungerer uten skjerm, apper eller internett-tilgang

Logisense AS
Storebotn 26
Telefon +47 22 12 00 86
E-post post@logisense.no



 **ORCAM**

Essence – en mangfoldig betegnelse

Forfatteren av denne teksten har latt seg fascinere av begrepet *essence*, som han gjør greie for her. Han argumenterer for at definisjonen og forståelsen av dette begrepet er spesielt nyttig med tanke på diagnostisering og tiltak overfor barn med nevroutviklingsforstyrrelser.

AV KARSTEN S. GUNDERSEN

Innstikk

Jeg jobber til daglig som spesialpedagog og ble først gjort oppmerksom på begrepet *essence* av en kollega, som igjen hadde hørt det fra BUP i et møte. Ingen av oss var kjent med dette fra før, men fattet umiddelbart interesse for det. Det var særlig relevant for en case vi har jobbet med. En case med en elev med et sammensatt vanskebilde. Ved arbeid med tidligere caser har vi som har jobbet tettest med eleven, brukt god tid på å bli kjent med vedkommende gjennom hyppige samtaler. Vi har tenkt skole på en annen måte og har lagt vekt på å skape gode dager, stressreduisering og positiv livskvalitet.

Hva er det så med dette begrepet *essence* som gjør det så spennende? La oss ta det fra starten. Vi mennesker liker å kategorisere, systematisere og plassere ting i bokser – også når det gjelder diagnoser. Ved å tenke på denne måten gjør vi det også enklere for oss selv å få svar på spørsmål og få en retning for veien videre. *Essence*-begrepet utfordrer vår måte å se individet og tenke diagnoser og tilrettelegging på. I denne forståelsesmåten blir det lagt vekt på å innta et fugleperspektiv og se det større bildet. Dette ble også nevnt i Christian Lomsdalens podkast (Lomsdalen, 2022) der representanter fra Staped var på besøk for å samtale om nevroutviklingsforstyrrelser og skolevegring. Dette var en svært interessant episode som kan anbefales på det varmeste.

Nevroutviklingsforstyrrelser sammen med fugleperspektiv er to nøkkelbegreper som benyttes i tenkningen om *essence*. Nevroutviklingsforstyrrelser omfatter diagnoser som ADHD, ADD, autismespekterforstyrrelser med flere. Det handler om diagnoser som er relatert til hjernen, og som er usynlige for det blotte øyet. I arbeidet med slike diagnoser er det spesielt viktig å innta et fugleperspektiv for å få et større og bredere bilde. Men i tillegg er det også viktig å gå inn med lupe for å finne individuelle egenskaper. Dette blir også nevnt i podkasten til Lomsdalen.

Er da *essence* en egen diagnose? Nei, det er et akronym som den svenske professoren Christopher Gillberg har laget, og som blir forklart på følgende måte (Statped, 2020):

ESSENCE er en forkortelse for Early Symptomatic Syndromes Eliciting Neurodevelopmental Clinical Examinations. Begrepet ble lansert av Christopher Gillberg, en svensk professor og psykiater. Med begrepet menes: Tidlige observerbare symptomer hos barn som medfører bekymring og henvisning til hjelpeapparatet, for eksempel helsestasjon og PPT før skolealder. Symptomene kan ha vedvart fra uker til måneder.

Gillberg sier i en forelesning fra april 2017 at vi må gå bort fra å tenke hver diagnose i sin egen lille boks. Han utfordrer oss til å se disse diagnosene i sammenheng med hverandre – men ikke fordi de alltid er like tydelige i et diagnosebilde. Noen ganger kan den ene diagnosen være mer dominant, men man bør ha som utgangspunkt at det er komorbiditet, det vil si en eller flere tilleggsg diagnoser.

Dette faller seg også mer naturlig når man tenker over det, hvilket også gikk opp for meg og mine kollegaer. For, som Gillberg påpeker: Hvis man ser på de ulike kjennetegnene for de enkelte diagnosene, samt tiltak for å tilrettelegge, da vil man med ett se mange fellestrekk.

En annen fordel ved å innta dette perspektivet er ifølge Gillberg at man da inntar et bredere søkefelt fra starten av, kontra det å fokusere på kun én ting eller én diagnose. Ved å starte bredere og samle et større team av fagpersoner, får man også lagt en større del av puslespillet istedenfor å starte oppe i det ene hjørnet. Summert opp er Gillberg av den oppfatning at det ikke er noen «rene» diagnoser.

Han bryter også ned flere andre av de vante oppfatningene/forståelsene vi har. Blant annet utfordres vi på å kun kalle det *nevroforstyrrelser*, og ikke *nevro(-utviklings)forstyrrelser*, da dette omhandler livslange diagnoser. Gillberg mener at vi ved å inkludere «utvikling» i begrepet, peker mot at dette kun gjelder for

en person første periode av livet, og ikke i hele livsløpet. Han er i tillegg av den oppfatning at det er ulogisk å si at det kun er «vissa psykiatriske problem som neuropsykiatriske», ettersom alle psykiatriske vansker «har sitt sæte i hjärnan och är därmed 'neuro'» (Gillberg, 2018, s. 10).

Jeg startet denne teksten med å beskrive hvordan vi mennesker liker å systematisere, kategorisere og plassere verden rundt oss i bokser. Derav begrepstrening. Vi gjør dette fordi hjernen vår har behov for å kunne dele verden rundt oss inn i det som er håndfast, forståelig og gjerne statisk. Jeg skrev nylig en kronikk som handlet om det å bruke digitale verktøy i skolen, og hvordan vi ønsker at elever utfordrer egen komfortsone (Gundersen, 2022). En slik tankegang kan også relateres til hvordan vi tenker rundt diagnoser. Kanskje må vi ut av komfortsonen der også – slik det blir nevnt av Maren-Johanne Nordby og Kristine Damsgaard i podkasten til Christian Lomsdalen. Der påpeker de at «med disse elevene må vi våge å bruke mye tid. Vi må borre, undersøke, spørre og starte i det brede, før vi kan smalne og så gå i bredden igjen».

For min egen del synes jeg også at denne tankegangen er særs spennende. For det er vel nå en gang slik at individet i seg selv ikke kan settes i en enkelt bås. Live Nelvik sa en gang på en sending av *Lørdagsrådet* på NRK P3 at når man møter nye mennesker, tenk så heldig man

... vi må gå bort fra å tenke hver diagnose i sin egen lille boks.

er som får høre om hvem denne personen er, kun ved å være nysgjerrig og undrende.

Individer er mangfoldige. Hvis du ber en person innen autismespekteret beskrive «sin gruppe», så vil en beskrivelse kunne være at personer innen autismespekteret er som snøkrystaller eller en pakke med cornflakes. De er, akkurat som resten av befolkningen, svært forskjellige og unike.

Av den grunn mener jeg at vi bør følge mer i Gillbergs spor, tenke mer komorbiditet og utfordre oss selv til å bruke tid og innta et bredere søkefelt. Da vil vi kunne se mer av et individ og finne ut hvilke helhetlige tiltak som er nødvendige. I motsetning til at man, som Damsgaard nevnte i podkasten, avdekker 3 av 5 vansker. Gillberg understreker betydningen av å kartlegge majoriteten av vanskene så tidlig som mulig, ikke bare den enkelte diagnosen. I det videre arbeidet med tilrettelegging bør alle tiltak skreddersys gjennom hele livsløpet. Dette påpeker også Damsgaard.

For oss mennesker er endring vanskelig, og vi søker ofte tilbake til det vante også hva gjelder tankesett. På den andre siden er vi også svært tilpasningsdyktige, og vi internaliserer nye tanker relativt kjapt hvis disse gir mer og bedre mening enn de gamle og etablerte. Samtidig er vi, hver enkelt av oss, sammensatte og komplekse – som en løk, hvor vi må ta av et lag om gangen i søken på å finne kjernen av et menneske. Essensen.

I vårt arbeid i skolen med barn og unge bruker vi alle skoleårets dager på nettopp dette, og i dette arbeidet vil tankegodset til Gillberg kunne opplyse nye veier og muligheter. □



Karsten S. Gundersen jobber som spesialpedagog ved Berg skole i Oslo. Han har master i spesialpedagogikk, med fordypning innen utviklingshemming. Han har jobbet ved ulike skoler, inkludert en spesialscole for barn med diagnoser innen autismespekteret. Han er særlig opptatt av å skape den gode dagen for eleven, å bruke digitale verktøy og å se «hele» eleven, især overfor elever med sammensatte lærevansker og nevroutviklingsforstyrrelser.

REFERANSER

GILLBERG, C. (2017). Video-forelesning: URL: *ESSENCE* Part 1 – Early Recognition of ASD and Associated Disorders Can Lead to Better Outcomes* - YouTube

GILLBERG, C. (2018). *Essence: om ADHD, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Natur & Kultur Akademisk Forlag.

GUNDERSEN, K.S. (2022). Med begge hendene på rattet i den moderne skolen. *Utdanningsnytt.no*. URL: *Med begge hendene på rattet i den moderne skolen* (utdanningsnytt.no)

LOMSDALEN, C. (2022). Lektor Lomsdalens innfall. Podkast: URL: *LL-397: Maren-Johanne Nordby og Kristine Damsgaard om skolefravær og nevroutviklingsforstyrrelser - Lektor Lomsdalens innfall*
STATPED (2020). URL: *ESSENCE-begrepet og tidlig innsats* | www.statped.no

Forventet
i salg i juni
2022



389,-

Natallia B. Hanssen, Ragnhild Merete Hassel, Torgeir Haugen, Morten Sæther

Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid

Kunst og kultur kan ha en positiv effekt på barn og unges læring, identitetsutvikling og danning. Estetiske og kunstneriske uttrykk, kan for mange barn utgjøre selve mulighetsrommet til å uttrykke følelser, og gi opplevelse av mestring og deltakelse. Kunstens muligheter i spesialpedagogisk arbeid handler om at også de med særlige behov, får sjansen til å engasjere seg i det som skjer med dem selv og andre.



399,-

Irmelin Kjelsaas, Kristin Fagerheim

Integrert språk- og fagopplæring for nyankomne andrespråkselever

Nyankomne andrespråkselever står overfor en stor læringsoppgave: De skal tilegne seg det norske språket samtidig som de skal fortsette sin faglige utvikling - på norsk. Dette krever at de får ei tilpassa opplæring både i språk og fag, at språk- og fagopplæringa ses i sammenheng, og at opplæringa er ressursorientert og tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, kunnskaper og flerspråklige kompetanse.



349,-

Shilan Ahmadian, Ingeborg Aspfors-Sveen, Camilla Bruu Næsø

Fortellinger om flukt

Ti unge stemmer forteller sin historie om flukten til Norge. Felles for historiene er at de alle har reist vekk fra det kjente i håp om å komme til trygghet. Noen til fots, noen alene og noen med familien sin. Hvordan er det å være en ungdom som bærer med seg en traumatisk flukt? Flukt handler ikke bare om fra og til. Flukt er en fysisk, ytre prosess og en indre, mental og emosjonell tilstand. Alle har de opplevd vonde og opprivende historier, og at deres menneskerettigheter er blitt krenket på veien. Likevel er dette ti helt forskjellige historier.

Rom for menneske – rom for rom

Kunstopplevingar på samtidsmuseet KUBE

Kunst kan gje opplevingar på mange plan. Her får vi eit innblikk i korleis nokre ungdomsskuleelevar frå ein forsterka avdeling ved Hatlane skole i Ålesund opplevde å besøke samtidskunstutstillinga «Er jeg et menneske?» på kunstmuseet KUBE. Vi får og sjå nokre av elevane sine egne kunstuttrykk etter besøket.

Den kulturelle skulesekken inviterte hausten 2021 til kunstutstilling for ungdomsskuleelevar i Ålesund på kunstmuseet KUBE. «Er dette noko for våre elevar?» spør vi kvarandre i kontorlandskapet. «Ja, det er det. Sjølv sagt, sjølv sagt er det det!» Vi leitar opp KUBE på nettet og studerer alt vi kan finne av informasjon om utstillinga. Somme av elevane har vore med dit tidlegare. Andre ikkje. Det blir onsdag. Det regnar lite grann. Vi pakkar sekken og set oss på bussen. Buss 602 mot sentrum. Klokka er halv ti. Litt spente møter vi opp utanfor KUBE.

Kva skal vi få sjå med auga våre? Kva skal vi få høyre med øyrene våre og sanse med heile oss, og kva skal vi få kjenne inni kroppen vår? Saman vandrar lærarar og elevar gjennom rom og mellom rom. Vi sansar auditive og visuelle uttrykk som på ulike måtar skapar inntrykk. Film, lydeffektar, musikk og språk fangar merksemda vår. Installasjonar vekker undring og pirkar i kjensler og skapar assosiasjonar hjå elevar, medan lærarar observerer frå eit metaperspektiv – i tillegg til å oppleve kunsten sjølve. Elevar peikar, kommenterer, spør og undrar seg. Det gjer lærarane også. Saman med elevane. Saman med kvarandre. Det er fint.

Skulen vår

Hatlane skole er ein forsterka skule med eit elevtal på om lag 450. Vi har eit mangfald av elevar frå første til tiande trinn. Ei av avdelingane kallar vi forsterka

avdeling. Her går elevar ved alle klassetrinn. På ungdomstrinnet går det 12 elevar i år. Vi jobbar med å hjelpe kvar enkelt i å utvikle tenleg kompetanse, bygge sunn sjølvkjensle og etablere relasjonar og ei kjensle av samhald. Vi ønsker òg å bygge relasjonar mellom medelevar i eiga gruppe, relasjonar mellom individet og storskulen og relasjonar mellom individet, skulen og samfunnet omkring. Å ta buss til sentrum for å oppleve kunstutstilling inviterer til læring innan mange utviklingsområde, men akkurat denne dagen var det kunstopplevinga som var i sentrum.

Dette seier fagfornyngja om faget kunst og handverk sin relevans og dei sentrale verdiane i faget:

Kunst og håndverk er et sentralt fag for praktiske ferdigheter, kreativitet og refleksjon over visuell og materiell kultur. Gjennom å delta i estetiske prosesser skal elevene få erfaring med å forestille seg det som ennå ikke er, og et grunnlag for å medvirke i kultur- og samfunnsutvikling. Faget skal forberede elevene på et hverdags- og arbeidsliv som stiller krav om innovasjon, praktiske ferdigheter og evne til å gjøre estetiske og etiske valg. Samarbeid med lokalt kultur- og næringsliv skal bidra til å knytte elevenes skapende arbeid til aktuelle problemstillinger.

Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen. Skaperglede, utforskertrang og ansvarlig medvirkning er grunnleggende verdier for samfunnet og individet. Kunst- og kulturut-



Sander og Eric på bussen på veg til KUBE.



Her ventar vi på resten av klassekameratane utanfor kunstmuseet.



Aurora nyt å vere i filmrommet og ta inn lyd- og lysinntrykk.



Ole André beundrar kunsten saman med Eline.



Ole Ronny peikar på noko han vil dele med Gro. Det er mykje å oppleve på KUBE i dag.

trykk løfter fram nye perspektiver og har betydning for den enkeltes personlige utvikling. Elevene skal få erfaring med et variert spekter av norsk, samisk og internasjonal kunst, design og håndverk. Felles referanserammer og toleranse for kulturelt mangfold skapes gjennom refleksjon over hvordan identitet kommer til uttrykk i bilder, kunst, arkitektur og gjenstander. Kunnskap om og erfaring med kunst- og håndverkstradisjoner og immateriell kultur gir grunnlag for å forvalte og videreutvikle kulturarv og ta vare på sine omgivelser. (Udir, u.å.)

Frå inntrykk til uttrykk

Fylkesdirektøren for kultur og integrering i Viken fylkeskommune, John Arve Eide, har påpeika at «Kunst og kultur handler først og fremst om å utvikle identitet og tilhørighet» (Kulturtanken, u.å.).

Møta mellom menneske og kunst vart verdifulle denne dagen. Kan hende var ikkje alle like medvitne på kva betydning opplevinga hadde for dei sjølve – korkje der og da eller seinare. Men betydning har det, der menneske møter kunst. Det gjer noko med oss. Som menneske er vi ikkje den same personen som før vi gjekk inn. Vi har sett noko, høyrte noko, sansa noko på eigen måte – noko som gjer at vi har gjennomgått ei ørlita endring. Eller kan hende ei stor.

Etter utstillinga arbeidde elevane med inntrykka. Alle fekk kvart sitt store stoffstykke. Med store penslar og heile fargespekteret uttrykte elevane seg på kvar sin måte under arbeidstittelen *Eg er menneske*. Elevane har òg svara på spørsmålet i tittelen på utstillinga på KUBE.

Fleire av elevane uttrykte at dei likte museums- og målaraktiviteten.

Det var gøy. Jeg likte det, og det var spennende å male bilde.

Lone, 15 år

Når jeg maler føler jeg inspirasjon. Jeg kan bli trist. Det er det kunst er... Dette var gøy.

Victoria, 15 år



Her er Lone og Ole André i full sving med å velje fargar til måleria sine.



Det var koselig å male sjøl om jeg fikk litt på forkle da... Jeg likte bildet mitt. Det var ikke vanskelig å velge farger.

Emil, 12 år

Emil målar konsentrert.

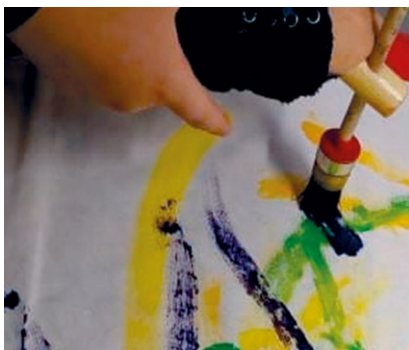


Sander har ein klar plan med måleriet sitt.



*Det var ok å male.
Han har tårer.*

Oskaras, 14 år



Nokre treng ei hjelpande hand.
Daniel får støtte til å halde penselen.



*Jeg syns det er
fint å male et fint
bilde av meg i
bildet, og jeg syns
at det er fint å gå
tur med Astrid
på Kube. Jeg
liker japansk og
engelsk tekst.*

Amanda, 13 år

Her er Amanda i full sving med bildet sitt.



*Jeg synes det var
veldig kjekt på
utstilling. Jeg likte
spesielt godt filmen.
Jeg likte veldig godt
å male etterpå, fordi
jeg ble glad inne i
meg. Jeg fikk ro.*

Ole André, 14 år

Ole André sitt ferdige bilde.

Vidare verdi

Arbeida til elevane vart viste i fellesarealet på skulen, saman med dokumentasjon av prosessane. Med kvart sitt uttrykk skapte elevane inntrykk hjå forbipasserande på skulen. Slik stoppar det liksom aldri opp – dette med inntrykk som blir til uttrykk, igjen og igjen ...

Elevane fekk respons frå «storskulen», og såleis vart heile prosjektet eit viktig møte mellom menneske – i ulike ledd av prosessen. Relasjonar vart etablerte og styrkte, og dialog på tvers av avdelingar batt folk i hop. Resten av skulen fekk høve til å ta del i elevane sine tolkingar og uttrykksformer og på den måten utfordre eigen kunnskap og egne haldningar.

Til slutt

Dei 12 elevarbeida fekk kvar si side og danna ein årskalender. Denne var først tenkt som ei julehelsing elevane kunne få med seg heim. Under eit Teams-møte kom ideen om å selje kalenderen og gjere det til ei inntektskilde til ein planlagt overnattingstur våren 2022. Vi forhøyrd oss med klassekontaktar som møtte ideen med entusiasme. Vi såg for oss å selje rundt 20 kalenderar. Vel, vi fekk 140 bestillingar! Elevane tente rundt 7000 kroner. Det blir overnattingstur til våren – med alle desse fine menneska! □

REFERANSAR

KULTURTANKEN (u.å.). Den kulturelle skulesekken. URL:

Betydningen av kunst og kultur til barn og unge – Kulturtanken

UDIR, (u.å.). Kunst og håndverk. URL: *Fagets relevans og sentrale verdier – Læreplan i kunst og håndverk (KHOV01-02) (udir.no)*

eg lyttar
eg ser
eg opplever
eg sansar
eg lærer
eg er
eg er meg
eg er menneske
eg er menneske for deg

Av Astrid Rødølen – lærer, prosjektleder
og forfatter av denne artikkelen



Eksempel på korleis kalenderen ser ut nå i mai.



Nyhet!
Digital
versjon

SRS-2, Social Responsiveness Scale – Second Edition, for utredning av sosiale ferdigheter

SRS-2-vurderingsskjema har til formål å fange opp vansker med sosial fungering og fleksibilitet gjennom vurdering av naturlige sosiale atferd i hjemmet, klasserommet eller andre steder for personer fra 2,5-69 år.

I stedet for å basere kartleggingen på tidsavgrensede observasjoner i en klinisk setting kartlegger man de symptomene som lærere, foreldre og andre informanter har observert over tid. Verktøyet egner seg som screeningverktøy i bl.a. PPT.

SRS-2 kan dermed avdekke aspekt ved sosial funksjon som ellers kunne blitt oversett.



Velg den digitale versjonen for automatisk utregning av poeng for et raskt og sikkert resultat.

Resultatet kan leses direkte på skjermen eller skrives ut og lastes ned som pdf.

Auditiv lytting og læring

Forfatteren av denne artikkelen mener at auditiv lytting og læring bør bli mer benyttet som et pedagogisk verktøy i skolen. I dag dreier mye av undervisningen seg om pedagogikk der synssansen og det visuelle perspektivet er det mest dominerende i undervisningen. Mer vekt på auditiv lytting vil være en fordel for elever med synsvansker, men også andre elever vil ha nytte av en slik undervisningsform.

AV MARGRETHE SYLTHE

Dagens visuelle medieverden formidler kunnskap og informasjon raskt og effektivt. Internett gir tilgjengelighet og mangfoldiggjøring med nærmest ubegrenset hastighet og rekkevidde. Starten på utviklingen relateres til 1400-tallet og oppfinnelsen av boktrykkerkunsten. Det gjorde det mulig å masseprodusere bøker og annet skriftlig materiell. Før dette var muntlig overlevering vanlig. All viktig kunnskap og informasjon ble husket av spesialister. De hadde som oppgave å lære utenat landets lover og lese dem høyt på Tinget. Slik ble alle minnet om hva som stod i loven.

Ifølge Lasse Thoresen, forsker og professor ved Norges musikkhøgskole, har den visuelle medieverden gjort den auditive delen til en nesten glemt bevissthetsdimensjon (i Jensen, 2016). Thoresen utviklet lytte- og analysemetoden auditiv sonologi (Thoresen, 2015). Ved å utvikle et språk for lyd ønsket Thoresen å bidra til å gjenopplade en verden – med ørene og hørselen som den primære sansekanalen.

I skolen i dag dominerer den visuelle pedagogikken og undervisningen i det visuelle

klasserommet (Sylthe, 2020; 2021). Samtidig blir det også mer vanlig å se folk med ørepropper og hodetelefoner – lyttende til musikk, podkast, lydbok eller en telefonsamtale. Vil det bidra til økt vekt på auditiv lytting og læring i skolen, slik at auditiv lytting og læring via hørselen blir mer vanlig? I denne artikkelen ønsker jeg med en åpen holdning basert på nysgjerrighet og undring å undersøke noen aspekter ved auditiv lytting og læring.

Gode artikkelhjelpere når det gjelder auditiv lytting og ekkolokalisering

I eventyrene om Askeladden møter Espen Askeladd utfordringer på veien mot å løse kongens oppdrag. Det gjør han sammen med gode hjelpere (Asbjørnsen & Moe, 2016). Denne artikkelen har også noen gode hjelpere. Lasse Thoresen (2015) er en god artikkelhjelper med lytte- og analysemetoden auditiv sonologi, og Njål Ølnes (2017) som med sin doktoravhandling videreførte Thoresens metode relatert til frijazz. Og ikke minst vil jeg også rette en stor takk til lydlærerne mine, Stian og PK.



Illustrasjoner: Mari Pünther / Tank design

Noen blinde og sterkt svaksynte orienterer seg auditivt i sanntid ved resonans fra omgivelsene. Med Thomas Karu Tvedt i spissen har ekkolokalisering godt rotfeste i Norge (Visioneers Norway, 2021). Når det gjelder ekkolokalisering, er Thomas en god hjelper.

I likhet med det å lære å lese og skrive kan utvikling av evnen til auditiv lytting og læring studeres og forstås i en pedagogisk kontekst. Både læreplanverket (LK20) og ulike fagpersoner viser at dette er mulig. To eventyrsnikkelsker har også et tydelig budskap om verdien av å «se» og sanse på flere måter enn via synet. Det er *den kloke reven* og *den lille prinsen*, eventyrfigurer i boken med sistnevntes navn (Antoine de Saint-Exupéry, 2015). Av bestevennen reven lærer den lille prinsen at det viktigste er usynlig for øyet.

Men aller først vil jeg at dere skal møt Ane, som også i denne og artikkelen får være hovedperson slik hun har vært i to foregående artikler publisert i *Spesialpedagogikk* (Sylthe, 2020, 2021). Ane er en blind elev på femte trinn. Hun er bare ti år, men hun er likevel ekspert på auditiv lytting og læring. Ane kan hjelpe oss til å forstå hvor nyttig lytteferdigheter og auditiv lytting og læring i skolen er, især for elever som mangler syn helt eller delvis.

Ane

Sammen med taktilsansen gir hørselen Ane tilgang til omverdenen. Fra hun var spedbarn og frem til skolestart laget mamma Siri og mormor Anne bøker med taktile illustrasjoner til henne. Ane elsket disse bøkene, som ble lest om og om igjen for henne. Hun ble aldri lei! Som musikkpedagog var Anes mamma spesielt opptatt av at hun tidlig skulle få utvikle evne til å lære ved hjelp av auditiv lytting. Ane fikk lytte til all slags musikk og hørte på musikk fra ulike sjangere, tradisjoner og kulturer. Og moren hennes spurte: «Hva hører du nå,

Ane?», «Hvilket instrument hører du?» og «Vil du klappe takten sammen med meg?». Senere kom også spørsmål om klang, tempo, ulike uttrykk og styrke. De spørsmålene Ane liker best nå som tiåring, er hvem som er komponist, og hvilket land musikken kommer fra. Da synes Ane at lyttingen får et quizaktig konkurransepreg, noe hun liker godt. Morens stadige spørsmål hjelper Ane til å reflektere over det hun lytter til, og samtidig lærer hun å sette ord på og språk til det hun hører.

I klassen hun går i, med 19 seende medelever, bruker Ane hørselen aktivt gjennom skoledagen. Da er et bevisst forhold til lyd til stor hjelp. Ane kan fortelle at lærer Liv lærer seende medelever, lærere og andre voksne på skolen og i klassen å bruke et tydelig verbalspråk. De lærer også å være mer fysiske. De tar gjerne Ane på armen eller skulderen, samtidig som de sier navnet sitt når de tar kontakt.

Selv om Ane øver på det, liker hun ikke å be om hjelp eller bli tatt mye hensyn til. Hun vil være selvstendig og uavhengig som de andre. Lærer Liv minner seende på å si navnet sitt før de skal si noe i klassen, eller når de tar kontakt i friminuttene ute i skolegården. Lærer Liv forteller at dette gjør det mye enklere for Ane å koble stemme og person. Da kan Ane være opptatt av å følge tråden i det sagte heller enn å lure på hvem som snakker om hva. Når det skrives noe på tavla, trenger Ane at det leses opp. Av og til sier Ane spøkefullt: *Hvor er det?* når seende glemmer seg, peker og sier her, der, hit og dit. I friminuttene er Ane sammen med venner i en rolig del av skolegården. Disse elevene er sammen også på fritiden, og alle har hund og driver med hest. Dermed har de mye felles å snakke om.

Ane vet akkurat hvor i skolegården vennene er, og da går hun dit. Ane ler og forteller at det alltid er noen som skravler i «heste- og hundehjørnet», og at hun da bare kan gå etter lyden. Hver mandag kommer Ane til

...et godt lydmiljø er en fordel for hele klassen.

skolen en halvtime før skolestart. Da øver hun og lærer Liv på ekkolokalisering. Det handler om å orientere seg auditivt i sanntid ved resonans fra omgivelsene.

Lærer Liv kan fortelle at de seende elevene prøver å la være å snakke i munnen på hverandre i klassen. Det gjør det enklere for Ane å følge med på det som blir sagt, og det blir lettere å få med seg det som sies mellom linjene. Det kan være stemningen, atmosfæren og følelser som ligger bak det sagte. Dette kan seende plukke opp også via mimikk og kroppsspråk. Støy i klasserommet gjør det vanskeligere både å få med seg det faglige og det som blir sagt mellom linjene. Derfor har alle elevene knotter under stolbena og pultene sine, og det er absorberer på veggene i klasserommet. Da blir det mindre ekko, og støy dempes lettere. Lærer Liv mener at mindre støy i klasserommet er en fordel for alle.

Lærer Liv forklarer at ifølge det hun har lært om læringsstiler, så har også noen seende elever preferanse for auditiv lytting og læring. Dessuten er det også en fordel for elever som lett lar seg distrahere av støy, at denne dempes, og også for elever som er lydømfintlige. Derfor mener lærer Liv at et godt lydmiljø er en fordel for hele klassen.

Den lille prinsen

Den lille prinsen er tittelen på en bok som mange barn og voksne er glad i. Boken er skrevet av Antoine de Saint-Exupéry i 1943, og er som en liten håndbok i livsfilosofi og livsmestring (Saint-Exupéry, 2015). Boken handler om en prins som bor på en planet langt ute i verdensrommet. Planeten heter Asteroide B612, men de voksne i historien virker ikke som de tenker noe på dette. De opptar isteden hodene sine med andre tanker og er opptatt av det som de mener er viktige saker. De bryr seg heller ikke om at planeten bare er så stor som et hus og har tre vulkaner.

Barn, unge og voksne som liker å undre seg over prinsen og revens viderverdigheter, lar seg fascinere av denne historien og det at prinsens planet er så liten at han bare kan flytte stolen sin noen meter hvis han vil se solnedgangen. En gang så prinsen solnedgangen fireogførti ganger. Da må Asteroide B612 være veldig langt ute i verdensrommet og svært liten, tenker jeg. Selv om det er

fint på prinsens planet, føler han seg litt ensom og reiser ut i verdensrommet med en flokk trekkfugler. Til slutt havner han på jorden, men der savner han veldig sin vakre rose. Det er den han er aller mest glad i oppe på planeten der han bor.

På jakt etter venner møter prinsen en rev. De to gjør hverandre tamme og blir bestevenner. Reven liker godt å forklare prinsen hvordan ting henger sammen, og reven forteller at rosen betyr mye for prinsen fordi han har gjort den tam ved å ta vare på den. Prinsen vanner rosen sin hver dag og beskytter den mot farer. Nå som prinsen ikke er der og passer på rosen, lurar han på hvordan den har det. For prinsen er rosen den fineste i hele verden. Reven kan fortelle at det er tiden prinsen bruker på rosen, som gjør den så verdifull. Den er bare synlig for ham når han lukker øynene og ser innover. Revens favorittuttrykk er *øynene er blinde, og vi kan bare se riktig med hjertet* (Saint-Exupéry, 2015). Det kan kalles å se innover sånn på hjertemåten. Da bør det helst være litt stille inni oss og rundt oss, noe diktet *Stilla* setter ord på.

Stilla

Bakom lyd
er stilla
Bakom overveldande, flimrande
og overkøyrande bilete er stilla ...
Slik stilla vakar og ventar bakom uro og storm ...
Søk ho alltid
Omfamn og elsk ho når du finn ho
Hald fast på ho og gøym ho i hjarta
Denne kjelda til indre ro
Kjærleikens lys

M. Sylthe

På tross av en visuell medieverden og visuelle klasserom minner boken *Den lille prinsen* oss om at det ikke er bare én måte å være i verden på, sanse, «se», orientere seg og lære på.

Når vi vil lytte ekstra godt, kan det være gunstig å lukke øynene.

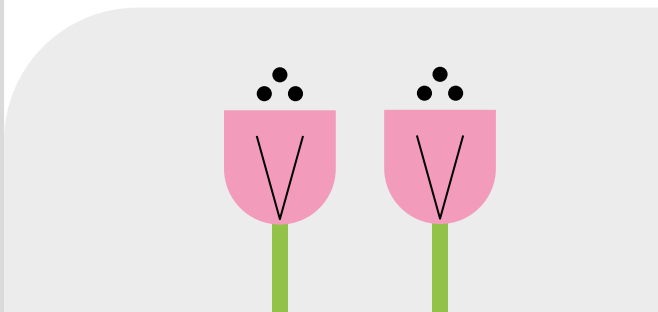
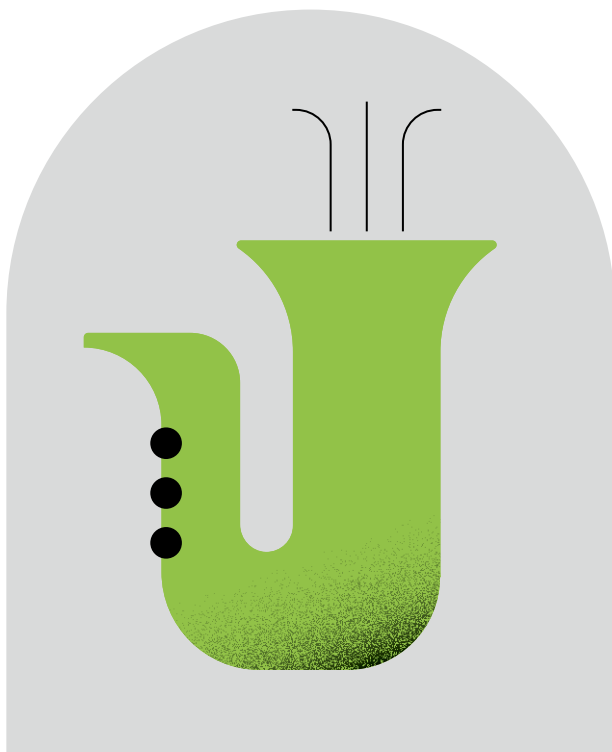
Vi trenger åpne øyne for å se. Lyd, derimot, strømmer inn i øregangene enten vi vil det eller ikke. Når vi vil lytte ekstra godt, kan det være gunstig å lukke øynene. Er det stille nok rundt oss, kan vi kanskje høre lyden av vårt eget sentralnervesystem som en høyfrekvent lyd eller vårt eget blodomløp som en lavfrekvent lyd (Rogers, 2015).

Auditiv sonologi

Auditiv sonologi er en lytte- og analysemetode som er utviklet av Lasse Thoresen (2015). Han mener at det man hører oppfattes mer subjektivt, privat og mindre etterrettelig enn det man ser. Ifølge Thoresen kan situasjonen sammenlignes med å snakke om malerier uten å bruke navn på farger (Jensen, 2016). Med sin lytte- og analysemetode, auditiv sonologi, har Thoresen utviklet språk og terminologi for å snakke om lyd. Målet med metoden er å skjerpe og utvikle auditiv bevissthet og å gjøre oss til lyttere som kan oppfatte, analysere og erindre det som vi hører bedre og mer innsiktsfullt.

Ifølge Thoresen (2015) henger vi etter i det auditive området sammenlignet med det visuelle. Han trekker paralleller og stiller spørsmålet: Tenk om vi ikke hadde navn på farger, men måtte si at *den* fargen der er sånn blodaktig eller askeaktig. Det ble resultatet dersom vi bare hadde ord for kvaliteten på det vi ser, og assosiasjoner til det. Thoresen har derfor utviklet en systematisk terminologi for å snakke om lyd *som* lyd. Selv kaller Thoresen det et *spektromorfologisk* vokabular som kan legges over virkeligheten for å beskrive lydens kvalitet og dens bevegelse. Det handler om å bli bevisst på måten vi sanser auditivt på, observere egen lytting og etablere indre refleksjonsnivåer for lyd og det vi hører (ibid.).

Ane har allerede som tiåring utviklet et avansert språk for auditiv lytting som hun legger over sin lyd-virkelighet, med hjelp av mamma Siri og lærer Livs tilrettelegging. Som blind er dette nyttig for henne, både ved orientering, læring og for å få med seg det som sies mellom linjene. Det kan være stemningen, atmosfæren og følelser som ligger bak det sagte. Anes godt utviklete evne til å lære ved å lytte auditivt gir henne også gleder i hverdagen. Ikke overraskende er Ane med i både skolekorpset og det lokale jentekoret. Sammen med mamma Siri er hun dessuten ofte på konsert. Lydbevissthet og et velutviklet språk for lyd kan være verdifullt å lære om også for mange andre elever enn Ane og elever som henne. Ved at flere ser verdien av dette kunnskaps- og ferdighetsområdet, vil det kunne bli mye mer benyttet enn det er i skolen i dag.



Mange blinde og sterkt svaksynte bruker reflektert lyd (ekko) ved orientering og forflytning.

Fri improvisasjon

Njål Ølnes (2017) har tatt auditiv sonologi ett skritt videre og har studert det der musikk blir til, der og da, i frijazz. Frijazz eller eksperimentell jazz blir til ved improvisasjon i samspill mellom musikere i sanntid, uten å ha bestemt hvordan de skal gjøre det på forhånd. Musikerne har ikke avtale om struktur eller rekkefølge på det som spilles, og de har heller ikke øvd på eller sagt hvem som skal gjøre hva, eller når de skal gjøre det.

Ølnes har tatt doktorgrad på improvisasjonsjazz/frijazz. Ifølge Ølnes handler det ikke bare om spontanitet, men også om strategi. I samspillet mellom frijazz-musikere forhandles det hele tiden om posisjoner og form, fra det åpenbare til det subtile (Kildahl, 2016). Men hvordan forhandles det? Ølnes studerte det friimproviserte samspillet i jazzkvartetten BMX, der han selv er musiker. Hans utgangspunkt er at intuitivt samspill kan analyseres og studeres fordi det bak eller under ligger lag med tidligere erfaringer. Dette styrer musikerne i det de hører og spiller. Når intuisjon er basert på gjenkjenning, er det viktig å øve på situasjoner som ligner den aktuelle. Utvikling av evnen til å gjenkjenne «tegn» på det kjente og gjenkjennelige er sentralt i improvisert samspill. Ølnes studerte formutvikling og kommunikasjon mellom musikere og gir en deskriptiv fremstilling av improvisert samspill ved hjelp auditiv sonologi i avhandlingen sin (Ølnes, 2017). Ifølge Ølnes (2017) er frijazz bare «fri» i samspill mellom erfarne musikere.

Ane er dyktig til å lytte og lære auditivt når hun orienterer seg, lærer og fanger opp det sagte «mellom linjene». Hun har det også som hobby. Allerede som liten fikk hun lytte til all slags musikk. Hun hørte på musikk fra ulike sjangere, tradisjoner og kulturer. Musikkpedagog og mamma Siri passet på at Ane også fikk lytte til eksperimentell musikk innen sjangere som jazz og samtidsmusikk. Heldigvis syntes Ane at denne musikken var morsom å lytte til! Mamma Siri ønsket at Ane skulle bli vant til å lytte utenfor «boksen». Hun mente det var bra for Ane å forholde seg til det uventete, og at hun som blind ville være avhengig av å orientere seg via hørselen. Da kunne hun også ha fordeler av å lære å lytte utenfor komfortsonen. Mamma Siri visste at omgivelsene til Ane ikke alltid ville være konstante og forutsigbare, slik

som gater, bygninger og veiskilt, trikkeskinner osv. Det som beveger seg og stadig forandres i et trafikkbilde, er for eksempel ikke konstant og forutsigbart. Det er derfor veldig bra for Ane å ha en trenet hørsel for uforutsigbarhet i omgivelsene der hun skal orientere seg.

Ekkolokalisering

Ekkolokalisering betyr orientering ved hjelp av reflektert lyd. Dyr som flaggermus ekkolokaliserer ved å sende ut en serie lydbølger som reflekteres tilbake når de treffer noe i omgivelsene. Da kan det hentes ut informasjon om avstand, størrelse og bevegelse. Mange blinde og sterkt svaksynte bruker også reflektert lyd (ekko) ved orientering og forflytning. Ekkoet gir informasjon om vegger, døråpninger, trær, stolper, parkerte biler og mye mer.

Lyden som fremkaller ekko eller gjenklang, kan for eksempel være lyden fra egne skritt eller fra den hvite stokken. Noen lager ekko ved klikkelyd med tungen (Statped, 2021; Visioneers Norway, 2021). Enkelt sagt handler ekkolokalisering om å bruke hørselen til å danne seg et bilde av omgivelsene ved hjelp av lyd. Den som gått i fjellheimen, vet at rop kastes tilbake som ekko. På tilsvarende måte vil den som har trening i ekkolokalisering, høre ekkosvar fra hus, trær, lyktestolper eller andre mennesker som går forbi (Statped, 2021).

En måte å «se» på

Selv om ekkolokalisert lyd oppfattes av ørene, og dermed egentlig er hørselsinntrykk, viser nyere forskning at disse inntrykkene ikke bearbeides i hørselssenteret, men i synssenteret i hjernen. Det betyr at den som har trening i å bruke ekkolokalisering, vil få faktiske «bilder» av omgivelsene, fordi hjernen tolker hørselsinntrykkene som synsinntrykk (Visioneers Norway, 2021).

Ane og lærer Liv trener på ekkolokalisering én gang i uken. Det gjør at Ane går alene til og fra skolen og SFO hver dag og orienterer seg selvstendig på skolen. Hun går også til og fra korps- og korøving. I tillegg besøker Ane to av vennene sine. Ane synes at dette går helt fint. Hun ekkolokaliserer og lytter til omgivelsene ved å lage klikkelyd med tungen. Klikkelyden gir ekko og resonans fra omgivelsene.

Den hvite stokken fungerer som en forlenget pekefinger. Med den «ser» Ane hindringer som ligger for lavt, eller som er for små til å kunne «høres». Ane har god nytte av en trenet hørsel for det uventete og uforutsigbare. Hun lærer å orientere seg raskt og effektivt der hun er, uten dørs og innendørs. Ane har imidlertid ett problem når det gjelder orientering, forteller hun. Det er når snøen om vinteren legger et «bomullstepp» overalt. Det hemmer ekko og resonans, og da må mamma Siri trå til med mye henting og bringing med bil.

Auditiv lytting og læring i skolen

Mange ferdigheter beskrives og målformuleres i ulike fag i læreplanverket, og lytteferdigheter er én av disse ferdighetstypene (Udir, 2020). Et søk på ordet *lytting* i læreplanverket gir 87 treff. Disse treffene har to retninger som representerer ulike lyttemåter: 1) relasjonell og sosial lytting og 2) lydfaglig lytting relatert til musikk. Førstnevnte er en del av muntlige ferdigheter, som én av fem grunnleggende ferdigheter i alle fag (Udir, 2020). Følgende eksempel er utdrag fra kompetansemål i læreplanen i norsk (LK20) for 2. årstrinn:

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- lytte, ta ordet etter tur og gi respons til andre i samtaler
- lytte til tekster på bokmål og nynorsk og samtale om dem
- lytte etter, forstå, gjengi og kombinere informasjon

Eksempel på mer lydfaglig tilnærming til lytting er fra læreplan i musikk (LK20), MUS-01. Der er lytting ett av tre hovedområder (Udir, 2020):

Et samfunn med overflod av lyd og musikk krever musikalsk skjønn og vurderingsevne hos den som lytter. Hovedområdet omfatter utvikling av følsomhet for musikkens grunnelementer og ulik bruk av disse og kjennskap til og fortrolighet med ulike former for musikk.

Med utdanningsprogrammet for musikk/dans/drama (MDD3002) presenterer læreplanverket også lytting som eget fag i videregående skole (ibid.).

Høre eller lytte

Denne artikkelen har lagt vekt på lydfaglig lytting. Det Norske Akademis ordbok (2021) definerer verbet *lytte* som det å «prøve å oppfange en ventet lyd eller høre tydeligere en svak lyd». *Høre* defineres som det å «(være i stand til å) oppfange lyd og oppfatte tale med ørene». Dette peker på det å lytte som noe aktivt og det å høre som noe som bare skjer passivt – som bakgrunnsmusikk på et kjøpesenter.

Denne artikkelen legger vekt på det aktive aspektet ved lytting som en bevisst handling. Det handler om å rette fokuset og konsentrasjonen mot å trekke noe ut av et lydbilde. Når det å lytte er en villet handling, vil graden av utviklede lytteferdigheter hos elever variere i en klasse.

Utvikling av lytteferdigheter

Når det gjelder utvikling av lytteferdigheter hos elever i skolen, tar forskerne Wolvin & Coakley (i Rogers, 2015) utgangspunkt i lytting som prosess med et eget hierarki i fem nivåer:

1. **Diskriminerende lytting:** Første nivå er grunnlaget for all annen lytting og handler om å skille mellom ulike lydstimuli ved å oppfatte forskjeller, beskrive disse og bekrefte inntrykket.
2. **Lytting for å forstå:** Andre nivå dreier seg om at mottakeren bestreber seg på å forstå senderens budskap uten å dømme.
3. **Terapeutisk/empatisk lytting:** Tredje nivå handler om innlevelse i senderens situasjon, budskap og formidling, uten kritisk vurdering. Man viser forståelse og velvilje, noe som gjør senderen i stand til å kommunisere på en mer åpen måte.
4. **Kritisk lytting:** Fjerde nivå handler om når lytteren kan diskriminere mellom lydene og har forstått budskapet. Da kan det være mulig å ta kritisk stilling til budskapet og akseptere eller avvise det.
5. **Anerkjennende lytting:** Femte nivå er lytting for nytelse eller for å få et sensorisk inntrykk fra budskapet. Dette nivået deles i to retninger: 1) der bakgrunn og referanser er viktig for å kvantifisere lytteopplevelsen (musikalsk form, musikkteori, osv.), og 2) ren fordypning i opplevelsen på det sensoriske plan.

En effektiv lytter tilpasser lyttingen sin til det som er hensiktsmessig for lyttesituasjonen. Nivåene (1–5) er ikke atskilte kategorier, og både det å anerkjenne og å være kritisk til samme lytteopplevelse er mulig (ibid.).

Læringsteorier

Både kognitiv og sosiokulturell læringsteori tar utgangspunkt i at elever konstruerer egen kunnskap (Imsen, 2005).

Kognitiv teori kan knyttes til Jean Piaget, som vektlegger læring som en individuell prosess (Dysthe, 2001). For å forstå verden danner eleven nye kognitive skjemaer, endrer dem eller videreutvikler eksisterende skjemaer ved erfaring. Det skjer når tidligere forståelse knyttes til ny. I et kognitivt perspektiv er det å lytte for å lære sentralt.

Sosialkonstruktivistisk perspektiv knyttes gjerne til Lev Vygotsky (Imsen, 2005). Akkurat som hos Piaget er utgangspunktet for Vygotsky at ny læring hos elevene bygger på det de kan fra før. Vygotsky la imidlertid stor vekt på sosialt samspill for kognitiv utvikling (Dysthe, 2001). Han var opptatt av den nærmeste utviklingssonen, det vil si å finne balansen mellom det eleven kan fra før og klarer å lære seg selv, og der hvor eleven trenger mer kompetent assistanse fra en annen for å utvikle seg videre (Dysthe, 2001, Imsen, 2005).

Læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i sosial praksis i kulturen. Når elevene lærer med støtte fra de personene de har rundt seg, kan de deretter gjøre denne nye kunnskapen til sin egen. Elevens læring og utvikling må forstås i relasjon til språket, kulturen, den sosiale virkeligheten og konteksten eleven er en del av (Säljö 2001). I det sosiale læringsfellesskapet kan elevene lytte for å lære. Med utgangspunkt i det konkrete og enkle kan elevene tilegne seg stadig mer avansert og abstrakt lyttekunnskap og lyttekompetanse. Voksne og medelever kan være en god støtte for videre læring og utvikling. Opplæringen må ta utgangspunkt i og bygge videre på etablerte lytteferdigheter, lyttekunnskap og lytteerfaringer.

Mamma Siri var Anes første modell og hjelper. Gjennom morens tilrettelegging og innsats fikk Ane utviklet lydbevissthet og lydsspråk. Gjennom musikken

lærte Ane å lytte til det eksperimentelle og uventete. Det ga Ane et godt utgangspunkt for å lære orientering ved ekkolokalisering senere. Lærer Liv er en god modell og medhjelper for Ane på skolen.

Til slutt

Barns utvikling av evnen til lydfaglig lytting handler om mer enn å høre. Lyttekunnskaper- og ferdigheter handler om evnen til å sette søkelys på de lydene og lydbildene som man hører, og gi dette et språk. Lytteferdigheter- og kunnskaper må utvikles og bygges på det elevene til enhver tid kan. Det å reflektere rundt egne lytteopplevelser og sette ord på det man hører, forutsetter metakognisjon. Dette utvikles ikke før i 11–14-årsalderen. Derfor er det viktig at yngre barns lytteferdigheter ledsages av konkrete som de har forutsetninger for å relatere seg til og deretter bygge sin forståelse ut fra. Da er det viktig å ta hensyn til at blinde og sterkt svaksynte barns konkrete erfaringsverden representerer noe annet enn erfaringsverdenen til seende elever.

Boken *Den lille prinsen* (2015) har på mange måter et inkluderings- og mangfoldsperspektiv. Den legger vekt på at det er greit å være i verden på ulike måter og med ulike sansepreferanser. Alle bidrar med ulike kvaliteter og styrker og blir gode sammen. Jeg tror denne boken appellerer til lesernes hjerter. Om vi lukker øynene på rezens anbefaling og «ser» innover for å få øye på det som er viktig for oss, kan det hende vi aktiviserer hørse-len mer aktivt.

Auditiv lytting og læring er godt forankret i den nye læreplanen (Udir, 2020). Både i relasjonell betydning og i et mer lydfaglig perspektiv handler det mye om lytting inn til felles konsentrasjonspunkter. Ifølge Moskvil (2021) er slike punkt å sammenligne med en øy i en striel av bevissthetsfenomener som vi stadig vender tilbake til. Konsentrasjonspunktene er viktige for ikke å bli dratt med av forstyrrende følelser og tanker. Lytting inn til et konsentrasjonspunkt er en lytteinnstilling, I artikkelen *Å lytte til musikk gir opplevelser som man vokser på* (2021) låner Moskvil metaforen «leirbålmodell» fra Bastian (1988). Dette begrunner han med at rundt ilden får tankene sveve fritt, og tilstedeværelsen er enorm. Hva

som kommer utenfra, og hva som kommer fra oss selv, flyter sammen, og nye tanker og ideer kan lett oppstå. Ilden fra bålet binder disse to verdenene sammen.

Hvis vi ønsker å ha et inkluderings- og mangfoldsperspektiv i skolen, bør det legges mer vekt på auditiv lytting og læring. I dagens visuelle klasserom kretser læringsdialoger og læringsfellesskap rundt det å se. Det gjør auditiv lytting og læring krevende for elever som Ane (Sylthe, 2020, 2021) til tross for at hun har utviklet gode evner og forutsetninger for nettopp det. Jeg støtter lærer Livs utsagn om at der det er en synshemmet elev i klassen, kan det godt legges mer vekt på sansebalanse i læringsarbeidet. Flere elever enn de som mangler syn helt eller delvis, vil ha glede av dette. □



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

REFERANSER

- ASBJØRNSSEN, P.C. & MOE J.** (2016). *Norske folkeeventyr*. Gamle Fredrikstad: Victoria Forlag.
- DE SAINT-EXUPÉRY, A.** (2015). *Den lille prinsen*. Oslo: Transit Forlag.
- DET NORSKE AKADEMIS ORDBOK** (2021). Høre. Hentet 03.02.22 fra URL: [høre - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](https://naob.no/hore)
- DET NORSKE AKADEMIS ORDBOK** (2021). Lytte. Hentet 03.02.22 fra URL: [lytte - Det Norske Akademis ordbok \(naob.no\)](https://naob.no/lytte)
- DYSTHE, O.** (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- IMSEN, G.** (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JENSEN, B.M.** (2016). Øret bestemmer. Hentet 06.11.21 fra URL: [NMH | Øret bestemmer](https://nmh.no/ore/bestemmer)
- KILDAHL, M.** (2016). Improvisasjonsjazzen ikke så mystisk som vi tror. Lastet ned 03.02.22 fra URL: [Improvisasjonsjazzen ikke så mystisk som vi tror \(forskning.no\)](https://forskning.no/improvisasjonsjazzen-ikke-sa-mystisk-som-vi-tror)
- MOSKVIL, J.Ø.** (2021). Å lytte til musikk gir opplevelser som man vokser på. Hentet 03.02.22 fra URL: [Å lytte til musikk gir opplevelser som man vokser på \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no/lytte-til-musikk-gir-opplevelser-som-man-vokser-pa)
- ROGERS, S.** (2015). Lytting. Hentet 03.02.22 fra URL: [Lytting - Produksjonshandboka](https://produksjonshandboka.no/lytting)
- SÄLJÖ, R.** (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm
- STATPED** (2021). Ekkolokalisering. Hentet 03.02.22 fra URL: [Ekkolokalisering | www.statped.no](http://www.statped.no/ekkolokalisering)
- SYLTHE, M.** (2020). Synshemmede elever – på nett med de andre. *Spesialpedagogikk* nr. 6. Lastet ned 03.02.22 fra URL: [Elever med synshemming – på nett med de andre \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no/synshemmede-elever-pa-nett-med-de-andre)
- SYLTHE, M.** (2021). Når pedagogikk skaper utenforskap. *Spesialpedagogikk* nr. 2. Hentet 03.02.22 fra URL: [Når pedagogikk skaper utenforskap \(utdanningsforskning.no\)](https://utdanningsforskning.no/nar-pedagogikk-skaper-utenforskap)
- THORESEN, L.** (2015). *Emergent musikal forms*. Aural Explorations. Canada: University of Western Ontario.
- UDIR** (Utdanningsdirektoratet) (2020). Læreplanverket. Hentet 03.02.20 fra URL: [Læreplanverket \(udir.no\)](https://udir.no/lareplanverket)
- VISIONEERS NORWAY** (2021). Om ekkolokalisering. Hentet 03.02.22 fra URL: [Ekkolokalisering | Visioneers Norway](https://visioneers.no/ekkolokalisering)
- ØLNES, N.** (2017). Å forske på eiga speling. *Analysar av det improviserte samspelet med hjelp av auditiv sonologi*. Hentet 03.02.22 fra: [Open Journal Systems | Journal for Research in Arts and Sports Education \(jased.net\)](https://jased.net/open-journal-systems)



I 2022 feirer NFSPs spesialpedagogiske konferanse 100 årsjubileum. Lärarförbundet i Sverige er vertskap og konferansen finner sted i Lärarnas hus på Stora Essingen i Stockholm 16.- 17. september 2022.

Temaet for konferansen er: ”Et tilgjengelig læringsmiljø – med barnet/eleven i sentrum”. Det er et bredt tema og programmet er satt sammen av forelesninger og workshops som viser et mangfold av områder som er viktige for at barnet/eleven skal få et bra læringsmiljø. Forelesningene handler både om hvordan vi voksne kan forholde oss og møte individets behov, men også at vi får muligheten til å ta del i forskning, metoder og verktøy som kan styrke vår kompetanse i arbeidet med barn/elever.

Styret i NFSP består av medlemmer fra våre nordiske land; Island, Færøyene, Danmark, Norge, Sverige og Finland. Styret representeres både av spesialpedagogiske foreninger og lærerorganisasjoner. Fra Norge er Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund representert i styret i NFSP.

Nordiska förbundet för Specialpedagogiks (NFSP) formål er å fremme samarbeid mellom medlemsforbundene i spesialpedagogiske spørsmål, samt følge utviklingen innen det spesialpedagogiske feltet i Norden og internasjonalt.

For påmelding og mer informasjon om konferansen:

lararforbundet.se/artikelsidor/nfsp-specialpedagogisk-konferens-firar-100-aar

Her kan du lese mer om NFSP: nfsp.fo

Gode skoleoverganger for barn med hjelpemidler

Mange barn med nedsatt funksjonsevne har behov for hjelpemidler for å kunne delta aktivt på ulike arenaer i barnehage og skole. I denne artikkelen blir det gjort rede for hvilke hjelpemidler dette kan dreie seg om, og konkrete råd med hensyn til ansvarsforhold, tidsplanlegging og tilrettelegging.

AV ANN METTE REKKEDAL, SISSEL MOEN, ASTRID VIKINGSEN FAUSKE, TRINE LILLEBY, OG ANNE MARIT ARNEGAARD

Hjelpemidler som barn med nedsatt funksjonsevne bruker, har vanligvis fulgt barna fra barnehage til skole, eller de har først mottatt det eller dem på skolen. Behovet for hjelpemidler vil kunne være til stede gjennom hele skolegangen. Dette er hjelpemidler som dekkes av folketrygden og lånes ut til det enkelte barn av NAV Hjelpemiddelsentral. Hjelpemidlene skal kompensere for barnets funksjonsvanske(r) og brukes der det er nødvendig for å delta i aktiviteter. Skolene har ansvaret for at hjelpemidler som skal benyttes i opplæring og aktivitet, brukes, og at skolebygg, miljø, utstyr, inventar og pedagogiske læremidler er tilpasset og tilrettelagt for barnet (Jüriilo mfl., 2018).

Hjelpemidler som dekkes av folketrygden, kan være ASK-hjelpemidler (alternativ og supplerende kommunikasjon), som gis til barn som benytter andre uttrykksformer enn tale til å kommunisere med. Opplæringsloven § 2-16 gir barna rett til bruk av og opplæring i ASK. Ifølge Næss (forskning.no,

2018) bør kommunikasjon med ASK skje overalt, og barnets kommunikasjonspartnere bør bruke ASK tilbake, noe som ofte ikke skjer.

Avhengig av synsfunksjon kan barn med synsvansker ha behov for forstørrende hjelpemidler, skjermleser med syntetisk tale eller andre synshjelpemidler. Blinde og sterkt svaksynte har rett til opplæring i punktskrift og bruk av tekniske hjelpemidler (Opplæringsloven § 2-14). Synshjelpemidler bidrar til at barnet tas mindre ut av ordinær undervisning og inkluderes i opplæringen (Mordal mfl., 2020).

Bevegelseshjelpemidler som elektriske eller manuelle rullestoler kan gjøre det enklere for barn med nedsatt mobilitet å holde følge med jevnaldrende. De kan lettere delta i friminuttene og oppnå økt sosial deltakelse (Mordal mfl., 2020). Mange har dessuten behov for tilrettelagt toalettstuasjon, ståstativ og lignende samt hjelp til forflytning (personløfter).

Skolene har ansvaret for at hjelpemidler som skal benyttes i opplæring og aktivitet, brukes ...

Barn med lese- og skrivevansker kan trenge pc med dataprogrammer som Lingdys og Textpilot. Der alle elever i klassen benytter pc, oppleves det lettere å bruke enn når barnet er alene om å benytte pc (Mordal mfl. 2020).

Lydutjevningsanlegg (høytaleranlegg) gir gode lytteforhold både for barn med hørselsvansker og andre elever. Hørselshjelpemidler medvirker til at barnet får utbytte av undervisningen, og til aktiv deltakelse i klasseromssamtaler (Mordal mfl., 2020; Rekkedal, 2015).

Eksempler på hjelpemidler til barn med kognitive vansker er time-, kalender- og planleggingssystemer for oversikt, struktur og påminnelser. Hjelpemidlene kan forberede og lette overganger mellom aktiviteter. En intervensjonsstudie viste at kognitive hjelpemidler også ga signifikant bedre tidsforståelse og tidsplanlegging for barn med autismespekterforstyrrelser og ADHD (Janeslått mfl., 2014).

Hjelpemidler vil ofte være avgjørende for at barna skal kunne få økt selvstendighet og mestringsfølelse. Hjelpemidlene kan støtte barnets utvikling og minske overbelastninger og energitap som følge av funksjonsnedsettelsen. Noen hjelpemidler involverer medelever

og lærere, slik som ASK-hjelpemidler og lydutjevningsanlegg. For hjelpemidler som kalender- og planleggingssystemer må lærere ofte bistå med å holde kalenderen oppdatert.

Andre hjelpemidler er personlige som barnet kan/bør håndtere selv, slik som høreapparat, optiske hjelpemidler og rullestol. Dette vil også avhenge av grad av nedsatt funksjon, alder og om barnet har flere funksjonsvansker. Forutsetningen for at barnet kan håndtere hjelpemidlene selv, er god opplæring og oppfølging.

Hjelpemidler er som nevnt nødvendige, men kompetansen skolene har på barnets funksjonsnedsettelse og hjelpemidler, har i tillegg stor betydning. Støtten og holdninger barnet møter, kan innvirke på om barnet og skolemiljøet benytter hjelpemidlene (Scheving & Egeberg, 2015; Mordal mfl., 2020). Dersom hjelpemidlene ikke benyttes, vil barna måtte konsentrere seg mer og bruke mer energi på å få med seg det som blir sagt, på å bruke synet eller på å sitte godt – energi som kunne blitt brukt på læring og deltakelse. Barn som har en kombinasjon av flere vansker, opplever ofte enda større utfordringer når det gjelder tilrettelegging og bruk av hjelpemidler (Mordal mfl., 2020).

Sårbare skoleoverganger

I løpet av den 13-årige skolegangen skjer det en rekke skifter av lærere, klasserom og overganger til nye skoler. Slike overganger kan være vanskelige og sårbare for barn med nedsatt funksjonsevne. Ved bytte av skole eller klasserom må barnet få med seg hjelpemidlene, og dette må være på plass i nytt klasserom eller på ny skole til skolestart. Dersom hjelpemidlene og andre nødvendige tilretteleggeringer mangler, eller skolen ikke har innhentet kompetanse på funksjonshemmingen og hjelpemidlet, vil skolestarten kunne bli krevende for barnet. Barnet kan oppleve mindre mestringfølelse og selvstendighet. Ved alle overganger bør man gi barnet forutsigbarhet og trygghet for at de kan delta fra første skoledag.

Å gå fra barnehage til skole innebærer et skifte fra lek og lekbasert læring til mer systematisk opplæring, stillesitting og krav til å kunne følge med i undervisningen. Samarbeid mellom foresatte, barnehage og skole, og mellom skoleslag, kan være krevende, men er nødvendig for at barnet skal få godt utbytte av hjelpemidlene (Mordal mfl., 2020).

Ved overgangen til ungdomsskolen kan flere bli mindre fornøyde med hjelpemidlene sine. Hjelpemidlene kan ha gitt negativ oppmerksomhet og følelse av å være annerledes. De fleste ungdommer ønsker ikke å skille seg ut (Mordal mfl., 2020). Tilsvarende er overgangen til videregående skole like utfordrende. Her velger mange å ikke ta med seg hjelpemidler. Det kan være på grunn av tidligere erfaringer på barne- og ungdomsskolen.

Der det har gått bra å bruke hjelpemidler, kan man gjerne fortsette med det. Negative erfaringer vil ikke fremme bruk. Støttende og positive holdninger fra omgivelsene er vesentlig. Studier viser at lærere som involveres i hjelpemiddelformidlingen, innlemmer hjelpemidlene oftere i undervisningen enn lærere som ikke er involvert i prosessen (Wright mfl., 2006). Hjelpemidler som er til fordel for alle elever, er lærere ofte mer positivt innstilt til enn hjelpemidler som kun er en fordel for den enkelte elev (Antia, 1999). Selv om hjelpemidler ikke er til nytte for andre elever, er de nødvendige for at barnet med nedsatt funksjonsevne skal kunne delta og mestre skolegangen.

Planlegging av skoleoverganger

Barn med nedsatt funksjonsevne kan ha behov for særlige tiltak, og planleggingen av skolestart kan dermed bli mer omfattende. Nedenfor er skissert viktige sjekkpunkter ved overganger der hjelpemidler inngår.

Vær i forkant av overganger og ved bytte av barneskole, ungdomsskole og videregående skole

- Start planlegging tidlig og kontakt ny skole i god tid, ca. ett år før skolestart (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dersom det er behov for ombygging (ramper, heis eller akustikkdemping) må planlegging skje tidligere.
- Søk på fortrinnsrett etter § 6-25 til videregående skoler for å sikre at hjelpemidler som krever montering, er på plass til skolestart.
- Funksjonsnedsettelsen kan endre seg i løpet av skolegangen. Kartlegg om det er nye tekniske krav til hjelpemiddelet eller behov for andre type hjelpemidler. Hjelpemidlene søkes om til NAV Hjelpemiddelsentral i det enkelte fylket. Her kan kommunenes ergoterapitjeneste, PP-tjenesten eller NAV Hjelpemiddelsentral bistå.

Flytting og montering av hjelpemidler

- Kommunene der barnehagen og skolen ligger, har ansvar for at hjelpemidlene overflyttes til ny skole eller nytt klasserom. Lisenser for lese-/skriveprogram, forstørrende programvare med talestøtte og lignende må følge barnet til ny skole. Dersom hjelpemidlene ikke lenger er i bruk, skal de returneres til NAV Hjelpemiddelsentral.
- Flytting og enkle monteringer av hjelpemidler har kommunen/skolen selv ansvar for. Her er det viktig med god dialog mellom hjem og skole slik at man finner den beste løsningen. Hjelpemidlene må pakkes forsvarlig ned og merkes med barnets navn og monteres opp i nytt klasserom eller ny skole (Kunnskapsbanken, 2021).
- Hjelpemiddelsentralen har ansvar for hjelpemidler som det er komplisert å montere. Kontakt den fylkesvise NAV Hjelpemiddelsentral for råd og veiledning.

Opplæring og informasjonsdeling

Det er viktig å lage en plan/oversikt for å sikre nødvendig kompetansedeling om hjelpemidlene og barnets funksjon. Det kan også dreie seg om tegnspråk, medisinering eller bestemte spesialpedagogiske arbeidsmåter. Kompetansen bør gis til alle som er involvert i barnet på skolen, ikke kun til enkelte, som kontaktlærer og assistent. NAV Hjelpemiddelsentral kan bistå med informasjon og kompetanse om hjelpemidler og programvarer og holder jevnlig kurs (se kursoversikt på nav.no). □

Ann Mette Rekkedal, seniorrådgiver audiopedagog (ph.d.)

Sissel Moen, seniorrådgiver/spesialpedagog

Astrid Vikingsen Fauske, seniorrådgiver/ergoterapeut

Trine Lilleby, seniorrådgiver/ergoterapeut

Anne Marit Arnegaard, seniorrådgiver/synspedagog

Alle forfatterne arbeider for NAV Hjelpemiddelsentral Oslo

REFERANSER

ANTIA, S. (1999). The roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. *Journal of deaf studies and deaf education*, 4(3), s. 203–214.

FORSKNING.NO (2018, 06. mars). Intervju med Anne-Kari Bottegaard Næss. URL: [Slik kan vi hjelpe barn som mangler talespråk \(forskning.no\)](https://forskning.no/slik-kan-vi-hjelpe-barn-som-mangler-talespraak-forskning-no).

JANESLÄTT, G., KOTTORP, A. & GRANLUND, M. (2014). Evaluating intervention using time aids in children with disabilities. *Scandinavian journal of occupational therapy*, 21(3), s. 181–190.

JÜRILOO K., SORTEBEKK A.T. & SØRLIE-ROGNE H. (2018). Skolestart. Rettigheter i grunnskolen for funksjonshemmede barn og deres foreldre. *Funksjonshemmedes Fellesorganisasjon*. URL: [skolestart-rettighetsbrochure2018.pdf \(ffo.no\)](https://www.funksjonshemmedes.no/medie/14444/skolestart-rettighetsbrochure2018.pdf)

KUNNSKAPSBANKEN (2021). Gode overganger for barn med funksjonsnedsettelse. 8. juni. URL: [Gode overganger for barn og unge med funksjonsnedsettelse | Kunnskapsbanken](https://www.kunnskapsbanken.no/medie/14444/gode-overganger-for-barn-og-unge-med-funksjonsnedsettelse)

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2008). Veileder fra yngst til eldst. Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. URL: [f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/medie/14444/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf)

MORDAL, S., BULAND, T., MIDTGÅRD, T. M., WENDELBOG, C., WIK, S.E. & TØSSEBRO, J. (2020). Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen. *SINTEF-rapport*. URL: [Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for unge funksjonshemmede, SINTEF og NTNU \(1\).pdf](https://www.sintef.no/medie/14444/betydningen-av-hjelpemidler-og-tilrettelegging-for-unge-funksjonshemmede-sintef-og-ntnu-1.pdf)

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

SCHEVING, F. & EGEBERG, E. (2015). Overgang og skolestart for barn med spesialpedagogiske behov. *Spesialpedagogikk*, nr. 4, s. 4–14.

WRIGHT, J.A., NEWTON, C., CLARKE, M., DONLAN, C., LISTER, C. & CHERGUIT, J. (2006). Communication aids in the classroom: the views of education staff and speech and language therapists involved with the Communication Aids Project. *British Journal of Special Education*, 33(1), s. 25–32.

Kompetansen bør gis til alle som er involvert i barnet på skolen.



iStock / Getty Images Plus / dusanpetkovic

Reflekterende team som verktøy for veiledning i spesialpedagogisk arbeid

I denne artikkelen viser forfatterne hvordan reflekterende team kan benyttes for at lærere skal få anledning til å dele sine erfaringer, legge fram bekymringer og lære sammen med sine nære kolleger. Dette kan bidra til å styrke deres kompetanse og tro på egne ferdigheter i arbeidet med elever som trenger spesiell oppfølging og tilrettelegging.

AV DAG SØRMO OG ROGER STRÅNG

I **spesialpedagogisk utdanning** er det nødvendig å ha flere perspektiver samtidig. Gode læringsbetingelser er avhengig av en rekke forhold. Dette gjelder individuelle faktorer, men også barnets emosjonelle, sosiale og psykiske situasjon (Drugli, 2013). Det er viktig å ha kunnskap om, forebygge og legge til rette for barn som ofte kan ha det vanskelig (Tveiten & Boge, 2014). Ut fra et økologisk perspektiv har barns tilknytninger til mikronivåene betydning for betingelsene for læring, både når det gjelder atferd og sosial kompetanse (Bronfenbrenner, 2005). Dette gjelder særlig barn med sosiale og emosjonelle utfordringer, der læringsbetingelsene forstyrres av forhold utenfor barnet selv. Sosiale ferdigheter vil bli best ivaretatt av et systemisk perspektiv hvor fellesskapets betydning understrekes. Løsningene ligger ikke bare i individet, men i samspillet med læringsmiljøet i skolen og ulike aktører i barnets nærmiljø (Nordahl & Overland, 2015).

Hensikten med denne artikkelen er å undersøke om spesialpedagogisk veiledning med bruk av reflekterende team kan være et godt verktøy for lærere som står i store utfordringer i møte med barn med spesielle behov, og da spesielt de barna som har atferdsutfordringer. Noen vil kanskje bemerke at slik veiledning kan bidra til å svekke lærerens tro på egne ferdigheter og kompetanse. Vi har imidlertid erfaring med at slik veiledning kan frigjøre nye tanker og ressurser og bidra til å øke trygghet og tillit mellom lærere som arbeider med store utfordringer i barnegrupper av ulike størrelser.

I denne artikkelen vil vi drøfte hvordan lærere i barnehage og skole kan bidra til utvikling av gode tiltak selv om virksomheten har begrenset med spesialpedagogisk kompetanse og/eller begrensede økonomiske muligheter. Holdninger til barns ulikheter og behov kan være like viktige som tiltak, spesielt dersom tiltakene ikke ser ut til å nytte.

Mange gir uttrykk for at de føler seg utbrente og slitne fordi de står i utfordringer de føler at de ikke makter.

Det er viktig at lærere får mulighet til å dele sine erfaringer og legge fram bekymringer sammen med nære kolleger. Samtaler vi har hatt med både lærere og lærerutdannere viser at lærere ofte fortviler over manglende spesialpedagogiske ressurser. De opplever også at det er vanskelig å få tak i ekstern hjelp når de har behov for det. Mange lærere opplever fortvilelse når behovet for hjelp øker og det er stor etterspørsel etter ressurser. Mange gir også uttrykk for at de føler seg utbrente og slitne fordi de står i utfordringer de føler at de ikke makter (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Viktige spørsmål kan dreie seg om hva lærere i barnehage og skole forventer at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning skal innebære, og hvilke rammebetingelser som gir muligheter eller begrensninger. Dette kan handle om hvem som skal planlegge og gjennomføre spesialpedagogiske tiltak, hva slags kompetanse som bør kreves, og hvilke ressurser man har til rådighet. Et spørsmål er om kompetanse skal forstås som mer enn formell spesialpedagogisk utdanning, eller om den formelle kompetansen skal være avgjørende for de tiltakene som iverksettes? Det kan tenkes at situasjonen mer må vurderes ut fra tiltakenes virkning fremfor den formelle kompetansen hos den som utfører tiltakene.

Spenningen kan ligge i at et dokumentert behov for hjelp og veiledning ikke kan oppfylles fordi det ikke er tilgjengelig. Dette kan oppleves som en etisk utfordring både for virksomhetens ledelse, for den enkelte lærer og med hensyn til oppfyllelse av barnets rettigheter (Oppføringsloven, 2006). Det kan også være problematisk å kritisere mangelfulle tiltak som ikke oppfyller det dokumenterte behovet, fordi tiltakene kan være den beste løsningen under rådende forhold.

Lærere som blir pålagt spesialpedagogiske oppgaver, hevder at de ofte kjenner mer eller mindre tilkortkommenhet med hensyn til kompetanse og kunnskap om hvilke tiltak som er relevante og mulige å gjennomføre (Nordahl, 2018). Også emosjonelle forhold vil spille inn her siden det er krevende å stå i situasjoner der man ikke føler man mestrer ting på en god nok måte. Kanskje kan veiledning gjøre at man kan bli tryggere til å håndtere slike utfordringer.

Reflekterende team som pedagogisk verktøy

Reflekterende team er i utgangspunktet utviklet innenfor familierapifeltet (Andersen, 2007). I denne artikkelen vil vi vise at reflekterende team også kan benyttes som et pedagogisk verktøy for å hjelpe lærere som veisøkere fram til pedagogiske begrunnelser, refleksjon over gjennomførte tiltak og planlegging av nye (Sträng & Sørmo, 2017). I en slik type veiledning deltar flere lærere sammen. En av dem tilbys veiledning, en annen er veileder, og de andre er et aktivt lyttende team. Metoden eller verktøyet forutsetter involvering og positive tilbakemeldinger på aktiviteter og begrunnelser. Arbeid i reflekterende team utgjør en utfordring for alle deltakerne og skal bidra til å gjøre en forskjell som gjør en forskjell, slik Bateson og Andersen uttrykker det (Bateson, 1973; Andersen, 2007).

De som skal delta i denne typen veiledning, bør på forhånd ha fått en innføring i metoden, og den som skal være veileder, kan enten være en intern lærer/spesialpedagog/rådgiver eller en person utenfra, for eksempel en rådgiver fra PP-tjenesten.

Et blikk inn i en typisk veiledningstime

I det følgende beskrives et eksempel på en veiledningstime.

Før veiledningen starter, er gruppen som skal delta, samlet til en kort skoloring i metoden hvis noen av dem ikke er kjent med denne fra før. Deretter fordeles rollene i veiledningen som varer fra en til en og en halv time. En av deltakerne stiller som veisøker, en som veileder og de andre som reflekterende team. Rollene gjennomgås slik at alle forstår oppdraget sitt.

Ofte begynner veiledningen med en veisøker som kanskje ikke helt vet hva vedkommende skal ta opp i veiledningen. Da kan veileder gjerne be veisøker fortelle om sin hverdag og hva den går ut på. Slik starter en samtale hvor veileder er nysgjerrig på veisøkers fortelling. Veileder stiller åpne spørsmål og forsøker å finne hva som kan være viktig å snakke mer om, og hva som kan vente.

Noen minutter etter oppstart stopper veileder samtalen for at veisøker og veileder skal lytte til hva det

... de ansatte møter hver eneste dag på ulike etiske dilemmaer og utfordringer som de må ta stilling til.

reflekterende teamet tenker om det som er blitt sagt så langt i samtalen. Veileder gjør veisøker og teamet oppmerksom på at det som nå skjer, er at det trekkes til side en «usynlig gardin», noe som gjør at veileder kan snakke med det reflekterende teamet (Andersen 2007).

Veisøker har bare anledning til å lytte til denne samtalen og ikke involvere seg i den. Samtidig får veisøker en pause og anledning til å følge med på hvordan andre har oppfattet det som er sagt. Vi som skriver denne artikkelen, har erfaring med at dette er et viktig poeng i denne type veiledning. Når teamet trekkes så tidlig inn i veiledningen, handler dette om å støtte veisøker til å komme i gang og om forventninger til den videre veiledningen.

Det reflekterende teamet har som oppdrag å snakke med hverandre, men i de innledende rundene snakker de bare til veilederen som styrer samtalen. Teamet gir da uttrykk for hva de har oppfattet og forstått av det som blir sagt. Det er gjerne plass til undring og spørsmålstilinger, for eksempel «Jeg lurer på hva han egentlig mente med ...?» Enkeltvis har deltakerne i teamet selvsagt anledning til å melde «pass» dersom de ikke har noen kommentarer så langt i veiledningen.

Tilbakemeldingen fra teamet er relativt kort, kanskje ikke mer enn et par minutter, før «den usynlige gardinen» igjen trekkes for, og samtalen mellom veisøker og veileder fortsetter. Gjennom hele veiledningen trekkes det reflekterende teamet inn i samtalen med jevne mellomrom. Oppdraget er å lytte etter veisøkers budskap og finne fram til temaer som er viktige å vite mer om i den videre veiledningen. Etter hvert kan teamet få anledning til å diskutere seg imellom hva de tenker om veisøkers tema og hvordan veisøker reflekterer over temaet. Når det nærmer seg slutten av veiledningen, kan de også få komme med forslag til løsninger og veien videre eller oppsummere hva de tenker og mener er viktig i det videre arbeidet.

Veisøker har nå hørt på teamet og deres oppfatninger av hva de har forstått. Veileder spør deretter veisøker om vedkommende har noen kommentarer til innspillene eller ønsker å understreke noe eller gjøre rede for uklarheter i det som er fortalt. Deretter fortsetter veiledningen og fokuserer mer og mer på det som blir viktig for veisøker å gå videre med i veiledningen. Teamet kan bidra med innspill dersom de stiller refleksjonsspørsmål som: «Jeg undres på hvorfor hun ikke sa mer om dette» eller

«Det ville vært interessant om veisøker kunne si mer om dette».

Avslutningstidspunktet for veiledningen er avtalt på forhånd. Når veiledningen nærmer seg dette tidspunktet, foreslår veileder en oppsummeringsrunde og spør teamet om de har forslag til hva det bør arbeides videre med, dersom veisøker ikke klarer å finne fram til dette selv. Dersom teamet kommer med forslag, blir veisøker utfordret til å kommentere disse og tenke gjennom hvilket eller hvilke forslag hun/han/hen ønsker å benytte seg av. Veisøker blir imidlertid utfordret til å begrunne et slikt valg, fordi valget må komme fra veisøker selv for at vedkommende skal få et eierforhold til det.

Veileder avslutter med å klarlegge tidsskjema for gjennomføring av tiltak, legge strategier for å komme forbi hindringer og finne vurderingskriterier som viser om veisøker er kommet videre.

Etiske utfordringer i veiledningsarbeidet

Veiledning med reflekterende team i en barnehage- og skolesammenheng må ha til hensikt å styrke lærerens oppfatning av hvilke strategier og handlinger som er verdifulle og nyttige i læringssituasjoner og i samarbeid med andre. Det må også gjennom hele veiledningsløpet legges vekt på etiske utfordringer når det gjelder hensynet til barnas og elevenes rettigheter og muligheter, samt i samarbeidsprosessene med ledelsen, kolleger og foreldre (Skagen, 2013).

I profesjonsarbeidet i barnehage og skole møter de ansatte hver eneste dag på ulike etiske dilemmaer og utfordringer som de må ta stilling til. Tema for veiledning vil variere ut fra hva hensikten med samtalen skal være, og hva de involverte ønsker å få ut av den.

Veiledningen kan dreie seg om hensynet til eleven eller hensynet til samfunnets mål med utdanningen. Den kan også ta for seg deontologisk eller teleologisk etikk. Teleologisk etikk blir gjerne forstått i kontrast til deontologisk etikk, eller pliktetikk, som det ofte kalles på norsk. Deontologisk etikk kjennetegnes av at det som gjør en handling riktig, ikke er konsekvensene av handlingen, men handlingens iboende verdi eller i hvilken grad handlingen utføres ut fra riktige

prinsipper. Teleologisk etikk er i kontrast til dette en gruppe av etiske teorier som kjennetegnes av at det som gjør en handling etisk riktig, er at handlingen bidrar til å oppnå et verdifullt resultat (Skagen, 2013; Sagdahl, u.å.).

I spesialpedagogisk sammenheng kan deontologisk etikk handle om at ledelsen og lærerne er mest opptatt av å gjennomføre vedtatte spesialpedagogiske tiltak fordi de har plikt til det i henhold til lover og regelverk. Teleologisk etikk vil derimot handle mer om at man retter mest oppmerksomhet mot at barnet skal oppleve mestring og fremgang og ha faglig utbytte av spesialundervisningen (jf. et verdifullt resultat).

En tradisjonell veiledningssamtale med én veisøker og én veileder kan ha et avtalt forløp og en regissert gjennomføring der man holder veiledningen innenfor valgte temaer for å belyse dem et og et av gangen (Lauvås, Lycke & Handal, 2016). På den måten kan veileder og veisøker finne ut i etterkant om samtalen fører til en løsning på de problemstillingene som var årsaken til veiledningen (Lauvås & Handal, 2014). En utfordring kan være om en slik veiledning virkelig bidrar med hjelp til å finne løsninger, eller om det er veileders stemme som kanskje høres mest (Andersen, 2006).

I veiledning med reflekterende team er utfordringen en annen, og resultatet kan bli annerledes enn deltakerne har tenkt på forhånd. Andersen (2006) mener at folk ofte holder tilbake det som det er vanskelig å snakke om. Dette kan være fordi de ikke føler noe behov eller ønske om å legge dette frem for andre. Dette kan ha sammenheng med skamfølelse og maktesløshet, men det kan også være at det er vanskelig å få oversikt over de utfordringene man står i. Forutinntatte oppfatninger om hva som kan løses og ikke løses, vil dermed ha lett for å styre valget av samtaletema (Westerhof & Knutsen, 2016).

Ifølge Bateson (1973) er *alt* kommunikasjon, men all kommunikasjon er ikke hensiktsmessig. Andersen (2006) nevner at det dukker opp temaer som er mer eller mindre verdt å bruke tid på. Reflekterende team som metode har som intensjon å gi oppmerksomhet til veisøkeren gjennom en kommunikasjonsform som ser etter veisøkerens positive signaler gjennom god

tilbakemelding, undring, utfordring og støtte (Seikkula, 2012). Andersens tenkning baseres blant annet på teorier om reflekterende praksis (Schön, 2001). Særlig sees dette i forståelsen hans av at enhver situasjon er unik, og at opplevelser er individuelle. Generaliseringer er ikke egnet som løsningsmodeller. Gjennom den refleksjonen som oppstår i veisøker i veiledningen i det reflekterende teamet, henter vedkommende opp mer eller mindre sorterte tanker. Disse tankene må veisøker finne ut av sammen med teamet i den aktuelle situasjonen som veisøker står i (Andersen, 2006). Det er prosessen som skjer i denne samtaleformen, som skaper muligheter for å finne fram til noen temaer som er viktigere enn andre.

Verbal kommunikasjon åpner for ulike måter å formidle og forstå et budskap på. Kroppsspråk og tonefall bidrar til å understreke betydningen i den verbale kommunikasjonen. Slik kan kroppsspråket akkompagnere det verbale språket (Lindseth, 2009). Dette gir anledning til å dobbeltkommunisere, særlig når kroppsspråket gir et annen signal enn det verbale språket. Bateson (1973) kaller dette «double bind», og mener at det kan bidra til å skape uro, angst og misforståelser (Eide & Eide, 2017).

I en pedagogisk eller spesialpedagogisk sammenheng er ikke arbeid med reflekterende team tenkt for å løse personlige problemer. Ideen er å finne fram til gode pedagogiske handlinger ved å begrunne og planlegge tiltak overfor barn med spesielle behov og samtidig øke lærerens «empowerment» eller handlekraft i møte med utfordringer (Tveiten & Boge, 2014). Vanskelige situasjoner kan oppstå der læreren kjenner på tilkortkommenhet både faglig og emosjonelt. Møtet mellom læreren og enkelte elever kan være utfordrende og krevende. Læreren kan kjenne at grensene for hvordan situasjonen kan håndteres, utfordrer både personlige og etiske grenser.

Gjennom veiledning med reflekterende team får læreren en sjanse til å bearbeide slike opplevelser og få støtte både til å utvikle strategier og til å arbeide videre med vanskelige problemstillinger. Situasjonen kan dermed bli konstruktiv og lærende fordi læreren da får mulighet til å reflektere og enten få bekreftet handlinger eller få ideer til nye handlingsstrategier til neste situasjon oppstår.

... reflekterende team kan være et nyttig verktøy for at lærere kan dele sine tanker om en tøff arbeidshverdag.

Veiledning kan oppleves som spennende, inspirerende, nyttig og energiskapende og til stor hjelp og styrke. Men slik veiledning kan også oppleves som krevende, skremmende, vanskelig og provoserende dersom veiledningen sporer av og blir en kritisk gjennomgang av lærerens praksis. Situasjonen i skolen er forskjellig fra kommune til kommune og fra skole til skole. Ofte er læreren alene med store grupper barn og unge, eller med enkeltelever som har spesielle utfordringer på ulike områder. I møte med kolleger i reflekterende team gis det muligheter til å løfte fram problemstillinger og utfordringer og drøfte disse med tanke på å bekrefte eller finne muligheter for endringer.

En utfordring for mange lærere er opplevelsen av å blottlegge seg ved å komme med bekymringer og tanker de har om barn, elever, familier, kolleger og skoleledelse. Dette kan medføre at noen holder tilbake synspunkter som kunne ha bidratt til å finne løsninger eller til å skape endringer. Noen opplever at dette også er en emosjonell utfordring, særlig fordi de ikke er vant til å være så åpne om egne tanker om sin undervisning eller utfordringer i klasserommet og skolegården (Sträng & Sørmo, 2017).

Følgende eksempel er hentet fra en veiledningstime ved en barneskole der det ble benyttet reflekterende team:

Under en veiledningsøkt ved en skole begynte plutselig veisøker å gråte. Hun hadde begynt å fortelle om sin arbeidshverdag og sin bekymring for en elev hun var svært opptatt av. Da veilederen spurte om de skulle avslutte veiledningen fordi det ble for vanskelig, svarte veisøker at hun slett ikke ville det. Det ble bare så veldig sterkt for henne at hun fikk anledning til å snakke om denne utfordringen med kolleger som var interessert i å høre om hennes situasjon.

Hun opplevde skolehverdagen så krevende og tøff og hadde så liten tid til å snakke med andre at hun ofte tok problemene og utfordringene med seg hjem. Dette forstyrret nattesøvn og var så «kraftkrevende» at hun ble fysisk sliten. Nå ble hun så overveldet over at hennes opplevelser berørte andre kolleger, at hun ikke klarte å holde tårene tilbake.

Dette eksempelet viser at reflekterende team kan være et nyttig verktøy for at lærere kan dele sine tanker om en tøff arbeidshverdag.

En tredobbel samtale

Dersom budskapet skal oppfattes slik avsenderen ønsker, må mottaker og avsender ha en felles forestilling om ordene og begrepene innhold. Andersen (2007) fremhever at en slik samtale er en tredobbel samtale. I en veiledningssituasjon har veisøkeren en «indre samtale» med seg selv. Veilederen må også ha det for å forstå, og den tredje samtalen er den som omslutter de andre to. En slik indre samtale skjer hos hver av samtaledeltakerne, mens den talen som uttrykkes eller høres, blir en «utvendig samtale» (Andersen, 2007). I en veiledningssituasjon har det reflekterende teamet et stort ansvar for å hjelpe til med å klargjøre innholdet i samtalen og bidra til å belyse situasjonen som fremlegges så tydelig som mulig.

Åpne spørsmål som nøkkel

Som nevnt er metoden eller verktøyet *reflekterende team* hentet fra familierapifeltet, men har i en spesialpedagogisk kontekst en helt annen hensikt enn å virke terapeutisk. Her er det ikke noe som skal «behandles», men refleksjonen er knyttet til handlinger og begrunnelser. Gjennom dette kan man skape positive endringer i måten man handler på. De fleste tradisjonelle veiledningssituasjoner tar som nevnt ofte utgangspunkt i et gjennomtenkt veiledningsgrunnlag som legges fram som en form for kontrakt i veiledningen (Lauvås & Handal, 2014). I motsetning til dette vil veiledningen med reflekterende team ta utgangspunkt i åpne spørsmål knyttet til den daglige situasjonen, uten at dette trenger å være knyttet til én bestemt hendelse.

Et åpent spørsmål må stilles slik at veisøkeren kan velge hvilken vei samtalen skal gå. Likevel kan den som stiller et spørsmål, enten veileder eller en i det reflekterende teamet, gi uttrykk for større nysgjerrighet overfor svarene ved å velge ut hva som er interessant i svaret veisøker gir. Dette forutsetter også at veiledningstonen i samtalen er trygg og komfortabel slik at det ikke blir for stort «trykk» i spørsmålet og dermed motstand som

... en travel hverdag gir ofte ikke rom for tilstrekkelig samarbeid og refleksjon over egen praksis.

kjennetegnes med taushet (Andersen, 2007). Gjennom å være åpen for hva det bør snakkes mer om, har veilederen mulighet til å finne fram til nye og viktige temaer og knytte spørsmål til dette.

Hva slags kompetanse trengs?

Undersøkelser viser at barn med rett til spesialpedagogisk hjelp og tilrettelegging ofte ikke får dette av kompetente spesialpedagoger. Nær halvparten av den «spesialundervisningen» som gis, blir gitt av ufaglærte assistenter (Nordahl, 2018). Dette betyr at mange barn med rettigheter til spesialundervisning ikke får utbytte av undervisningen. Det kan være fristende å tenke at barn som ikke har kompetente lærere, heller ikke bør utsettes for «spesialundervisning» som ikke nytter. Et forslag som ble fremmet av Nordahl og *Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (2018), var å avvikle retten til spesialundervisning og heller bruke sakkyndig personale fra hjelpetjenestene inn i barnehage og skole (Nordahl 2018). Dette forslaget ble imidlertid ikke etterkommet i den påfølgende meldingen til Stortinget.

GSi-tall viser at det er en kraftig økning av behov for spesialpedagogiske ressurser (Utdanningsforbundet, 2019). Blant mange utfordringer her er å kunne tilby godt utdannet personell, men også tiltak som treffer barn og unges unike behov. Utfordringen ligger i om det finnes og utdannes nok spesialpedagoger til å løse en slik spenning, eller om endring i det generelle pedagogiske arbeidet er nødvendig?

Utfordringer i arbeid med sosiale og emosjonelle vansker

Bonnevie (2017) har funnet at det ikke er tilstrekkelig med bare spesialpedagogisk kompetanse. Også andre rammebetingelser knyttet til institusjonens ressurser og utnyttelsen av disse er viktige momenter. Slike rammebetingelser kan i tillegg til kompetanse være blant annet utredningsarbeid, tid, areal, hjelpemidler, nyttig organisering, samarbeid og forståelse fra skoleier, kolleger og foreldre. Mange pedagoger opplever store utfordringer knyttet til både elevenes behov og institusjonens rammebetingelser (Ogden, 2010). I tillegg til

at ressursituasjonen oppleves knapp, melder mange om at det spesialpedagogiske fagmiljøet ofte er begrenset samtidig som ansvaret er stort. En annen utfordring er at lærere med videreutdanning i spesialpedagogikk ofte søker andre arbeidsoppgaver enn å gå tilbake til barnehageavdelinger og klasserom, der de arbeider direkte med barna og elevene, etter avsluttet utdanning (Bonnevie, 2017).

Spesialpedagogikkens oppdrag er å tilrettelegge for det enkelte barns individuelle behov og læring. Da må man også ta med at relasjoner og opplevelser i hjemmemiljøet og på skolen kan virke både hemmende og fremmende på læringsprosessene. Barn som utsettes for ulike former for omsorgssvikt, foreldres rusproblemer, mobbing eller andre alvorlige forhold, vil slite på skolen. Når barn viser store konsentrasjonsvansker og uro, kan dette tyde på at barnets problem ikke nødvendigvis er knyttet til barnet som individ, men heller er et resultat av systemsvikt rundt det. Barn som har angst og uro for forhold hjemme, kan oppfattes som ukonsentrerte, redde eller urolige. Noen kan ha liten selvforståelse og dårlig selvoppfatning, noen blir usynlige, mens andre oppleves som krevende og utfordrende barn (Jensen & Ormhaug, 2016). Når barnets mikrosystemer (Bronfenbrenner, 2005) forstyrres og skaper utrygghet, må problemene løses på andre måter enn ved å sette inn tiltak på individnivå.

Dermed har spesialpedagogikken også en stor oppgave innenfor systemisk tenkning og kunnskap der man undersøker hvordan forhold kan henge sammen, og hvordan arbeid i nettverk og felles forståelse kan bidra til å løse problemene (Krumsvik & Säljö, 2013). Det er derfor viktig for spesialpedagoger, lærere og andre som arbeider med barn med spesielle utfordringer, finner fram til nyttige verktøy og metoder som kan hjelpe barnet. Da kan det være viktig at lærere selv får hjelp til å ta i bruk gode strategier for å se sammenhenger i egen kompetanse og finne fram til sin egen faglige og menneskelige styrke (Westerhof & Knutsen, 2016).

Ansatte i barnehager og skoler hevder at det er vanskelig å knytte til seg spesialpedagoger fordi utdanningene ikke dekker etterspørselen (Nordahl, 2018). I tillegg gir en travel hverdag ofte ikke rom for tilstrekkelig

samarbeid og refleksjon over egen praksis. For barn med spesielle behov kan slike tilstander ofte være ødeleggende, og lærerne kan oppleve at situasjonen tapper dem for energi. For at barn med spesielle behov skal få utbytte av sin opplæring både i samhandling med andre og individuelt, er det viktig at læreren har tilstrekkelig kompetanse, tid og ressurser. Da må det også gis muligheter til å jobbe med holdningsskapende arbeid både overfor skoleeier, overfor skoleledelsen og på arbeidsplassen (Namdal, 2018).

Behov for nye strategier

Utfordringene lærere som har ansvaret for spesialpedagogiske tiltak, har, knytter seg ofte til sammenhengen mellom skolens kompetanse (lærerens egen kompetanse eller den hjelpen de kan få av andre, for eksempel et spesialpedagogisk team eller PP-tjenesten) og møtet med hverdagsutfordringene i barnehage og skole (Nordahl, 2018). Ofte mangler det ikke kunnskap eller innsikt i barns ulike utfordringer, men kanskje handler det om hvordan denne kunnskapen skal anvendes i møte med det enkelte barn i utfordrende situasjoner.

For mange kan det for eksempel være utfordrende å stå i situasjoner som krever at de har kontroll over både situasjonen og egne følelser. De er likevel nødt til å finne strategier de kan benytte for best mulig å sikre barns rettigheter ut fra de ressursene som de til enhver tid har tilgjengelig (Isaksen, 2017). Et spørsmål knyttet til dette kan da bli om det finnes tiltak som kan øke læreres forståelse for hva de kan bidra med, skape meningsfulle læringssituasjoner og samtidig øke lærerens kompetanse innenfor noen avgrensede områder?

Ettersom veiledning kan oppfattes på ulike måter, kan det være fristende å «måle» utbyttet av veiledningen opp mot hva som er mest bærekraftig for det enkelte barns utvikling. Det finnes et bredt spekter av veiledningsmetoder som spenner fra direkte rådgivning til reflekterende prosesser (Aldenmyr, Paulin & Zetterqvist, 2009). Det kan være klokt å tenke gjennom om veiledningen skal føre til personlige endringer for den som blir veiledet, om den skal bidra til å opprettholde en viss orden i organisasjonen, eller om den skal føre til endringer i virksomhetens arbeid. Det kan også være

nyttig å øke bevisstheten om forskjellen mellom veiledning og å søke konkrete råd i vanskelige og utfordrende situasjoner.

Effekten av å følge råd fra andre kan være annerledes enn å finne fram til egne tiltak som resultat av egen kompetanse, erfaringer og personlige ferdigheter basert på reflekterende veiledning – slik som man kan oppnå ved reflekterende team. I et systemisk perspektiv handler det om å se etter sammenhenger og hvordan synergieffekten av endringer påvirker både tenkning og handling. Det er imidlertid ingen grunn til å tro at veiledning blir en suksess dersom den skjer så isolert på en institusjon at slik aktivitet blir uviktig og ikke berører andre eller organisasjonen. Her ligger et betydelig lederansvar (Sträng, Sørmo & Navestad, 2016).

Innhold og utfordringer i veiledningen

Oppfatningen av hva veiledning er og skal være, varierer ut fra hvilket ståsted man har, og hva man vil oppnå (Lauvås & Handal, 2014). Dette henger også ofte sammen med den etiske forståelsen av hva veiledning handler om. I mange veiledningsformer benyttes som nevnt en skrevet problemstilling som veisøker ønsker å finne ut av (Lauvås & Handal, 2014). Veiledning som er rettet mot handlinger, kan oppfattes annerledes enn veiledning som rettes mot etikk (deontologisk etikk / pliktetikk eller teleologisk etikk. Dette er viktig å avklare i enhver veiledningssituasjon.

Ved et på forhånd skrevet veiledningsgrunnlag er veisøker mer kontrollør for veiledningen. Utvalget for hva man ønsker at veiledningen skal inneholde, er da allerede avgjort, og resultatet forventes å være i henhold til det man har valgt. I veiledning med reflekterende team finnes verken et slikt utgangspunkt eller et resultat knyttet til forventet tema for veiledningen. Dette kan gjøre veiledningen vanskelig, særlig dersom veileder har et kontrollbehov. I det reflekterende møtet tar samtalen utgangspunkt i det veisøker finner ut underveis at vedkommende ønsker å snakke om. Her er det ingen hinder som handler om å avgrense samtalen til et på forhånd gjennomtenkt veiledningsgrunnlag. Muligheten for å kunne samtale om det som oppleves som utfordrende og vanskelig i tilværelsen som menneske og pedagog,

er nærliggende. Det som opptar tanken og bevisstheten, kan lettere for å få plass i samtalen. På denne måten kan det som betyr mest, få størst plass. Gjennom lyttende tilhørere og åpne spørsmål vil fokuset først og fremst rettes mot veisøker og de utfordringer vedkommende trekker fram.

Likevel kan enkelte oppfatte slik veiledning som truende. Når deltakerne velger å møtes uten et gjennomtenkt og kontrollert veiledningsgrunnlag, kan det være utfordrende å stille seg selv åpen for spørsmål fra andre. For noen er det nærliggende å forbinde dette med terapi som benyttes for å løse personlige problemer. I en pedagogisk sammenheng er ikke dette ønskelig. Utgangspunktet for veiledningen skal være hvordan møtet med barn, kolleger, foreldre og andre som er knyttet til en opplæringssituasjon, henger sammen og oppleves.

En annen utfordring i denne formen for veiledning er at det virker ressurskrevende. Lærerne har mange oppgaver og ofte liten tid. I våre prosjekter har tre til fem personer deltatt. Hensikten med reflekterende team som pedagogisk arbeidsverktøy er å skape et grunnlag for å endre tankegangen i møte med andre mennesker. Metoden med reflekterende team kan i utgangspunktet oppleves som noe krevende, men logger fra deltakerne som har deltatt i våre prosjekter forteller at de opplever muligheter til å tenke gjennom utfordringer sammen, begrunne egen praksis på en ny måte og fordele arbeidsoppgaver på bakgrunn av det som kommer fram i veiledningen. Dessuten forteller deltakerne at de opplever større grad av samhørighet og støtte når de arbeider sammen slik at de blir kjent med den andres tanker.

Formålet med å arbeide på denne måten, blir å lytte etter hva som er viktig og hva man bør snakke mer om, og samtidig skille ut det som ikke er viktig. Gjennom å stille åpne spørsmål, undre seg og kommentere hvordan veisøkers budskap oppfattes, blir dette en nøkkel til å ta tak i de utfordringene som veisøker har. Dette kan bli en ny måte å håndtere utfordringer på som kan bidra til å skape endringer både i pedagogikken og i hvordan lærere tenker om elever og om hverandre. Her er det måten å tenke på som blir avgjørende for endringer, ikke nødvendigvis hvor mye ressurser som er tilgjengelig.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi gjennom å vise til teori og praksis drøftet hvordan reflekterende team kan brukes som arbeidsverktøy i pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid. Reflekterende team kan være et egnet bidrag til å utvikle oppmerksomhet og kompetanse om hvordan lærere kan styrke sin forståelse gjennom refleksjoner omkring planlegging, gjennomføring og vurdering av tiltak i barnehage og skole.

Reflekterende team som pedagogisk arbeidsverktøy handler om hvordan man kan endre språket og tankegangen i møte med utfordringer – kanskje særlig overfor de elevene som trenger særskilt hjelp og tilrettelegging. Det handler også om å fremme empowerment og handlekraft i sammenhenger der lærere kjenner seg maktesløse og utfordret og ønsker å komme videre med å skape endringer for barn og unge som trenger det. □



Dag Sørmo er tilknyttet Høgskolen i Østfold, hvor han har vært ansatt som førstelektor i pedagogikk. Han er utdannet lærer og har tidligere arbeidet i barne- og ungdomsskolen. Dag Sørmo har masterutdanning i spesialpedagogikk og i tillegg videreutdanning i livssyn, familierapi, klasseledelse og veiledning. Sammen med professor Dan Roger Sträng har han bidratt med artikler i nasjonale og internasjonale tidsskrifter og i prosjekter om spesialpedagogisk veiledning og reflekterende prosesser.



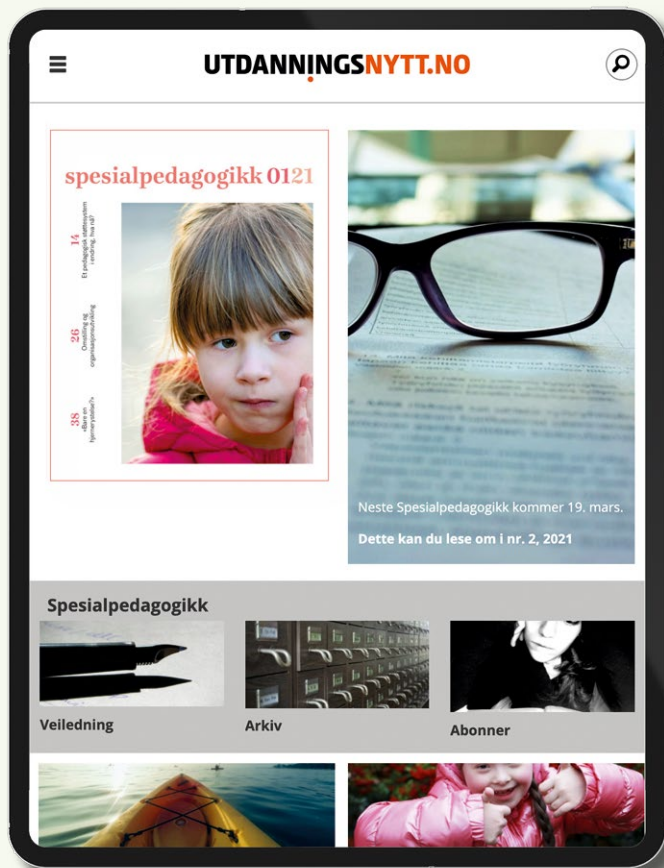
Dan Roger Sträng er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, ved Institutt for pedagogikk, IKT og læring. Han har lang erfaring fra veiledningsfeltet, som utdanner og veileder i barnehager og skoler. Som forsker har han undersøkt pedagogiske virkninger på ulike nivåer og identifisert områder med behov for utvikling. Sträng følger to spor i sin forskning: utvikling av ledere gjennom refleksiv praksis og utvikling av skolen for å fremme elevers læring.

REFERANSER

- ALDENMYR, S.I., PAULIN, A. & ZETTERQVIST, K.G.** (2009). *Etik i professionellt lærarskap*. Malmö: Gleerup.
- ANDERSEN, T.** (2006). Reflekterende samtaler; min versjon. I: H. Eliassen & J. Seikkula (red.), *Reflekterende prosesser i praksis* (s. 33–50). Oslo: Universitetsforlaget.
- ANDERSEN, T.** (2007). *Reflekterende Prosesser*. Gylling: Dansk Psykologisk forlag.
- BATESON, G.** (1973). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*. London: Paladin, Granada.
- BONNEVIE, C.** (2017). URL: «Pedagogene som innehar høyest kompetanse, er de som er plassert lengst fra barnet» (utdanningsnytt.no)
- BRONFENBRENNER, U.** (2005). *Ecological Systems Theory* (1992). I: U. Bronfenbrenner (red.), *Making humans being human. Bioecological perspectives on human development* (s. 106–173). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- DRUGLI, M.-B.** (2013). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbart kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- EIDE, H. & EIDE, T.** (2017). *Kommunikasjon i relasjoner*. Oslo: Gyldendal.
- ISAKSEN, T.R.** (2017, 03 21). *Inkludering og spesialpedagogikk*. regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/inkludering-og-spesialpedagogikk/id2544922/>
- JENSEN, T. & ORMHAUG, S.** (2016). Behandling av barn og ungdom som har erfart traumer. I: C. Øverlien, M.I. Hauge & J.H. Schultz (red.), *Barn, vold og traumer. Møter med unge i utsatte livssituasjoner* (s. 237–250). Oslo: Universitetsforlaget.
- KRUMSVIK, R. & SÄLJÖ, R.** (2013). *Praktisk-pedagogisk utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LAUVÅS, P. & HANDAL, G.** (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- LAUVÅS, P., LYCKE, K. & HANDAL, G.** (2014). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- LINDSETH, L.B.** (2009). *Kroppsspråkets makt*. Kondor AS Forlag.
- NAMDAL, E.** (2018). Spesialundervisningen i Norge fungerer ikke: *Dagbladet* 10.09.2018. URL: *Spesialundervisning: – Spesialundervisningen i Norge fungerer ikke* (dagbladet.no)
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2015). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap*. Oslo: Gyldendal.
- OGDEN, T.** (2010). Hva påvirker elevers læring? *Tidsskrift for Norsk psykologforening*, 47(7), s. 643.
- OPPLÆRINGSLOVEN.** *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. (2006). URL: *Opplæringsloven - regjeringen.no*
- SAGDAHL, M.S.** (u.å.). *Teleologisk etikk*. Store Norske leksikon.
- SCHÖN, D.** (2001). *Den reflekterende praktiker*. Århus: Klim.
- SEIKKULA, J.** (2012). *Åpne samtaler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2017). Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole. *Bedre skole*, 29(2), s. 72–82.
- SKAGEN, K.** (2013). *I veiledningens landskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- STRÅNG, D.R. & SØRMO, D.** (2017). A tool for school. The significance of guidance with reflecting team and empowerment in school. I: I. Ivanova & S. Neimane (red.), *Leading for Equity and Quality in Education* (s. 80–93). Riga: Rīgas Izglītības un informatīvi metodiskais centrs.
- STRÅNG, D.R., SØRMO, D. & NAVESTAD, A.** (2016). The Reflecting Team as a Way of Making Leadership. I: T. Hurley & E. O'Connor (red.), *Leadership for Future. Focused Education and Learning for all* (s. 182–194). Dublin: Drumcondra Education Centre.
- TVEITEN, S. & BOGE, K.** (2014). Hvorfor er ulike perspektiver på empowerment interessant som forskningsfelt, anvendelsesområder og praksiser? I: S. Tveiten & K. Boge (red.), *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk* (s. 13–25). Oslo: Gyldendal.
- UTDANNINGSFORBUNDET.** (2019). URL: faktaark_01.2019.pdf (utdanningsforbundet.no)
- WESTERHOF, L. L. & KNUTSEN, S. E.** (2016). «Det passe uvanlige». *Spesialpedagogikk* nr. 2, s. 14–18.

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



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

På denne siden finner du også:

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



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



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADFD



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



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter



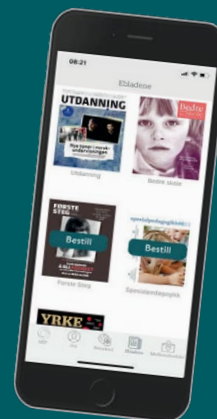
UDF Medlem-appen

Nyhet! Les e-bladene i appen og hold deg oppdatert mens du er på farten

Nå kan du enkelt og raskt finne de siste elektroniske utgavene av både medlemsbladet Utdanning og tidsskriftene på UDF Medlem-appen.

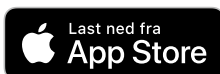
I appen får du i tillegg tilgang til ditt medlemskort, reisekort og alle dine medlemsfordeler.

Tjenestene åpnes direkte i mobilens nettleser.
Du kan enkelt logge på appen med medlemsnummer, BankID eller BankID mobil.



Last ned UDF Medlem-appen

UDF Medlem-appen er tilgjengelig for Android og Apple-enheter, og kan lastes ned herfra:



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



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

Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i pedagogisk-psykologisk tjeneste – en første utprøving

Sammendrag

Målet for studien var å utforske hvordan rådgivere i PP-tjenesten, rektorer og lærere i skolen opplevde en første utprøving av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. En tematisk analyse av ni intervjuer med PP-rådgivere, rektorer og lærere som jobbet sammen på tre ulike skoler, viste at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansattes opplevelse varierte. På de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte alle parter arbeidsmodellen som en ytterligere forbedring. For den skolen der tilliten på forhånd syntes å mangle, tyder resultatene på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. For å oppnå en slik gjensidig tillit i det tverrprofesjonelle samarbeidet med PP-rådgiver, foreslås det derfor å involvere skoleansatte mer som aktive brukere av arbeidsmodellen.

Summary

Work model for system-based expert assessment work in educational-psychological service – a first trial
The aim of the study was to explore how advisers in the educational-psychological service (EPS), principals and teachers in the school experienced the first trial of a working model for system-based expert assessment work. A thematic analysis of nine interviews with EPS advisers, principals and teachers who worked together at three different schools showed the EPS advisers' experience of using the work model was quite consistent, while the school employees' experience of the EPS advisers' way of working varied. All parties at the two schools who previously experienced trust in the collaboration, considered the work model as a further improvement. However, for the school where the trust already seemed to be lacking, the results indicate that the EPS adviser's use of the work model was not sufficient to create this trust. As a basis for mutual trust in the interprofessional collaboration with the EPS adviser, it is finally suggested to involve school employees more as active users of the work model.

Nøkkelord

ARBEIDSMODELL
PP-TJENESTEN
SKOLEUTVIKLING
INKLUDERING
SPESIALPEDAGOGISK PRAKSIS

JOACHIM KOLNES, ph.d.-stipendiat og førsteamanuensis ved Universitetet i Stavanger

Etter innføring av elevers rett til spesialundervisning i 1976 ble ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten) sakkyndig instans og fikk i oppgave å vurdere elevers behov for spesialundervisning. I den sakkyndige vurderingen tar PP-tjenesten stilling til om eleven trenger spesialundervisning, og gir skolen råd om tilrettelegginger slik at eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fra 1998 ble også systemrettet arbeid i form av kompetansebygging og organisasjonsutviklingsarbeid i skolene en del av PP-tjenestens oppgave (Opplæringslova 1998, § 5.6).

I tråd med utdanningsdirektoratets føringer (Utdanningsdirektoratet, 2017) koples den systemrettede oppgaven til å heve kvaliteten på den ordinære opplæringen ved tidlig innsats og forebygging av problemutvikling (Opplæringslova 1998, § 3.1), mens sakkyndighetsarbeidet koples til vurdering av behov for spesialundervisning (Opplæringslova 1998, § 5.1). I en slik forståelsesramme kan sakkyndighetsarbeidet oppfattes som den individrettede motsetningen til systemarbeidet.

Forskning på PP-tjenestens sakkyndige vurderinger tyder på en slik individrettet sakkyndighetspraksis (Tveitnes, 2018; Franck, 2021). Her legges vekten på å kategorisere elevens vansker i

diagnoser, som igjen legges til grunn for en forståelse og vurdering av elevens behov (se f.eks. Emanuelsson mfl., 2001). Flere studier har problematisert hvordan slike vanskebeskrivelser, i verste fall og løsrevet fra en systemforståelse i skolen (Hustad mfl., 2013), har blitt brukt til å legitimere ekskludering av elever fra skolefelleskapet og segregering i særlige tiltak (Phil, 2002a; Phil, 2002b; Wold, 2006; Tveitnes, 2018; Franck, 2021). Denne utfordringen har blitt tematisert i samfunnsdebatten (Barneombudet, 2017; Nordahl, 2018) og har fått ulike forskere til å ta til orde for å integrere systemarbeidet med det sakkyndige vurderingsarbeidet (Moen, 2018; Nielsen, 2018; Kolnes, 2016; Szulevicz & Tanggaard, 2015; Hustad mfl., 2013; Nielsen, 2012; Tveit, 2012; Cameron mfl., 2011; Anthun, 2002). Koplingen mellom systemarbeidet og sakkyndighetsarbeidet i én helhetlig arbeidsmåte har innen dette forskningsfeltet blitt omtalt litt ulikt, men benevnes i denne artikkelen som *systemrettet sakkyndighetsarbeid*.

Dreiningen fra en individrettet til en systemrettet sakkyndighetspraksis krever imidlertid at PP-tjenesten endrer måten å jobbe på. Forskning på tvers av sektorer har vist at dette er utfordrende å få til dersom forståelsen av arbeidsoppgavene ikke konkretiseres i gode arbeidsmåter og verktøy (Amarantou mfl., 2018; Coburn, 2001; Honig, 2006; Sarason, 1996; Spillane mfl., 2006).

Motivert av ideen om en systemrettet sakkyndighetspraksis ble en *arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet* utviklet innen rammene av et såkalt offentlig sektor-ph.d.-prosjekt (Forskningsrådet, 2021). Arbeidsmodellen er et resultat av doktorgradsarbeidets tredje og siste delstudie og bygger på kunnskap om systemretting av sakkyndighetsarbeidet i doktorgradsarbeidets to foregående delstudier.

Elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet

I den første delstudien i doktorgradsarbeidet ble erfaringer som ansatte i skole og PP-tjeneste hadde med en systemrettet sakkyndighetspraksis, undersøkt. Resultatene tydeliggjorde behovet for å utvikle kunnskap om elevenes behov i et samarbeid mellom

PP-rådgiver og nøkkelinteressentene: eleven selv, foreldre, lærer, rektor og andre eksterne hjelpeinstanser (Kolnes mfl., 2020).

Et bioøkologisk utviklingsperspektiv ble benyttet i denne studien som systemteoretisk perspektiv (Kolnes mfl., 2020). I denne forståelsesrammen oppstår vansker i samspillet mellom elevens særegenhet og særegenheter ved læringsmiljøet (Bronfenbrenner & Morris, 2006). I et bioøkologisk utviklingsperspektiv blir samarbeid en nøkkelfaktor for å utvikle kunnskap om elevens behov. Samspillsrelasjonene blir her den minste holistiske analyseenheten (Pianta, 2006; Magnusson & Stattin, 2006).

Samspillsspiralen som oppstår i relasjonen mellom elev og andre i læringsmiljøet, fører til at eleven utvikler seg enten dysfunksjonelt eller til kompetanse (Bronfenbrenner, 2005, 2006; Ceci & Anderson, 2006; Sameroff, 2009, 2010; Hart, 2012). Samregulering fungerer som mekanisme i denne samspillsspiralen (Sameroff, 2009; 2010). Elevens regulering av følelser, tanker og atferd (selvregulering) påvirkes av og påvirker andre personers regulering av følelser, tanker og atferd i læringsmiljøet (selvregulering). Noen traumatiserte barn trenger i første omgang en sansemotorisk tilnærming til samregulering (Cohen mfl., 2012; Ogden mfl., 2006). Alle barn og voksne trenger imidlertid en relasjonell og tilknytningsbasert tilnærming til samregulering (Marvin mfl., 2002) der anerkjennelsesrelasjoner mellom elev, medelever og voksne i læringsmiljøet etableres og vedlikeholdes (Honneth, 2003; 2008).

Ifølge Sameroff (2009, 2010) er elevens selvregulering uløselig knyttet til andre personers selvregulering i læringsmiljøet:

When does diagnosis become individualized, at what stage does a child have a self-regulation problem instead of another-regulated problem? (Sameroff, 2010, s. 15)

Andre personers selvregulering omtales her som «andre-regulering». I en slik forklaringsmodell utvikler vansker seg i samspillsrelasjoner. Sitatet poengterer at individuell test- og diagnosesekunnskap ikke er tilstrek-

kelig for å vurdere elevens behov. En systemrettet utredning må ta stilling til hvordan eleven, med sine særlige behov, kan oppleve aktiv deltakelse i samspill med andre i det særegne læringsmiljøet (Soukakou, 2015). Ifølge praksisepistemologien ligger kunnskapen om dette inkorporert i praksis: i elevens erfaringer med eget skoleliv, i foreldrenes erfaringer med eleven hjemme, i lærers erfaringer med eleven i læringsmiljøet, i rektors erfaringer med skoleorganisasjonen samt hos personer i andre eksterne hjelpeinstansers erfaringer når de har utredet elevens særlige vanskeområder.

En systemretting av sakkyndighetsarbeidet krever derfor at PP-rådgiveren involverer alle disse nøkkelinteressentene i et samarbeid for å avdekke taushet, intuitiv og erfaringsbasert kunnskap ved aktiv refleksjon over handling (Dewey, 1929; Schön, 2001; Matthew & Sternberg, 2009).

Utvikling av skolens kapasitet ved felles utforskning og læring

I den andre delstudien i doktorgradsarbeidet ble PP-rådgiverens opplevelse av utfordringer knyttet til utvikling av kunnskap om elevers behov i samarbeidet med nøkkelinteressentene undersøkt. Resultatene tydeliggjorde behovet for å avklare forventninger og roller som grunnlag for gjensidige tillit i samarbeidet. Resultatene viste at dette var en forutsetning for utvikling av kunnskap om elevens behov (Kolnes & Midthassel, 2021).

I denne studien ble samarbeidsutfordringene koplet til en brukerstyrt og innovativ tilnærming til samarbeid (Kolnes & Midthassel, 2021). I en slik teoretisk ramme representerer nøkkelinteressentenes unike kunnskap om elevenes behov selve innovasjonspotensialet (Humerfelt, 2012; Vis mfl., 2011; Darsø, 2013). Studien viser at tillit skapes hvis PP-rådgiver anerkjenner skoleansattes behov, noe som igjen kan føre til at elevens foresatte lettere kan stole på at PP-tjenesten og skolen sammen kan få til et bedre skoletilbud for eleven.

Resultatene tyder videre på at det å ta hensyn til de skoleansattes behov ved å igangsette relevante skolebaserte tiltak kan bidra til et felles fokus på elevens behov

(Kolnes & Midthassel, 2021). Slik kan det bli mulig for PP-rådgiveren å innta rollen som utforsker, i et «praksis-utforskerpartnerskap» (Coburn & Penuel, 2016, s. 48). Samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte i et «praksis-utforskerpartnerskap» muliggjør utvikling av felles kunnskap om elevens behov som grunnlag for innovativ refleksjon (Karvinen-Niinikoski, 2005; Fasting, 2015) over uartikulerte forståelser og taushet kunnskap i skolekulturen (Hislop mfl., 2018).

Ved å integrere skolens innsideperspektiv med PP-tjenestens utenforstående perspektiv i en felles analyse kan ny kunnskap med større validitet utvikles. Denne kunnskapen kan oppleves som mer verdifull og relevant enn kunnskap produsert gjennom et ensidig utenforstående perspektiv (Svensson mfl., 2007). Målet med denne felles utforsknings- og læringsprosessen er å utvikle skolers kapasitet for håndtering av elevens behov for aktivt samspill med andre i læringsmiljøet. Utvikling av kapasitet handler om å skape muligheter og betingelser for samarbeid og læring mellom PP-rådgiver og nøkkelinteressentene for å fremme elevens læring og utvikling i skolen (Senge, 1990; Stoll, 1999; Harris, 2001).

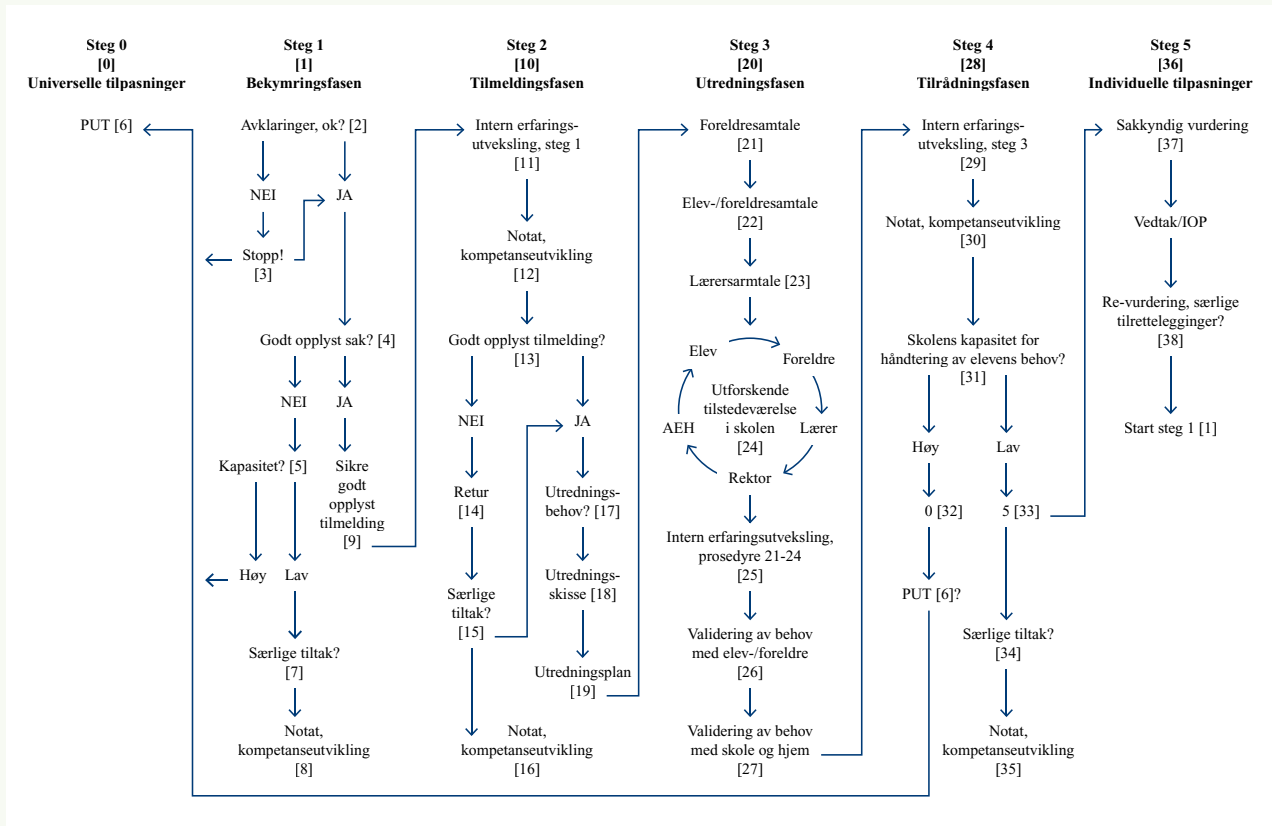
Arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet

Tre prinsipper ble utledet fra det teoretiske grunnlaget ovenfor og lagt til grunn for utvikling av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet:

1. Det er elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet som skal utredes.
2. Elevens behov er uløselig knyttet til skolens kapasitet til håndtering av behovet.
3. Skolens kapasitet utvikles i samarbeid mellom PPT og nøkkelinteressentene ved felles utforskning og læring.

Hovedprinsippet for arbeidsmodellen knyttes med dette til å avdekke og utvikle skolers kapasitet til håndtering av elevers behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet. Arbeidsmodellen er en steg-basert prosedyre for systemretting av sakkyndighetsarbeidet i PP-tjenesten (figur 1).

FIGUR 1



Steg 0–5 i figur 1 refererer til fasene som skal følges opp av skole og PP-tjeneste ved bekymring for en elevs læringsutbytte i tråd med PP-tjenestens utredningsoppdrag (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Hvert steg har en målsetting med prosedyrer for måloppnåelse i parentes. De 38 konkrete og detaljerte prosedyrene kan av plasshensyn ikke presenteres i artikkelen, men kan skaffes til veie ved henvendelse til forfatter (joachim.kolnes@uis.no) eller lastes ned ved å følge denne lenken: <https://www.porsgrunn.kommune.no/organisasjon/oppvekst/pedagogisk-psykologiske-tjenester/>

Pilene i arbeidsmodellen (figur 1) viser hvilke valg PP-rådgiveren må ta for å nå målet. Hovedmålet for arbeidsprosessen er at flest mulig elever skal omfattes av universelle tilpasninger innen det ordinære

opplæringstilbudet (steg 0). Prosedyrene for å nå målet handler om å utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov ved felles utforskning og læring. Målet for utredningsarbeidet, som handler om å utvikle skolens kapasitet for håndtering av elevens behov for samspill med andre i læringsmiljøet, innebærer at skolens utredning må knyttes tett sammen med PP-tjenestens utredning i én sammenhengende utredningsprosess.

I bekymringsfasen (steg 1) er det et mål å styrke skolens utredningskapasitet, slik at den saksforberedende pedagogiske rapporten fra skolen som følger tilmeldingen til PP-tjenesten i tilmeldingsfasen (steg 2) gir retning til hva PP-tjenesten skal utrede i utredningsfasen (steg 3). Målet med PP-tjenestens utredningsfase er å utvikle skolens kapasitet ved å mobilisere

nøkkelinteressentenes kunnskap om elevens behov innen rammene av en intensiv, løsningsfokusert og utforskende tilstedeværelse i skolen.

Basert på dette lages et løsningsforslag som valideres av nøkkelinteressentene. I tilrådningsfasen (steg 4) er det et mål at PP-rådgiver bruker løsningsforslaget som utgangspunkt for å vurdere skolens kapasitet for håndtering av elevens behov i samarbeid med rektor. Kapasitetsvurderingen legges så til grunn for vurdering av tiltak som kan heve skolens kapasitet for håndtering av elevens behov på et kontinuum fra universelle tiltak i steg 0 til særlige individuelle tilpasninger i steg 5.

Samtaleverktøy (Seikulla & Arnkil, 2007) og verktøy for pedagogisk analyse (Nordahl & Overland, 2015) er integrert i de 38 prosedyrene. Rammene for denne første utprøvingen av arbeidsmodellen var at den skulle brukes av PP-rådgiverne som «en mental arbeidsmodell – en hjelp for tanken». Rektor og lærere ble derfor ikke direkte involvert ved utvikling av eller opplæring i bruk av arbeidsmodellen.

Mål og forskningsspørsmål

Målet med denne studien er å få kunnskap om hvordan skoleansatte og PP-rådgivere opplever en første utprøving av arbeidsmodellen.

Forskningsspørsmål:

- Hvordan opplevde PP-rådgiverne å prøve ut arbeidsmodellen?
- Hvordan opplevde rektor og lærere PP-rådgivernes arbeidsmåte?

Funn diskuteres i lys av rasjonale for arbeidsmodellen, presentert ovenfor. Implikasjoner for en første revisjon foreslås.

Metode

For å fange PP-rådgivere, lærere og rektors opplevelser ved utprøving av arbeidsmodellen ble det benyttet kvalitative forskningsintervjuer som metode. I denne eksplorerende tilnærmingen og utforskningen ble søket rettet mot intervjupersonenes opplevelse av forhold i den profesjonelle settingen. Dette er konsistent

med en generisk tilnærming til kvalitativ forskning (Percy mfl., 2015). Tre PP-rådgivere som jobbet med tre rektorer og tre lærere på tre ulike skoler, i alt ni intervjupersoner, ble rekruttert for utprøving av modellen med påfølgende individuelle dybdeintervjuer. Åtte av de ni intervjupersonene var kvinner. Alderen varierte fra 30 til 50 år, med et gjennomsnitt på 42 år. Åtte av de ni hadde barnehage- eller allmennlærerutdanning med tilleggstudanning, mens en av intervjupersonene hadde utdanning som klinisk psykolog.

Etter å ha innledet intervjuet med et åpent spørsmål knyttet til intervjupersonenes opplevelse av utprøvingen ble spørsmålsstillingene videre spisset inn på Wolfs klassisk tredelte taksonomi for vurdering av sosial validitet (Wolf, 1978). Sosial validitet handler ifølge Wolf om

1. innovasjonens målsetting; om det intenderte resultatet av intervensjonen opplevdes som nødvendig og/eller sosialt signifikant
2. innovasjonens arbeidsmåte; om prosedyrene som ble brukt for å oppnå målet, opplevdes som akseptable
3. resultatet av innovasjonen; om resultatet opplevdes som tilfredsstillende og verdt innsatsen som krevdes for å nå det

De individuelle intervjuene ble semistrukturert for å sikre at de samme temaene ble adressert i alle intervjuene. Samtidig ble det lagt vekt på å følge opp mulige viktige individuelle refleksjoner (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjuene varte i 60–90 minutter og ble gjennomført på intervjupersonenes arbeidssted vinteren 2021. Intervjuene ble transkribert ordrett fra lydopptak på stedet og ble kodet ved hjelp av NVivo12 (NVivo, 2015).

Dataanalyse

En teoridrevet tematisk analyse ble benyttet for å identifisere, analysere og rapportere om mønstre i dataene (Braun & Clarke, 2006). Et teoretisk rammeverk for analysen kan gjøre forskeren mer sensitiv for subtile trekk ved dataene (Tuckett, 2005). For å sikre at temaene som ble generert, var et uttrykk for PP-rådgivernes bruk av arbeidsmodellen, ble spørsmålsstillinger i

intervjuguiden for PP-rådgiverne som omhandlet denne sammenhengen, kodet først. Deretter ble denne aktuelle tråden fulgt videre ved koding av spørsmålsstillinger knyttet til rektorer og læreres opplevelse av arbeidsmåten. Basert på en idé om hva som skulle undersøkes i dataene, ble en helhetlig tilnærming til koding benyttet (Miles mfl., 2014).

En lukket kodingsprosedyre, der data ble kodet med utgangspunkt i intervjuguiden, ble gjennomført først. Deretter ble en åpen kodingsprosedyre gjennomført med lesing og re-lesing for å fange ytterligere informasjon i og på tvers av de første kodene. Definerings og raffinering av temaer samt vektleggingen av analysens «hovedfortelling» førte til navngivning av temaene slik de blir presentert i resultatdelen av studien.

I denne teoridrevne og tematiske analysen (Braun & Clarke, 2006) ble søkelyset satt på å identifisere det underliggende latente temaet uttrykt i forskningsspørsmålet på et fortolkende nivå (Boyatzis, 1998). Utviklingen av temaer i en slik tolkningsanalyse innebærer tolkningsarbeid (Braun & Clarke, 2006). Denne tilnærmingen til temaanalyse kommer fra et konstruksjonistisk kunnskapsparadigme, der mening og erfaring blir forstått som sosialt produsert og reproduisert (Burr, 2006).

Etikk

Deltakerne ble muntlig informert om formålet med studien og studiedesignet. De ble skriftlig informert om at deres anonymitet ville bli ivaretatt. Alle deltakerne signerte skjema for informert samtykke og ble informert om at de hadde muligheten til å trekke seg fra undersøkelsen. Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Resultater

Hvordan opplevde PP-rådgiverne å bruke arbeidsmodellen, og hvordan opplevde rektorene og lærerne PP-rådgivernes arbeidsmåte?

Tallene 1–9 i parentes refererer til hver av de ni intervjupersonene og til egne presiseringer av intervjupersonenes utsagn. I tillegg refereres det til de ulike stegene eller prosedyrene i arbeidsmodellen (jf. figur 1).

PP-rådgiverne opplevde at arbeidsmodellen legitimerte en intuitiv praksis

PP-rådgiverne forteller at arbeidsmodellen i stor grad konkretiserte og legitimerte en intuitiv praksis. De opplevde at målsettingene som ble lagt til grunn for arbeidsmodellen, harmonerte godt med egne målsettinger. En av PP-rådgiverne uttrykker det slik: «Måten å jobbe på appellerer til den måten jeg egentlig ønsker å jobbe på» (9). PP-rådgiverne fremhever i denne sammenheng modellens steg 3, utredningsfasen:

Med den utforskende tilstedeværelsen i skolen, kan du si, så oppstår det et samspill rett og slett mellom lærer, elev, ledelse og meg ... og istedenfor å bare sitte og skrive det, rett og slett, og bare snakke om det, så gjorde vi det i fellesskap, ja, følte jeg da. Og jeg mener jo at det styrker den sakkyndige vurderingen når du faktisk er delaktig og i større grad er med i prosessen når du skal sende den ut som et ferdig produkt. (9)

En annen PP-rådgiver presiserer at utredningsspiralen (prosedyre 24 i steg 3) bidro til å starte og strukturere en samarbeidsprosess som hjalp PP-rådgiveren til å komme i posisjon til de ansatte ved skolen:

Det er nok der, på en måte, jeg har jobbet da, for å si det sånn. Og det er jo ikke sikkert at skolen har den opplevelsen, at jeg sitter og jobber med dem der, for å si det sånn, men det er jo på en måte min ... det er her jeg på en måte har knadd dem litt, for å si det sånn. (6)

Mer spesifikt rapporterte PP-rådgiverne at utredningsspiralen i utredningsprosedyren (prosedyre 24) bidro til et tettere samarbeid med skoleansatte, til å avklare PP-rådgivers rolle i skolen og til en dialog med skoleansatte. PP-rådgiverne legger her vekt på at utredningsspiralen hjalp dem med å gjennomføre et dynamisk utredningsarbeid, uttrykt på følgende måte:

Vi gikk jo litt videre, og så gikk vi til ... måtte vi tilbake igjen. Så den sirkelen (utredningsspiralen) er jo egentlig hjertet i ... hjertet i modellen, tenker jeg. Vi måtte ut og så ble det lite granne drøfting og litt endring, og så blir det tilbake igjen, og så prøvde vi ut, og ja ... (9)

En annen PP-rådgiver poengterer at den sakkyndige vurderingen ikke gjøres i et vakuum, men at utredningsspiralen bidrar til at den sakkyndige vurderingen i større grad bygger på felles erfaringer i samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Dette gjør at de skoleansatte kjenner seg igjen i det som står i den sakkyndige vurderingen når de skal bruke den videre for å utforme en individualisert plan for eleven. En PP-rådgiver sier det slik:

De skal kjenne den (sakkyndige vurderingen) igjen, de skal vite hva de har prøvd, og de skal liksom ikke bare se den der smørbrødlista med tiltak ... for dette har vi jo jobbet med (i utredningsspiralen) ... det skal ikke være et sjokk å få den (sakkyndige vurderingen), eller liksom at nå begynner arbeidet. Derfor så mener jeg at den utredningsspiralen burde inn i alle PP-rådgiveres praksis ... jeg liker den veldig! (8)

Det poengteres at den dynamiske måten å jobbe på i utredningsprosedyren gir PP-rådgiveren opplevelsen av å gi skolen direkte hjelp med en gang, noe PP-rådgiverne opplever at de skoleansatte liker. «For da fant vi jo ut hva ... hvilke tiltak vi skulle sette i gang først. Og det handler jo ikke om så veldig store tiltak, men noen små som kan utgjøre en forskjell» (9). Denne PP-rådgiveren peker på at utredningsprosedyren hjelper PP-rådgiveren til å rette søkelyset mot den felles arbeidsprosessen som skal gjennomføres, til forskjell fra kun å vektlegge PP-rådgiverens sakkyndige sluttrapport. «Det senker bekymringen og øker ansvarliggjøringen og bevisstgjøringen blant skoleansatte» (8).

Steg 3, utredningsprosedyren, ser altså ut til å tydeliggjøre PP-rådgiverens intuitive praksis og hjelpe PP-rådgiveren til å komme i posisjon overfor de skoleansatte innen rammene av utredningsspiralen.

PP-rådgiverne opplevde kapasitetsvurderingen som vanskelig og spennende

PP-rådgiverne rapporterer høy grad av lojalitet til arbeidsmodellen. Ingen av PP-rådgiverne rapporterte at de i særlig grad avvek fra stegene eller prosedyrene. PP-rådgiverne opplever langt på vei modellen som akseptabel å bruke, men poengterer at kapasitetsvurderingen i steg 4 oppleves som svært krevende. En

av rådgiverne uttrykker seg slik om kapasitetsvurderingen: «Den er ikke vanskelig for meg å akseptere, men den er vanskelig ... den ... der har vi en lang vei å gå, føler jeg» (8). En annen PP-rådgiver sier at «det har vært noen utfordringer når det gjelder samarbeid og det å kunne formulere seg uten å trække noen på tærne og si det galt» (6). En hovedutfordring som poengteres her, er hvordan kapasitetsbegrepet skal forstås og operasjonaliseres i samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte:

Vi (PP-rådgivere) bruker jo sånne litt ulne begreper, ikke sant, istedenfor å gå inn i hva det er som gjør at kapasiteten er lav, hvis du skjønner. Vi (PP-rådgivere) liker jo ikke når vi møter på beskrivelser av unger (i skolen) som vi synes er litt sånn kanskje sleivete eller nonchalante, men jeg tenker at vi (PP-rådgivere) kan risikere å gjøre det samme om skolen, om skoleorganisasjonen og personene i den. (8)

PP-rådgiverne legger vekt på at en klargjøring av kapasitetsbegrepet vil gjøre det mulig å trene på hvordan dette skal kommuniseres til skoleansatte og i den sakkyndige vurderingen, uten at en slik vurdering rammer skoleansatte. Dilemmaet ved kapasitetsvurderingen illustreres på følgende måte fra en av PP-rådgiverne:

Hva skal man si, man skal jo ikke trække noen helt på tærne heller, men man skal jo være ærlig allikevel. Man skal ikke pakke det for mye inn. Så det synes jeg er veldig spennende, og jeg synes det er på høy tid at det kommer. (6)

Mens kapasitetsvurderingen i arbeidsmodellens steg 4 oppleves som det vanskeligste elementet i arbeidsprosessen, oppleves dette altså samtidig som det mest spennende og nyskapende elementet. Et aspekt her er at arbeidsmodellen legitimerer det å flytte oppmerksomheten fra å vurdere elevens vansker til å vurdere skolens kapasitet for håndtering av vanskene. En av PP-rådgiverne uttrykker seg slik:

Nå kan jeg få lov til å være litt mer ærlig på det da, fordi at man har ... som rådgiver så ser man jo alt dette ... har jo alltid gjort det, og vi gjør våre vurderinger av det uansett. Men man har jo ikke skrevet det ned i sakkyndig vurdering før nå! (6)

Måten å jobbe på i sakkyndighetsprosessen «tvang» frem en endring av malen for sakkyndig vurdering. Endringene knyttet seg her til å tydeliggjøre sakkyndighetsarbeidets «røde tråd», ved å beskrive den utforskende samarbeidsprosessen (utredningsprosessen, steg 3) som ble lagt til grunn for kapasitetsvurderingen (steg 4). En av PP-rådgiverne begrunner endringen av måten å skriftliggjøre seg på i den sakkyndige vurderingen slik: «Den sakkyndige vurderingen skal ikke kun svare på lovverkets paragrafer. Den skal også være nyttig for skolen» (9).

Kapasitetsvurderingen oppleves altså som vanskelig. Kapasitetsbegrepet oppleves uklart og blir derfor også vanskelig å operasjonalisere i muntlig og skriftlig kommunikasjon med skoleansatte. Kapasitetsvurderingen opplevdes samtidig som det mest nyskapende i modellen og førte til endring av måten å uttrykke seg på i den (skriftlige) sakkyndige sluttvurderingen. Alt i alt opplevde PP-rådgiverne resultatet av sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende, og at det var verdt innsatsen. Bevisstgjøringen knyttet til vurdering av skolens kapasitet samt opplevelsen av effektivitet trekkes her frem. En av PP-rådgiverne sier:

Jeg føler ikke at jeg har brukt noe mer tid enn jeg ville gjort i en annen sakkyndig vurdering. Så det har absolutt vært verdt innsatsen. (9)

Rektorene ved skole 1 og 2 opplevde å få en sparringpartner i PP-rådgiveren

Rektorene forteller at PP-rådgivers arbeidsmåte oppleves som akseptabel, og at arbeidsmåten i stor grad harmoniserer med rektorenes egne målsettinger. Rektorene opplevde stor grad av tillit i samarbeidet med PP-rådgiver.

... tilliten vokser jo når man ser nytten av arbeidet PP-rådgiveren gjør som veileder (for lærer). Da har man større tillit til og tro på at den måten å jobbe på fungerer. (3)

Sitatet fra rektoren illustrerer at tilliten oppstår fordi rektor ser at samarbeidet mellom PP-rådgiver og lærer fungerer. Rektorene knytter samtidig tilliten til egne drøftinger med PP-rådgiver om måter å utfordre

lærerne på i de ulike stegene i sakkyndighetsprosessen. Rektorene opplever at de får en sparringpartner.

Det er jo ikke bare de positive tingene hun (PP-rådgiver) løfter frem da, det er jo også det som kanskje hemmer, ikke sant, men jeg (rektor) synes hun gjør det på en respektfull måte ... Hun er jo ikke her i hverdagen, og hun har ikke personalansvar her eller organiseringsansvar ... så det blir en fin sånn sparringpartner. (1)

Rektorene rapporterer mer spesifikt om at det ble sparret om skoleutvikling innen rammene av utredningsprosedyren, steg 3, og om ressursfordeling og ressursbruk i tilrådningsprosedyren, steg 4. Sparringen førte til at rektorene opplevde å bli involvert i det sakkyndige utrednings- og vurderingsarbeidet og til at det oppsto et felles erfaringsgrunnlag. En av rektorene uttrykker det slik:

Tidligere har vi ikke fått til en samhandling som gjør at den kunnskapen som begge parter har (skoleansatte og PP-rådgiver), har blitt til nye felles erfaringer. Og kunnskap. Men i den prosessen her gjøres det litt mer ... på grunn av samhandlingen vi har. (3)

Alt i alt opplevde rektorene ved skole 1 og 2 sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende og verd innsatsen: «Ja, det var absolutt en god prosess. Jeg kunne godt tenke meg at alle prosesser kunne være sånn!» (1). «Ja. Fordi som jeg sa tidligere: Det er denne måten jeg ønsker å jobbe på!» (3). Rektorer ved skole 1 og 2 sin opplevelse kontrasteres imidlertid av rektor ved skole 3 sin fortelling.

Rektor ved skole 3 opplevde å måtte vente og mase på den sakkyndige vurderingen

Denne rektoren opplever tilliten til PP-tjenesten som tynnslett, ettersom skolen har ventet lenge på mange sakkyndige vurderinger.

Min opplevelse er jo at det er jeg som må holde i alle trådene. Og det er jeg som må etterspørre hvordan det ligger an, hvor vi er hen i den saken. Og noen ganger så ... Vi har noen og tretti saker som vi venter på sakkyndig vurdering på. Og i det så opplever jeg at jeg ... At jeg må mase da på ... Og det ... Det er på en måte ikke egentlig min rolle, for jeg har ikke noe

arbeidsgiveransvar for (PP-rådgiver). Det er jo ikke ... Og det synes jeg blir litt vanskelig fordi at det går litt sent, eller det tar lang tid. Og det er ikke for meg en struktur som jeg ville lagt hvis jeg hadde hatt ansvaret. Og det er en utfordring. (4)

Rektoren beskriver videre at denne ventingen på PP-rådgivers sakkyndige vurdering skaper konflikter med ledelsen i PP-tjenesten knyttet til ansvarliggjøring av PP-rådgiver. Det kan også skape konflikter med foreldre når det gjelder skolens ansvar for oppfølging av eleven. Rektoren opplever at skolen ikke får den veiledningen som ligger implisitt i den utforskende tilstedeværelsen (prosedyre 24) i utredningsprosedyren (steg 3).

Vi klarer ikke oppdraget selv da, vi trenger at vi ... Vi kanskje trenger veiledning, lærerne trenger veiledning, vi trenger noen gode råd, hvordan skal vi tilrettelegge undervisningen best mulig? (4)

Rektor ved skole 3 sin opplevelse står her i sterk kontrast til opplevelsene rektorene ved skole 1 og 2 hadde når det gjaldt PP-rådgivers arbeidsmåte i utredningsprosedyren, steg 3. Opplevelsen av samarbeidet med PP-rådgiver i tilrådningsfasen (steg 4) er også slående:

For jeg vet ikke når jeg kommer på et møte, så ... og hun skal ha en gjennomgang av sakkyndig vurdering, så aner ikke jeg, har hun anbefalt ikke spesialundervisning, hundre timer, to hundre timer, hva har hun anbefalt? Vet ikke. (4)

Alt i alt ser rektor ved skole 3 ut til å ha vanskeligheter med å akseptere PP-rådgivers arbeidsmåte. Rektoren opplever liten grad av samarbeid, og samarbeidet oppleves i liten grad som tilfredsstillende. På spørsmål om rektor synes at resultatet av sakkyndighetsprosessen var verd innsatsen, svarer hun følgende:

Ja. Jeg har ikke hatt noen spesiell innsats, så det burde jeg kanskje hatt, men jeg har ikke ... For jeg tenker jo at hvis det er forventet at jeg skal ha en innsats når vi har tilmeldt og saken er hos PPT, hvis det er forventet at jeg skal gjøre noe da, så gjør jeg ikke det. Den forventningen vet ikke jeg om. (4)

Lærerne ved skole 1 og 2 opplevde en dialogbasert og elevfokusert arbeidsmåte

Lærerne forteller at måten PP-rådgiveren jobbet på, var lett å akseptere, noe som knyttes til det intensive samarbeidet i utredningsspiralen (prosedyre 24), med tett oppfølging i et kortere tidsrom. Involvering i PP-tjenestens utredning (utredningsprosedyren, steg 3) førte til at lærerne opplevde å bli lyttet til og tatt med på råd. Denne arbeidsmåten opplevdes som en kontrast til en arbeidsmåte der PP-rådgivers kunnskap om elevens vansker danner utgangspunktet for kontakten mellom PP-rådgiver og lærer. En av lærerne uttrykte det slik:

Så selv om hun (PP-rådgiver) hadde papirer på at det var sånn og sånn, så kunne vi (lærere) fortelle noe som på en måte ikke motbeviste, men som gjorde at de resultatene kanskje ikke stemte helt overens med det vi opplever i klasserommet sånn sett, da. Og da istedenfor å liksom nei, men sånn er det, så bygger hun jo hele tiden videre på det vi sier, og ... så jeg følte at ... jeg og vi på skolen ble hørt. (2)

En annen lærer poengterer dialogen som oppsto i PP-rådgivers utforskende tilstedeværelse på skolen (utredningsspiralen, prosedyre 24): «Her var det en mer pågående dialog enn vanlig ... det likte jeg!» (7). Lærerne opplevde videre at dialogen mobiliserte et felles engasjement for eleven, og at denne dialogbaserte og elevfokuserte innfallsvinkelen til utredningsarbeidet skapte tillit mellom PP-rådgiver og lærer:

Altså, det er jo frustrerende når du på en måte ... det er jo en grunn til at man melder opp, på en måte. Da har man jo kommet til et punkt hvor man føler at man ikke har mer å gi. Da er det avgjørende å få tillit på at det du har gjort er bra, men at nå går vi videre sammen. (2)

Lærerne vektla videre at måten PP-rådgiver ledet det dialog- og elevfokuserte samarbeidet på, mobiliserte skolens egen kapasitet i utredningsarbeidet:

Det har jo gått fra en prosess hvor på en måte hun (PP-rådgiver) har tatt litt ledelsen til å, på en måte ... at vi har følt at oi, her kan vi komme med mye, til at nesten på siste møte var det vi som stod for

mesteparten av pratingen. Uten at jeg følte vi overkjørte henne, men jeg følte at vi kunne bidra litt i den sakkyndige vurderingen og på en måte føle at når den kommer, så blir det ikke noe sånn store overraskelser eller vanskelig for oss da. Men at det er noe vi føler vi kan overkomme. (2)

En annen lærer poengterer hvordan denne dialog- og elevfokusede arbeidsmåten gjør at man ikke går og venter på PP-tjenestens sakkyndige vurdering, og at denne avsluttende skriftlige rapporten nærmest blir overflødig:

For meg så trenger nesten ikke den sakkyndige vurderingen å komme, fordi vi har hatt alle disse møtene, vi har masse tiltak å prøve ut. Så den sakkyndige vurderingen blir nå bare et papir for hennes del da, eleven sin del. Men for oss lærere så blir jo ikke den like viktig når vi har hatt alle disse møtene. (7)

Alt i alt opplevde lærerne ved skole 1 og 2 resultatet av sakkyndighetsprosessen som tilfredsstillende og verdinnsatsen:

I en sånn prosess så er det viktig med samarbeid, det er viktig å lytte til hverandre og bli enige om ting ... det har jeg jo savnet litt ... så når jeg opplevde det nå, så tenkte jeg at det her, det er det jeg har ønsket at PPT skal være. (2)

Lærer ved skole 3 opplevde arbeidsmåten som uklar

I kontrast til lærerne ved skole 1 og 2 som klart poengterte sin opplevelse av samarbeidet med PP-rådgiver i sakkyndighetsprosessen, fremsto læreren ved skole 3 sin opplevelse av samarbeidet som betraktelig mer uklar. Resultatet av sakkyndighetsprosessen beskrives som: «Ok, helt greit, men ikke helt topp» (5). Læreren poengterte imidlertid at PP-rådgivers arbeidsmåte i liten grad påvirket hennes måte å jobbe på i skolen:

Det har jo ikke skjedd så veldig mye da, det har det ikke ... om det er på grunn av meg, eller om det er på grunn av (PP-rådgiver), eller om det er litt ... Jeg tror det er mange faktorer som gjør at vi ikke har fått gjort så mye, da. (5)

Samarbeidet oppleves som uklart. På tross av at hun følte seg hørt av PP-rådgiveren, savner denne læreren en kontinuitet og struktur i og plan for veiledning knyttet til utprøving av tiltak initiert av PP-rådgiveren (utredningsprosedyren, steg 3): «Det skjedde ikke noe, fordi jeg ikke helt forsto hva jeg skulle gjøre, men da burde jeg vel kanskje ha spurt (PP-rådgiver)!» (5). Læreren hadde videre forventninger om at PP-rådgiver var mer til stede i klasserommet:

Jeg føler ikke at hun (PP-rådgiver) har vært så mye i klasserommet ... og på en måte observert. Vi har ikke hatt så veldig mange samtaler. (5)

På spørsmål om læreren opplevde at hun lærte noe i sakkyndighetsperioden, svarer hun: «Nei, jeg føler ikke jeg har lært så mye nytt egentlig. Det gjør jeg faktisk ikke!» (5).

Føringene for bruk av arbeidsmodellen opplevdes som en begrensende faktor

Flere av intervjupersonene poengterte hvordan rammene for bruk av arbeidsmodellen som PP-rådgivers «mentale arbeidsmodell – en hjelp for tanken» opplevdes som en begrensende faktor med tanke på samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten. PP-rådgiver ved skole 3 uttrykte seg slik:

Skolen og læreren har jo ikke sett modellen som vi har jobbet etter. Så det jeg visualiserer ut av den modellen, om hvordan jeg tenker å få skissert det, det har jo ikke de forutsetninger for ... jeg er veldig glad i modeller og forklare litt hvor vi er hen, og hva vi har tenkt. Så hvis jeg kunne velge, så ville jeg vel brukt den mer som et ... kommunikasjonsredskap. (9)

Behovet for å bruke arbeidsmodellen mer som en samarbeidsmodell for å heve felles forståelse for hva som forventes av henholdsvis PP-rådgiver, rektor og lærer i deres respektive roller, poengteres videre: Rektor ved skole 2 uttrykker det slik:

Jeg tror det blir like viktig at vi i ledelsen ved skolevirksomhetene får introdusert den modellen, tankegangen rundt den, hvordan den skal fungere, for å avklare roller og ulike forventninger i samarbeidet

og for å sikre en felles forståelse slik at vi kan få det til best mulig sammen. (3)

PP-rådgiveren på samme skole (2) påpeker:

Vi (PP-rådgivere) har en vei å gå for å vite hvordan vi skal gjøre det på en måte som gjør det (arbeidsmåten) forståelig både for oss selv, men også, ikke minst for skolen sånn at de tar det til seg ... at vi får til noe sammen. (8)

Behovet for å bruke arbeidsmodellen mer som et kommunikasjonsredskap og felles samarbeidsmodell synes størst når samarbeidet i utgangspunktet er krevende.

Rektor ved skole 2 poengterer dette:

Det har jo gått fint her fordi vi allerede har ganske like synspunkter, men det kan også være omvendt ... at rektor og lærer ikke tar imot, ja, ikke helt ser poenget i det her ... da blir det vanskeligere for PP-rådgiveren å komme inn med disse prosessene og tankene. Men hvis det blir presentert og jobbet litt med i felles drøfting med PP-rådgiveren og de som er på skolen, så kan kanskje forståelsen økes da, på en måte. (3)

Diskusjon

Resultatene viser altså at PP-rådgivernes opplevelse av å bruke arbeidsmodellen var ganske konsistent, mens de skoleansatte (rektorene og lærerne) sin opplevelse av PP-rådgivernes arbeidsmåte varierte. Dette hovedfunnet diskuteres videre i lys av det teoretiske rasjonale for arbeidsmodellen, for å få en dypere innsikt i hvorfor PP-rådgivernes arbeidsmåte opplevdes ulikt.

Forventninger, rolleutøvelse og tillit

Resultatene viser at PP-rådgiverne i stor grad aksepterte måten å jobbe på. PP-rådgiver ved skole 3 var imidlertid mindre tilfreds med resultatet av arbeidsprosessen enn PP-rådgiverne ved skole 1 og 2. De ansatte ved skole 3 hadde da også vanskeligere for å akseptere måten PP-rådgiveren jobbet på, og de var mindre tilfredse med resultatet enn ansatte ved skole 1 og 2.

Ifølge Wolfs tredelte taksonomi for vurdering av sosial validitet (Wolf, 1978, s. 6) styres aksept for og resultat av arbeidsmåten i stor grad ut fra hvilke

forventninger som knyttes til den. Resultatene av denne undersøkelsen viser at mens ansatte ved skole 1 og 2 preges av en relativ klar forventning om å bli involvert i et utforskende partnerskap, preges forventningene til ansatte ved skole 3 av lærers uklare forventning og av rektors klare forventning om at PP-rådgiveren skriver og leverer den sakkyndige vurderingen. Dermed kan vi si at ansatte ved skole 3 sine forventninger samsvarer med tidligere forskning på PP-tjenesten som viser at sakkyndighetsprosessen vanligvis blir forstått som en skriveprosess som PP-tjenesten skal utføre (Nordahl, 2018; Tveitnes, 2018; Kolnes mfl., 2020).

Mens ansatte ved skole 1 og 2 sine forventninger om å bli involvert i en felles utforskningsprosess harmonerer med PP-rådgivers systemrettede arbeidsmåte, tyder resultatene på at det oppstår spenning mellom PP-rådgiver og ansatte ved skole 3 når PP-rådgiveren forsøker det samme der. Tidligere forskning på utfordringer knyttet til systemretting av sakkyndighetsarbeidet (Kolnes & Midthassel, 2021) har vist at mens PP-rådgiveren er opptatt av å endre faktorer i elevens læringsmiljø, er skoleansatte ofte opptatt av at PP-tjenestens sakkyndige vurdering skal legitimere bruk av ressurser på å ta elever ut av klassen i segregerende tiltak (Tveitnes, 2018).

En vag og tvetydig systemforståelse i sakkyndighetsarbeidet kan gjøre at PP-rådgiveren blir sårbar overfor en sterkt individrettet skolekultur. Dette kan føre til at PP-rådgiveren gir etter / gir opp samarbeidet med skoleansatte om å endre faktorer i læringsmiljøet (Kolnes & Midthassel, 2021). En slik uklar systemforståelse (Brofennbrenner, 2005; 2006) kan gjøre det vanskelig å operasjonalisere kapasitetsbegrepet (Senge, 1990; Stoll, 1999; Harris, 2001) i samtalen med skoleansatte og i den skriftlige sakkyndige vurderingen.

Resultatene fra studien kan også tyde på at mens samarbeidet mellom PP-rådgivere og skoleansatte ved skole 1 og 2 var preget av tillit, var samarbeidet mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved skole 3 preget av mistillit. Tidligere forskning har pekt på hvordan mistilliten mellom PP-rådgiver og skoleansatte utfordres når PP-rådgiveren, ved systemretting av sakkyndighetsarbeidet, setter de skoleansatte i en krevende dobbeltrolle som både mottakere av hjelp fra PP-tjenesten og som

PP-rådgiverens profesjonelle samarbeidspartner (Kolnes & Midthassel, 2021).

Manglende kanalisering og anerkjennelse av skoleansattes behov for personlig støtte (Honneth, 2003; 2008) kan føre til mistillit i samarbeidet. Dette gjør det vanskelig for PP-rådgiveren å innta utforskerrollen (Coburn & Penuel, 2016). I tillegg gjør mangelen på anerkjennelse det vanskelig å realisere en innovativ tilnærming til samarbeid med brukeren for å få til en kunnskapsutvikling (Humerfelt, 2012; Vis mfl., 2011; Darsø, 2013; Svensson mfl., 2007). Dermed kan en gå glipp av uartikulerte forståelser og taus kunnskap i skolekulturen (Hislop mfl., 2018). Dette vil hemme utvikling av felles kunnskap om elevens behov for aktiv deltakelse i samspill med andre i læringsmiljøet (Karvinen-Niinikoski, 2005; Fasting, 2015; Soukakou, 2018).

For PP-rådgiverne ved skole 1 og 2 ser det ut til at deres bruk av arbeidsmodellen har bidratt til en felles kunnskapsutvikling ved å avklare forventninger og roller som grunnlag for gjensidig tillit i samarbeidet. Dette synes ikke å være tilfelle for PP-rådgiver og skoleansatte ved skole 3. Ulike forventninger til sakkyndighetsarbeidet og samarbeidsutfordringer ved skole 3 kan ha hindret etablering av anerkjennende relasjoner, noe som igjen resulterte i sviktende tillit i profesjonsfellesskapet (Honneth, 2003; 2008). Dette gjorde bruken av arbeidsmodellen som «en mental modell for PP-rådgiveren – en hjelp for tanken» utilstrekkelig ved skole 3.

Oppsummering og implikasjoner for en første revisjon

Etter denne første utprøvingen på dette begrensede utvalget konkluderes det med at alle partene ved de to skolene som fra før opplevde tillit i samarbeidet, vurderte arbeidsmodellen som en ytterligere forbedring. For skolen der tilliten allerede så ut til å mangle, tyder resultatene imidlertid på at PP-rådgivers bruk av arbeidsmodellen ikke var tilstrekkelig for å skape denne tilliten. Tillit er blitt poengtert som en av hovedutfordringene knyttet til realisering av tverrfaglig samarbeid mellom skoleansatte og profesjonelle i så vel PP-tjenesten (Rothi mfl., 2008; Kolnes & Midthassel, 2021) som andre eksterne hjelpetjenester (Moran & Bodenhorn, 2015).

En første revidering av arbeidsmodellen bør derfor legge vekt på viktigheten av å øke tilliten mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved å harmonisere forventningene til og forståelsen av de ulike rollene i bruk av arbeidsmodellen. Som en av intervjupersonene selv var inne på, kan dette innebære å styrke PP-rådgivernes systemforståelse som ligger til grunn for arbeidsmodellen, slik at PP-rådgiverne blir tryggere i rollen og blir mindre sårbare for sterke, individrettede skolekulturer. På den måten kan de bli bedre i stand til å gi skoleansatte personlig støtte knyttet til den tidligere omtalte dobbeltrollen. Flere av intervjupersonene var også inne på at de skoleansatte bør involveres mer som direkte brukere av arbeidsmodellen, slik at den i større grad kan bli en felles mental samarbeidsmodell.

Det er behov for studier som undersøker hvordan en slik felles samarbeidsmodell kan bidra til økt tillit mellom PP-rådgiver og skoleansatte ved avklaring av forventninger og roller i en systemrettet sakkyndighetsprosess. I tillegg bør elevens og foreldrenes rolle som samarbeidspart i arbeidsmodellen utforskes i videre studier.

Studiens begrensninger og styrker

Denne studien inkluderte et begrenset utvalg av deltakere fra én kommune som ble intervjuet om hvordan de opplevde utprøvingen av en arbeidsmodell for systemretting av sakkyndighetsarbeidet. Funnene knyttet til intervjuene i dette ikke-representative utvalget kan ikke generaliseres. Et lite, men svært informert strategisk utvalg kan likevel gi rik informasjon om et emne (Percy mfl., s. 79).

Intervjupersonene i denne studien, som var PP-rådgivere, rektorer og lærere, er alle eksperter på sine respektive fagområder og er derfor verdifulle representanter for sine respektive profesjonelle arbeidsgrupper. Når man intervjuer eksperter, er det avgjørende å ha kunnskap om det respektive fagområdet, mestre fagterminologien og kjenne de sosiale situasjonene og bakgrunnen til intervjuobjektene. Slik kunnskap kan bidra til respekt og symmetri mellom intervjuer og informanter i intervjusituasjonen (Brinkmann & Kvale, 2015). Intervjueren hadde en lignende erfaringsbakgrunn som

informantene, noe som muliggjorde en felles konstruksjon av mening ved å forhandle fram felles forståelser. I denne forskerrollen kan imidlertid dataenes validitet reduseres hvis intervjuerens for forståelse i stor grad påvirker intervjupersonenes meninger. Det ble derfor gjennomført to pilotintervjuer hvor det ble bedt om tilbakemelding på intervjupersonenes opplevelse av respekt og symmetri under intervjuet.



Finansiering

Forskningsarbeidet er støttet av Norges forskningsråd (tilskuddsnummer 271721/CO) og Porsgrunn kommune.

REFERANSER

- AMARANTOU, V., KAZAKOPOULOU, S., CHATZOUDIS, D. & P. CHATZOGLU.** (2018). Resistance to change: An empirical investigation of its antecedents. *Journal of Organizational Change Management*, 31(2), s. 426–450. <https://doi.org/10.1108/JOCM-05-2017-0196>
- ANTHUN, R.** (2002). *School psychology service quality – consumer appraisal, quality dimensions, and collaborative improvement potential*. Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.
- BARNEOMBUDET.** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudets fagrapport 2017). <https://www.barneombudet.no/vart-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- BOYATZIS, R.E.** (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. Sage Publications.
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), s. 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- BRINKMANN, S. & KVALE, S.** (2015). *InterViews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- BRONFENBRENNER, U.** (2005). The bioecological theory of human development. I: U.
- BRONFENBRENNER** (red.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (s. 3–21). Sage Publications.
- BRONFENBRENNER, U. & MORRIS P.A.,** (2006). The bioecological model of human development. I: W. Damon & R.M. Lerner (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 793–828): Wiley.
- BURR, V.** (2006). *An Introduction to Social Constructionism*. Routledge.
- CAMERON, D.L., TVEIT, A.D. & KOVAČ, V.B.** (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barnehagen*. Skriftserie 155. Universitetet i Agder.
- CECI, S.J. & ANDERSON, N.B.** (2006). Urie Bronfenbrenner (1917–2005). *American Psychologist* 61, s. 173–174. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.61.2.173>
- COBURN, C.E.** (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 23(2), s. 145–170. <https://doi.org/10.3102/01623737023002145>
- COBURN, C. & PENUEL, W.** (2016). Research-practice partnerships in education: outcomes, dynamics and open questions. *Educational Researcher*, 45(1), s. 48–54. <https://doi.org/10.3102/0013189X16631750>
- COHEN, J.A., MANNARINO, A.P, KLIETHERMES, M. & MURRAY, L.A.** (2012). Trauma-focused CBT for youth with complex trauma. *Child Abuse & Neglect*, 36(6), s. 528–541. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2012.03.007>
- DARSØ, L.** (2013). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovasjonskompetence* [Innovation Pedagogy. The Art of Fostering Innovation Competence]. Samfundslitteratur.
- DEWEY, J.** (1933;1989). *The Later Works, 1925–1953. Essays and How We Think* (8. utg.). Carbondale: Southern Illinois University Press.
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B. & ROSENQVIST, J.** (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie.
- FASTING, R.B.** (2015). PP-tjenesten en merkevare? Fagessay. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 55, s. 196–201. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2015/Rolf-B.-Fasting-6-2015.pdf>
- FORSKNINGSRÅDET.** (2021). Offentlig sektor-ph.d. Lastet ned desember 2021, fra: <https://www.forskningsradet.no/sok-om-finansiering/midler-fra-forskningsradet/offentlig-sektor-phd/>
- FRANCK, K.** (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- HARRIS, A.** (2001) Building capacity for school improvement. *School Leadership and Management* 21(3), s. 261–270. <https://doi.org/10.1080/13632430120074419>
- HART, S.** (2012). *Den følsomme hjernen*. Gyldendal forlag.
- HISLOP, D., BOSUA R. & HELMS, R.** (2018). *Knowledge Management in Organizations: A Critical Introduction*. Oxford University Press.
- HONIG, M.I.** (2006). *New directions in education policy implementation*. SUNY Press.
- HONNETH, A.** (2003). *Behovet for anerkendelse. En tekstsamling* [The Need for Recognition]. Hans Reitzels Forlag.
- HONNETH, A.** (2008.) *Kamp om anerkendelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* [The Struggle for Recognition]. Pax Forlag.
- HUMERFELT, K.** (2012). *User Participation in Work with Individual Plan: Recognition and Violation*. [Brukermedvirkning i arbeid med individuell plan: anerkjennelse og krenkelse.] Doktorgradsavhandling. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU), Institutt for sosialt arbeid.
- HUSTAD, B.-C., STRØM, T. & STRØMSVIK, C.L.** (2013). *Kompetanse i PP-tjenesten – til de nye forventningene? Kartlegging av kompetansen i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning.

- KARVINEN-NIINIKOSKI, S.** (2005). Research Orientation and Expertise in Social Work – Challenges for Social Work Education. *European Journal of Social Work*, 8(3), s. 259–271. <https://doi.org/10.1080/13691450500210756>
- KOLNES, J.** (2016). Kompetente hjelpere? En teoretisk undersøkelse av systemrettet kompetanse i PP-tjenesters sakkyndighetsarbeid. *Spesialpedagogikk*, 81(1), s. 46–59.
- KOLNES, J., ØVERLAND, K. & MIDTHASSEL, U.V.** (2020). A System-Based Approach to Expert Assessment Work-Exploring Experiences among Professionals in the Norwegian Educational Psychological Service and Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1–19. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1754904>
- KOLNES, J. & MIDTHASSEL, U.V.** (2021). Capturing students' needs through collaboration-exploring challenges experienced by Norwegian educational-psychological advisers. *European Journal of Special Needs Education*, s. 1–15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885175>
- MAGNUSSON, D. & STATIN, H.** (2006). The person in the context: a holistic-interactionistic approach. I: R.M Lerner & W. Damon (red.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (s. 400–464). John Wiley & Sons.
- MARVIN, R. COOPER G, HOFFMAN K. & POWELL B.** (2002). The circle of security project: Attachment-based intervention with caregiver preschool child dyads. *Attachment and Human Development*, 1(4), s. 107–124. <https://doi.org/10.1080/14616730252982491>
- MATTHEW, C.T. & STERNBERG, R.J.** (2009). Developing experience-based (tacit) knowledge through reflection. *Learning and Individual Differences*, 19(4), s. 530–540. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.07.001>
- MILES, M.B., HUBERMAN, M. & SALDANA, J.** (2014). *Drawing and Verifying Conclusions. Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Sage Publications.
- MOEN, T.** (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en ny begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk* 83(4), s. 4–14.
- MORAN, K. & BODENHORN, N.** (2015). Elementary school Counselors' collaboration with community mental health providers. *Journal of School Counseling*, 13(4). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062935.pdf>
- NIELSEN, J.** (2012). Udredning i kontekst – Udredninger i vor tid. *Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift*, 5, s. 180–190. Dansk Psykologisk Forlag.
- NIELSEN, J.** (2018). Udredning og udvikling. I: *Fremtidens krav til psykologer i PPR. Artikelhæfte*. Dansk psykologforening.
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Rapport fra ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. URL: inkluderende.fellesskap.for.barn.og.unge.indb (regjeringen.no)
- NORDAHL, T. & OVERLAND, T.** (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever!* Oslo: Gyldendal akademisk.
- NVIVO.** (2015). NVivo 11 PRO for windows. Lastet ned januar 2021, fra: <https://www.qsrinternational.com/>
- OGDEN, P., MINTON, K. & PAIN, C.** (2006). *Trauma and the body: A sensorimotor approach to psychotherapy*. WW. Norton & Co.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- PERCY, W.H., KOSTERE, K. & KOSTERE, S.** (2015). Generic Qualitative Research in Psychology. *The Qualitative Report*, 20(2), s. 76–85. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2097>
- PIANTA, R.C.** (2006). Schools, schooling, and developmental psychopathology. I: D. Cicchetti & D.J. Cohen (red.), *Developmental psychopathology: Theory and method* (s. 494–529). John Wiley & Sons, Inc.
- PHIL, J.** (2002a). Intelligenstesting av minoritetselever. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(5), 363–383. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-05-02>
- PHIL, J.** (2002b). Sakkyndig konstruksjon av avvik og stigma i en interetnisk relasjon. Narrativ analyse av en pedagogisk-psykologisk sakkyndig vurdering. *Sosiologisk tidsskrift*, 02/2002, s. 91–111. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2002-02-01>
- ROTHI, D., LEAVEY, G. & BEST, R.** (2008). Recognising and managing pupils with mental health difficulties: Teachers' views and experiences on working with educational psychologists in schools. *Pastoral Care in Education*, 26(3), s. 127–142. <https://doi.org/10.1080/02643940802246419>
- SAMEROFF, A.** (Ed.). (2009). *The transactional model of development: How children and contexts shape each other*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/11877-000>
- SAMEROFF, A.** (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child development*, 81(1), s. 6–22. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01378.x>
- SARASON, S.B.** (1996). *Revisiting The culture of the school and the problem of change*. Teachers College Press.
- SCHÖN, D.A.** (2001). The crisis of professional knowledge and the pursuit of an epistemology of practice. *Journal of Interprofessional Care*, 6(1), s. 49–63. <https://doi.org/10.3109/13561829209049595>
- SEIKULLA, J. & ARNKIL, T.** (2007). *Nettverksdialoger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SENGE, P.** (1990). *The fifth discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. Arrow Books Ltd.
- SOUKAKOU, E.P., WINTON, P.J., WEST, T.A., SIDERIS, J.H. & RUCKER, L.M.** (2015). Measuring the quality of Inclusive practices: Findings from the Inclusive Classroom Profile pilot. *Journal of Early Intervention*, 36, s. 223–240. <https://doi.org/10.1177/1053815115569732>
- SPILLANE, J.P., REISER, M. & GOMEZ, L.** (2006). Policy implementation and cognition: the role of human, social, and distributed cognition in framing policy. I: M. Honig (red.), *New Directions in Education Policy Implementation. Confronting Complexity* (s. 47–64). State University of New York Press.
- STOLL, L.** (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement* 10(4), s. 503–532. <https://doi.org/10.1076/sesi.10.4.503.3494>
- SVENSSON, L., EKLUND J., RANDLE H. & ARONSSON, G.** (2007). Interactive Research – an Attempt to Analyse Two Change Programmes. *International Journal of Action Research*, 3(3), s. 250–277. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssaoar-356386>

SZULEVICZ, T. & TANGGAARD, L. (2015). *Pædagogisk psykologisk praksis: Mellem psyometri, konsultation og inklusion*. Hans Reitzels Forlag.

TUCKETT, A.G. (2005). Applying Thematic Analysis Theory to Practice: A Researcher's Experience. *Contemp Nurse* 19(1–2), s. 75–87.
<https://doi.org/10.5172/conu.19.1-2.75>

TVEIT, A.D. (2012). «Ja takk, begge deler»: PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 77(4), s. 43–56.

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

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Veileder for spesialundervisning*. URL: *Veilederen Spesialundervisning* (udir.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). *Hva gjør PP-tjenesten?* www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten

VIS, S., STRANDBU, A., HOLTAN A. & THOMAS, N. (2011). Participation and Health – a Research Review of Child Participation in Planning and Decision-Making. *Child & Family Social Work* 16(3), s. 325–335. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00743.x>

WOLD, H.A. (2006). «Kan for lite norsk, stemples som dum» Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 43 (12) s. 1320–1329. URL: «Kan for lite norsk, stemples som dum»¹ –Pedagogisk-psykologisk tjeneste og sakkyndige vurderinger av barn fra språklige minoriteter | *Tidsskrift for Norsk psykologforening* (psykologtidsskriftet.no)

WOLF, M.M. (1978). Social validity: the case for subjective measurement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, s. 203–214.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>

Å være en firkant

Lina Liman har med selvbiografien *Kunsten å feike arabisk* skrevet en innsiktsfull, åpen og velkomponert fortelling om sitt liv med Aspergers syndrom, en diagnose innen autismspekteret som hun først fikk som 32-åring. Oppdagelsen av diagnosen kom ved at hun hørte det svenske radioprogrammet «Vetandes värld», der forsker og overlege Svenny Kopp intervjues om studier av jenter med Aspergers syndrom eller høytfungerende autisme. En slik diagnose var aldri tema i løpet av hennes mange institusjonsopphold eller via nevropsykiatrisk utredning.

«Ein del hevdar at ein diagnose ikkje gjer nokon skilnad. Eg hevdar at ein diagnose kan redde liv. Eg overlevde, Eg lever. Det kallar eg skilnad». Liman stiller kloke spørsmål og skriver reflektert om hva det har kostet henne at diagnosen kom så sent, og hvor avgjørende det er å få en diagnose. Hun viser også til ulik tenkning rundt diagnostisering. Dette bør bidra til ettertanke. Boka er godt oversatt av Olaug Nilssen, som i egne tekster har skrevet innsiktsfullt om betydning av en diagnose.

Kanskje kan man omtale denne boka som det Jan Grue kaller «en levnadsbeskrivelse». På første

side skriver Liman: «Prognosen til legen er dyster. Om to år lever ikkje Lina». Det var den 30. oktober 2009. «Sju år seinare er eg ikkje berre i live. Eg er meir levande enn nokon gong før.»

Bokas originale tittel henviser til at man *ikke* kan «feike» arabisk, for som Liman skriver – uansett hvor god du er til å feike arabisk, så fungerer ikke kunsten i situasjoner der man må *forstå* arabisk (s. 16). Slik er det også med autisme. Lina Liman beskriver hvordan hun som barn jobbet beinhardt for å kompensere ved å lære sosiale koder, både på skolen, i teatergrupper og blant venner – for eksempel så *øver* hun på å leke med de andre barna. Hun står alltid ved siden av og føler seg ensom, selv om hun ikke vil, fordi hun ikke forstår den nonverbale kommunikasjonen. Altså «feiker hun arabisk».

De mislykkede forsøkene på å leve som andre skaper en enorm skamfølelse – en følelse av at hun «er feil» og må endre seg, hvilket bidrar til at hun utvikler spiseforstyrrelser, utmattelse, angst og alvorlig depresjon, noe som igjen fører til en lang rekke av sykehusopphold på psykiatriske klinikker. Etter endt utdanning som journalist og utallige



LINA LIMAN
*Kunsten å feike arabisk:
 ei forteljing om autisme*
 Det Norske Samlaget, 2021
 312 sider
 ISBN: 9788234001536

forsøk på å «være som andre» kolliderer Liman. Ved å lese boka kan man både bli klokere og mer ydmyk for hvor vanskelig det er å leve med Aspergers syndrom. Tilpassede sitater i boka fra ulike sjangre er et kreativt grep for å illustrere dette utenforskapet, for eksempel referansen til «Främmande fåglar» av musikeren Lisa Ekdal.

Det er en reflektert, ytterst skrivefør og ærlig kvinne som skriver sin historie ispedd egne dagboksnotat og utdrag fra sykejournaler. Hun får frem hvor kompleks og vanskelig det er å være både pasient, pårørende og helsearbeider. Bokas form gir bredde, og leseren får også innsikt i hvordan psykiatrisk omsorgspersonell reflekterer rundt egen praksis. For eksempel viser e-posten fra en av Limans leger at de verdsetter at hun forteller sin historie om hvordan man har vært fortapte i «diagnosejungelen når det gjelder litt mer diskrete autismespektertilstander» (s. 328). Her ligger det mye «dyrekjøpt» lærdom som har kostet pasienten mye.

Boka er ikke formulert som kritikk av helsevesenet, offentlige etater eller store mediekonsern som arbeidsgivere. Liman viser forståelse for legenes vanskelige situasjon siden behandlingene

ikke gir ønsket resultat. At hun hadde hatt et annet, bedre og mer tilpasset liv om diagnosen ble satt tidligere, hersker det likevel ingen tvil om. Partiene der hun beskriver elektroshokkens varige konsekvenser og selvmordsforsøkene, er dystre lesning.

Teksten er velskrevet, delvis billedrik og ryddig komponert, noe også kapitlenes valgte titler «Eg er ein firkant», «Ikkje som ei open bok», «Eit liksom menneske» og «No right to remain silent» vitner om. Hennes språkevne nevnes også i et psykologutsegn som en av årsakene til at hun nok har klart å skjule mange av de autistiske vanskelighetene sine (s. 28).

Avslutningsvis skildrer Liman hvordan hun reagerte etter at hun fikk diagnosen – erkjennelsen av at hun aldri blir frisk av autisme er ikke lett å leve med – spesielt ikke siden hun i mange år har levd med et håp om at hun kan endre atferd.

Med boka ønsker Liman å øke kunnskapen og bevisstheten om autisme, noe jeg mener hun lykkes svært godt med. Nå gjenstår det at flest mulig leser boka!



Sosial kompetanse og problemåtfærd blant barn og unge

Boka *Sosial kompetanse og problemåtfærd blant barn og unge* av Terje Ogden dekkjer åtfærd og åtfærdsutfordringar hos barn og unge på ein grundig måte. Boka er ei vidareføring og utviding av boka med same tittel frå 2015. Denne utgåva er som forventa oppdatert med ny forskning for å forklare og utforske utfordringar innanfor fagfeltet om åtfærd. Forfattaren roser det gode arbeidet som vert gjort rundt om i ulike kommunar, men legg til at det ikkje alltid er at innsatsen står i forhold til utbyttet. Dei fleste barn og unge opplever trivsel og meistring, men for gruppa som ikkje opplever det, er det naudsynt å finne gode måtar å støtte dei på.

Omgrepsavklaring

Ogden avklarar kva han og andre legg i omgrepet åtfærdproblem. Det vert presisert at problemåtfærd dekkjer både internalisert og utagerande elevåtfærd, men denne boka handlar i hovudsak om utagerande åtfærd. Ein definisjon viser til lærings- og undervisningshemmande åtfærd, som vert forklart som uro og bråk i klasserommet som øydelegg for arbeidsro og arbeidsinnsats. Dette er ein definisjon som kan dekkje åtfærd til mange elevar, men om åtfærd ikkje eskalerer, vil vel dei fleste lærarar ha erfaring med å dempe denne typen åtfærd.

Eit tyngre problematikk er det som vert kalla norm- og regelbrytande åtfærd, som bryt med

forventingar til elevrolla og hindrar positiv samhandling med andre. For elevar som utviser alvorlege åtfærdproblem, og der vanskane er svært omfattande, treng elev, foreldre og skule at støtteapparatet kjem inn. Då trengst ein tverrfagleg innsats for å redusere den utagerande åtfærd.

Førekomst

Åtfærdproblem av utagerande karakter er ikkje ukjent i norsk skule, og ofte krev det rask handtering i klasserommet og skulegarden når det oppstår. Nordiske studiar frå 2001 som det vert referert til i boka, viser til at omtrent 10 prosent av elevane har så omfattande vanskar med åtfærd, eller er i risiko for å utvikle slike vanskar, at det kan kallast åtfærdproblem. Forfattaren viser til at nyare undersøkingar frå 2019 viser at det har vore ei god utvikling på dette området, og at det no er mindre førekomst av forstyrrande åtfærd i klasserommet. Elevane melde om mindre bråk, og lærarane melde om betre arbeidsro. Dette bildet viste seg både i grunnskulen og i vidaregåande skule.

Fagleg meistring

Forfattaren tar også opp temaet *fagleg meistring* hos elevar som har åtfærdsvanskar, eit tema som det har vorte lite merksemd om. Elevar med åtfærdsvanskar vert ofte møtte med fordommar av andre,



TERJE OGDÉN
*Sosial kompetanse og problematferd
blant barn og unge (2. utgave)*
Gyldendal Akademisk, 2022
282 sider
ISBN/EAN: 9788205550612

og dei kan ha lett for å gå ut frå at eleven har fagvanskar. Her vert lesarane presenterte for ei nyansering, der forfattaren påpeikar at om elevar har åtferdsvanskar, kan dei likevel ha gode skulefaglege prestasjonar. Men dette gjeld eit mindretal. Ogdén skriv at åtferdsvanskar oftast opptre saman med fagvanskar. Det vert ikkje gitt ei årsaksforklaring, men det vert antyda at når eleven har vanskar på begge hald, kan desse vanskane verke forsterkande på kvarandre.

Problemskular

Det vert ofte nytta individuelle forklaringar på at elevar har åtferdsvanskar. Når alle andre elevar klarer dette med å regulere åtferd, så må det vere noko særskilt med eleven som ikkje får det til. Ei anna vinkling som vert nemnd i boka, er å sjå på sosioøkonomiske forhold som kan vere med på å bidra til at elevar får åtferdsvanskar. I tillegg trekker forfattaren inn det som vert kalla problemskular, og viser til at nokre skular har store vanskar med å førebygge eller redusere åtferdsproblem hos elevane. Visst er det utfordrande for skulen å arbeide med åtferdsvanskar, men eit dårleg skulemiljø verkar også negativt inn på elevåtferda. At ein skule har slike problem, kjem gjerne til syne gjennom mykje skulk i elevgruppa, mobbing, høgt tal på tilvisingar til hjelpeapparatet, låge skulefaglege pre-

stasjonar og generelt dårleg elevtrivsel. Dette fører igjen til krisestemning og kaos i lærargruppa.

Tiltak

I eit historisk tilbakeblikk i boka viser forfattaren at det på 1950-talet nok var ein meir optimistisk haldning når det dreidde seg om arbeidet med å redusere åtferdsvanskar. No har dette ifølgje forfattaren snudd til ei haldning om at program må vere kunnskapsbaserte og retta meir direkte mot den utfordringa som barn, foreldre og skule står i. Boka gir ein gjennomgang av eit utval av program som alle er tilrettelagde for å redusere åtferdsvanskar hos barn i ulike aldrar. Nokre program er òg retta mot foreldrerolla, og der vert det lagt til grunn at om foreldra endrar åtferd, vil det føre til betring i åtferda til barnet. Eg meiner at denne delen av boka kunne ha omfatta ein meir nyansert og kritisk gjennomgang av dei ulike programma, ved for eksempel å trekke inn Pettersvold og Østrem sin kritikk av fleire av desse programma.

Boka høver særskilt for lærarar i skulen, og kan då gi god forståing for åtferdsproblem og forslag til tiltak som har vist seg å vere nyttige i arbeidet med å redusere åtferdsvanskar på klasseroms- og skulenivå. Kapitla bygger på kvarandre, og det kan vere greitt å sette seg godt inn i skildringar av åtferd før ein gir seg i kast med tiltaksdelen. □

Spesialpedagogikk nr. 4, 2022 har utgivelse 30. september. Der kan du lese om:

Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis: Artikkel av Kristian Øen. **IKT og spesialundervisning:** Artikkel av Thea Agnethe Stenersen. **KOSIP – Kompetansekartlegging av og for laget rundt barna og elevene:** Artikkel av Hilde Sofie Stokke, Marianne Sandvik Tveitnes, Silje Ims Lied og Mirjam Harkestad Olsen. **Barnesamtaler som tiltak i barnehagen:** Artikkel av Janne Godø Bjerknes. **Spesialpedagogikk i allmennpedagogikken:** Artikkel av Olaf Gunnar Alteren. **To historier om livskvalitet fra ungdommer med kognitiv funksjonsnedsettelse i videregående skole:** Fagfellevurdert forskningsartikkel av May Sissel Lien Rognstad.

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

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

Kjære nye og gamle abonnenter

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

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

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

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

Et årsabonnement koster:

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

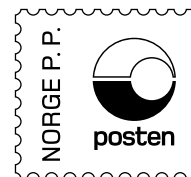


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

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

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

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