

spesialpedagogikk0422

38

Spesialpedagogikk i
allmennpedagogikken

16

IKT og spesial-
undervisning

04

Vurdering av kompetanse
for inkluderende praksis





Ellen B. Ruud

Flere elever mistrives på skolen

Forskningsinstituttet Nova har nylig publisert rapportene Ungdata og Ungdata junior for 2022. Dette er nettbaserte spørreundersøkelser der 102.581 barn (10–12 år) og 109.700 elever i ungdomsskolen og videregående rundt om i norske kommuner har svart på hvordan de opplever sin hverdag. Resultatene viser at selv om de fleste barna og ungdommene trives – så er det også en del som ikke har det så bra.

I *Ungdata junior-rapporten* svarer 11 prosent av barna at de blir mobbet hver fjortende dag eller oftere. Det er også en del barn som rapporterer om at de ofte føler seg ensomme og sier de mangler venner. En av fire forteller at de ofte gruer seg til å gå på skolen. Resultatene fra ungdommene i *Ungdata-rapporten* viser samme tendens. Her rapporterer 15 prosent at de mistrives på skolen, noe som er en økning på 6 prosentpoeng fra 2010. Over halvparten svarer at de svært ofte blir stresset av alt skolearbeidet.

Hvis man som elev ikke får den faglige og sosiale støtten man trenger fra kompetente lærere eller spesialpedagoger, kan man lett føle seg udegelig og mislykket. Dette kan være en av hovedgrunnene til at mange elever mistrives og gruer seg til å gå på skolen. De føler på et vedvarende press om å prestere og et påfølgende nederlag hvis de mislykkes enten det gjelder faglige eller sosiale utfordringer.

Det ingen tvil om at de to rapportene avdekker en urovekkende tendens. Når så mye som en fjerdedel av elevene gruer seg til å gå på skolen, er det grunn til å tro at alle de gode intensjonene om inkludering og tilpasset opplæring ikke har slått til. I melding til stortinget nr. 6 (2019–2020, s. 8) står det blant annet at «Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle».

To av artiklene i denne utgaven av *Spesialpedagogikk* handler om utfordringen regjeringen har gitt kommuner og høyskoler/universiteter gjennom det de har kalt *Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Målet med dette kompetanseløftet er nettopp at alle barn skal få oppleve et godt tilpasset og inkluderende opplæringstilbud med mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel. Det er jo umulig å være uenig i disse målsettingene. Så da får vi bare håpe på, at et slikt kompetanseløft vil føre til nødvendige forbedringer.

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@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 500,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.)

Utgivelse

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.)



“ *Satsningen på kompetanse omfatter hele laget rundt barna*

04

Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis

Kristian Øen

iStock / Getty Images Plus / SeventyFour



16 IKT og spesialundervisning

Thea Agnethe Stenersen

28 Barnesamtaler som tiltak i barnehagen. En casestudie av to barnehagelæreres samtaler med førskolebarn

Janne Godø Bjerknes

38 Spesialpedagogikk i allmennpedagogikken

Olaf Gunnar Alteren

44 KOSIP; Kompetansekartlegging av og for laget rundt barna og elevene

Hilde Sofie Stokke, Marianne Sandvik Tveitnes, Silje Ims Lied og Mirjam Harketstad Olsen

76 Bokmelding

Hallvard Håstein

Fagfellevurdert artikkel

58

To historier om livskvalitet fra ungdommer med kognitiv funksjonsnedsettelse i videregående skole

May Sissel Lien Rognstad

Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis

Den tenkningen og forståelsen vi har når det gjelder barn og unge som strever i barnehage og skole, vil legge føringer for hvordan vi velger å arbeide med en inkluderende praksis. Forfatteren av denne artikkelen argumenterer for at det å streve med utvikling av en inkluderende praksis bør forstås i lys av grunnlagsproblemer heller enn holdningsproblemer.

AV KRISTIAN ØEN

Utviklingen av en inkluderende praksis er en kontinuerlig oppgave for barnehager og skoler. I Meld. St. 21 (2016–2017) *Lærelyst og tidlig innsats* (Kunnskapsdepartementet, 2017) slås det fast at tidligere nasjonale kompetansesatsinger ikke har gitt tilstrekkelig rom for lokale tilpasninger, og at den viktigste kvalitetsutviklingen skjer lokalt. Det blir derfor foreslått en desentralisert ordning som skal bidra til at kommuner gjennomfører tiltak for kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Oppfølgingen av meldingen førte i første omgang til en desentralisert ordning for kompetanseutvikling i grunnskole, og deretter en regional ordning for kompetanseutvikling i henholdsvis barnehage og videregående skole. Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2020) varslet deretter om en tilsvarende ordning innenfor det spesialpedagogiske feltet. Denne fikk navnet *Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter kalt «Kompetanseløftet»).

Målsettingen for Kompetanseløftet er at alle barn skal få oppleve et godt tilpasset og inkluderende opplæringstilbud. Alle barn og unge skal få mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel – uavhengig av sine forutsetninger. Satsingen på kompetanse omfatter derfor hele «laget rundt barna» og skal bidra til at den spesialpedagogiske hjelpen kommer tettere på barn og unge. Målgruppen er ansatte i barnehage og skole, barnehage- og skoleeiere og ansatte i PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i kommunene og fylkeskommunene (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I den første fasen av *Kompetanseløftet* skal kommunene vurdere kompetansebehovet. Dette innebærer å vurdere kompetansebehovet hos ansatte i barnehage, skole, PP-tjenesten og det øvrige støttesystemet. I tillegg må det foretas en vurdering av hvordan kompetanse kan samordnes for å gi best mulig utbytte lokalt. Ordningen kan derfor karakteriseres som omfattende og med et potensial for ulike kompetansehevingstiltak så vel som omstrukturering i laget rundt barnet.



iStock / Getty Images Plus / SeventyFour

Den som leter, den finner

Som ved de andre desentraliserte ordningene legger *Kompetanseløftet* opp til et partnerskap mellom kommunene og universitets- og høyskolesektoren (UH-sektoren). I tillegg har også Statped i oppdrag å bistå i vurderingen av kompetansebehov. For å støtte kommunene har derfor flere aktører innenfor UH-sektoren i tillegg til Statped utviklet ulike kartleggingsverktøy. Generelt kan en si at kartleggingsverktøy søker å få tak i det som er relevant for den spesifikke kartleggingen. En kan selvsagt ha en bred eller en smal tilnærming, men en viss avgrensing ligger til grunn for alle kartleggingsverktøy.

Når det skal utvikles kartleggingsverktøy knyttet til inkluderende praksis, ligger det altså inne en rekke implisitte forutsetninger og avgrensninger. For det første må en kompetansekartlegging gjøre en avgrensning med hensyn til hvordan en skal forstå begrepet *kompetanse*. Forholdet mellom kunnskap og praksis vil her være helt sentralt (Aristoteles, 2011). For det andre må det gjøres avgrensninger når det gjelder hvilken kompetanse som bidrar til en inkluderende praksis. Dersom en har vurdert at en type kompetanse vil kunne bidra til en inkluderende praksis, må det for det tredje ha blitt gjort avgrensninger med hensyn til hva en inkluderende praksis innebærer.

Til tross for at en slik avgrensning av inkluderingsbegrepet trolig er nødvendig i et kartleggingsverktøy, er utfordringen at inkludering er et sammensatt og komplekst begrep (Carlsson & Nilholm, 2004; Mitchell, 2015; Takala mfl., 2012). Flere hevder i den forbindelse at inkludering må forstås kontekstuell, og at en inkluderende praksis derfor kan anta mange ulike former (Florian, 2014; Haug, 2014). Det er altså ikke ett svar på hvordan en inkluderende praksis ser ut, og da følgelig heller ikke ett svar på hvilken kompetanse som kreves. Når den nye kompetansestrategien nettopp understreker at den viktigste kvalitetsutviklingen i skolen skjer lokalt, støtter dette opp under en kontekstuell tilnærming.

Det er viktig å understreke at min problematisering slett ikke bør tolkes som en kritikk av kartleggingsverktøyene som er utviklet. Undertegnede har hverken

tilstrekkelig kjennskap til, tilstrekkelige forutsetninger for – eller ambisjoner om å vurdere verktøyene. Sannsynligvis vil det også være en forenkling å fremstille dem som kartleggingsverktøy. Det er trolig riktige å omtale noen av disse som kartleggingspakker. Problematiseringen handler utelukkende om å synliggjøre at ulike kartleggingsverktøy nødvendigvis må bygge på ulike forståelser og avgrensninger. Dette legger igjen føringer for *hva* en finner gjennom kartleggingen. Jørgensen & Phillips (2002) hevder at vår kunnskap om verden ikke bør behandles som objektive sannheter. Vår «kunnskap» om verden er ikke refleksjoner av virkeligheten, men snarere produkter av våre måter å forstå ulike fenomener og begreper på. «Kunnskapen» en sitter igjen med etter kartleggingsfasen i Kompetanseløftet, vil derfor kun være et slikt produkt. Likevel vil kunnskapen en sitter igjen med, gi retning for det innovative arbeidet som i etterkant skal igangsettes lokalt (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Fra holdningsproblemer til grunnlagsproblemer

I arbeidet med inkluderende praksis snakkes det ofte om holdninger (Avramidis & Norwich, 2002; Norwich, 1994). Utfordringen når «holdningsarbeid» knyttes til inkludering, er at det kan tolkes som om at dersom man har «de rette holdningene», vil man også lykkes med en inkluderende praksis. Når en da oppfordrer barnehager og skoler til å starte med holdningsarbeid, ligger det implisitt at grunnen til at de ikke lykkes, er nettopp «dårlige» holdninger. En slik implisitt beskyldning vil i liten grad gi grobunn for nødvendig motivasjon og forankring (Bang, 2011; Lewin, 1951). Det kan trolig oppfattes som en provokasjon, da det i liten grad anerkjenner kompleksiteten praksisfeltet står overfor i sitt arbeid med inkludering (Øen, 2021).

Utfordringen med en holdningstilnærming er videre at motivasjon og forankring forutsetter at laget rundt barnet erkjenner at de har holdninger som kan forbedres (Schein, 2004). Dersom du i møte med ansatte i barnehage og skole ber dem med dårlige holdninger rekke opp hånden, vil det overraske stort dersom det kommer mange hender i været. Bakgrunnen for dette er for det første at det er like vanskelig å være imot

Satsingen på kompetanse omfatter hele «laget rundt barna» ...

inkludering som det er å være imot fred (Carlsson & Nilholm, 2004). I tillegg viser forskning at lærere i hovedsak er positive til inkluderende praksis som ideal, men opplever utfordringer når idealet skal omsettes til praksis (MacFarlane & Woolfson, 2013). Når holdninger ofte trekkes frem som sentrale i arbeidet med inkludering, bør det i liten grad handle om «å kvitte seg med dårlige holdninger». Det bør heller legges vekt på at ulike forståelser, tolkninger og vektlegginger av inkluderingsbegrepet åpner for ulike muligheter, begrensninger og dilemma. På samme måte vil ulike forståelser av så vel lærevansker som diagnoser (Øen & Krumsvik, 2021) legge føringer for praksis. I møte med praksis vil ulike mentale modeller (Argyris & Schön, 1978) medføre at noen handlingsalternativer blir naturlige, mens andre blir unaturlige. Det er med andre ord ikke pedagogiske holdningsproblemer det bør settes søkelys på, men pedagogiske grunnlagsproblemer.

Jeg vil i det følgende prøve å demonstrere hvordan ulike forståelser av lærevansker og diagnoser kan danne ulike spor som hver for seg vil påvirke praksis på ulike måter. Det er viktig å understreke at jeg ikke legger til grunn en kausal tenkning når jeg tegner opp de ulike sporene. Det er slett ikke sann at det ene automatisk fører til det andre. Sporene er tenkt som *mulige spor*, og leseren må selv vurdere om argumentasjonen og logikken holder mål. Det er heller ikke slik at det kun finnes to mulige spor, og det er selvsagt mulig å inntamellomposisjoner. Hensikten med denne artikkelen er å illustrere betydningen av å jobbe med grunnlagsproblemer i arbeidet med inkluderende praksis.

Spør 1: Vanskesporet

Når det kommer til hvordan vi forklarer og forstår navngitte lærevansker og diagnoser, kan det gjøres et grovskille mellom individuelle og sosiale modeller (Reindal, 2009). Innenfor disse finnes det igjen ulike tilnærminger. En kan derfor tenke seg et kontinuum med en rekke mellomposisjoner der de mest radikale individuelle og sosiale modellene representerer ytterpunkt på hver sin side. De individuelle modellene tar ofte et essensialistisk utgangspunkt, der lærevansker og diagnoser knyttes utelukkende til personlighetstrekk eller karakteristika

ved individet (Burr, 2015). Når et individ viser «avvikende utvikling», snakkes det gjerne om utviklingsforstyrrelser, utviklingsforsinkelser eller skader. Dette kan være knyttet til motorikk, sanser, impulskontroll, eksekutive funksjoner, temperament og så videre. (Barkley, 2012; Moffitt, 1993; Thomas, 1968). Lærevansker og diagnoser blir knyttet til biologiske mekanismer, og vi snakker derfor om en biomedisinsk diskurs (Tjora, 2018). Det er altså ingen kontekstuelle forhold som kan forklare lærevansker og diagnoser, med mindre de kontekstuelle forholdene i seg selv bidrar til utviklingsforstyrrelser eller skader knyttet til disse biologiske mekanismene.

Dersom en tar dette utgangspunktet inn i arbeidet med «tidlig innsats», vil det som er viktig, bli å identifisere barn med ulike «avvik» (Vik, 2015). I Meld. St. 18 (2010–2011) (Kunnskapsdepartementet, 2011) heter det at barnehager og skoler skal bli bedre til å fange opp og følge opp barn som trenger støtte. Meld. St. 21 (2016–2017) vektlegger det å identifisere barn og unge som har utbytte av spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. I opplæringsloven §1.4 (Opplæringsloven, 1998) heter det videre at «skolen skal sørge for at elever som står i fare for å bli hengende etter i lesing, skriving eller rekning, raskt får eigna intensiv opplæring slik at forventa progresjon blir nådd». En er altså ikke utelukkende på jakt etter elever som «henger etter», men elever som *står i fare for å henge etter*.

Tidlig innsats forutsetter derfor en innsnevring av normalitetsforståelsen gjennom å operere med klare kriterier for når normaliteten brytes (Hausstätter, 2009). En fare med en slik innsnevring i lys av inkluderingsidealet er åpenbar, og Nilsen (2017) stiller derfor spørsmål ved om vi er på vei mot et opplæringssystem der vi i møter barn med «kom som du er, og bli som oss». Dersom en kartlegger bredt faglig, sosialt og motorisk, risikerer en at rammene for hva som er normalt, blir så trange at et hvilket som helst barn kan bli definert som avviker (Pettersvold & Østrem, 2012). Med klare forventninger om at en så tidlig som mulig skal avdekke elever som *står i fare for å henge etter*, kan lærere i barnehage og skole fort oppleve at de ikke gjør jobben sin dersom de ikke avdekker «barn med problemer».

... det er like vanskelig å være imot inkludering som det er å være imot fred.

Bakgrunnen for tidlig innsats er ideen om at jo tidligere man får hjelp, jo enklere er det å løse problemet. Dersom en tenker at det er *konsekvensene* av en vanske eller skade som er «problemet», kan en slik logikk trolig fungere. Dersom en derimot definerer vansken eller skaden som selve problemet, blir utfordringen at de biologiske avvikene sjelden forsvinner til tross for god tilrettelegging. Når vi nettopp ser en stadig økning i diagnoser som eksempelvis ADHD, autismespekterforstyrrelser og dysleksi (Knight, 2021; Kristjansson, 2009; te Meerman, 2017), kan en spørre seg om den logiske konsekvensen av tidlig innsats og økt kartlegging nettopp må bli at flere barn og unge får navngitte lærevansker og diagnoser. Ut ifra en biomedisinsk diskurs vil en slik utvikling ikke nødvendigvis være negativ, dersom denne økningen i hovedsak skyldes tidligere underdiagnostisering gjennom en «vent og se»-holdning (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er viktig å understreke at prinsippet om tilpasset opplæring og retten til spesialpedagogisk hjelp (Barnehaeloven, 2005) og spesialundervisning (Opplæringsloven, 1998) utelukkende er knyttet til behov, og ikke diagnoser. Det er likevel naturlig å tenke at barnehager og skoler vil ta utgangspunkt i navngitte lærevansker og diagnoser i tilretteleggingsarbeidet dersom slike navngitte vansker foreligger. I sin søken etter kunnskap om ulike vansker og diagnoser vil barnehagen og skolen fort møte på lærebøker og kurs som tar sikte på å si noe om hvilken pedagogisk skreddersøm (Mjøs, 2014) den spesifikke vansken krever. En vil da møte pedagogikk for reguleringsvansker, pedagogikk for autismespekterdiagnoser, synspedagogikk, audiopedagogikk, traumebevisst pedagogikk, pedagogikk for psykisk utviklingshemming, pedagogikk for barn med dyspraktiske vansker og så videre.

Selv om en slik vanskeorientert tilnærming kan være avgjørende for å lykkes med god tilrettelegging, vil den også bringe med seg noen utfordringer. Dersom det i en og samme barnegruppe blir stadig flere barn som trenger særtilpasninger, tvinger det seg til slutt frem et spørsmål om hva som er felles utgangspunkt i opplæringen. Dersom inkludering ikke utelukkende skal handle om fysisk deltakelse, forutsetter en inkluderende

praksis at det i det minste finnes et slags minste felles multiplum.

I arbeidet med ny opplæringslov foreslås begrepet *universell opplæring* som en mulig tilnærming til en mer inkluderende praksis (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Begrepet *universell* henspiller på en idé om at det finne en felles standard på opplæringen som passer for alle (Reite, 2021). Et slik forslag vil derfor være på kollisjonskurs med en individualisert tilpasset opplæring. Dersom det er mange og omfattende individuelle tilretteleggingsbehov i samme gruppe, må man også spørre hva det er rimelig å forvente av én lærer. Det sier seg selv at én lærer ikke kan planlegge for, og følge opp, 25 barn med 25 ulike opplegg. En slik forståelse av inkluderende praksis vil derfor ikke være bærekraftig, og konsekvensen kan da bli at elevene med de største tilretteleggingsbehovene får sin tilrettelegging utenfor rammen av det ordinære tilbudet. Dette vil i så tilfelle innebære en økning av segregerte opplæringstilbud på alternative arenaer, økt omfang av spesialpedagogisk hjelp i barnehagen og økt omfang av spesialundervisning i skolen.

Selv om slike segregerte former for opplæring ofte beskrives som *ekskluderende* praksis, trenger det ikke å være slik. Selvsagt er det viktig at alle barn opplever at de er en del av fellesskapet, men dersom en tar utgangspunkt i Kompetanseløftets målsetting, kobles en inkluderende praksis også til at alle barn og unge skal få mulighet til utvikling, mestring, læring og trivsel. Det er derfor også viktig at alle har utbytte av en deltakelse (Florian, 2014). Qvortrup (2012) snakker derfor om faglig inkludering som en sentral dimensjon i arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis. Dersom vi skal ta på alvor at over 20 prosent av norske elever ikke har tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, kan en spørre seg om ikke omfanget av spesialundervisning bør øke (Hausstätter, 2013), og ikke reduseres slik det har blitt argumentert for fra politisk hold i lang tid (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Kompetansebehov i spor 1

Dersom en følger tanken om at en inkluderende praksis forutsetter mer skreddersydd pedagogisk tilrettelegging, vil konsekvensen være at generell allmennpedagogisk

kompetanse ikke vurderes som tilstrekkelig. I så tilfelle vil arbeidet med tilpasset opplæring og inkludering bli et spesialpedagogisk anliggende. Når en så skal vurdere kompetansebehov knyttet til inkludering, vil en slik vurdering trolig handle mye om hvorvidt det eksisterer tilstrekkelig spesialpedagogisk spisskompetanse til å møte mangfoldet. Det blir viktig å få oversikt over eksisterende kompetanse, og det blir viktig å avdekke kompetansehull både når det gjelder kartlegging og tilrettelegging.

Viktige spørsmål blir da om en har tilstrekkelig kunnskap om ADHD, autismspekterforstyrrelser, dyspraksi, synsvansker, hørselsvansker, dysleksi, Downs syndrom, selektiv mutisme, dyskalkuli, OCD (tvangslidelser) osv. Det er selvsagt ingen ende på hvilke navngitte lærevansker og diagnoser en her kan ramse opp. Dette understreker en utfordring, nemlig at det vil være urimelig å tenke at en og samme lærer skal kunne noe om alle tenkelige lærevansker og diagnoser. Spesielt dersom en også forutsetter at «tilstrekkelig spesialpedagogisk spisskompetanse» krever en viss dybdekompetanse.

En naturlig konsekvens av dette må derfor bli at den spesialpedagogiske spisskompetansen må fordeles. På barnehage- og skolenivå kan dette eksempelvis knyttes til en eller flere spesialpedagoger som har et overordnet ansvar for å kartlegge og følge opp barn og unge med spesielle behov. I tråd med dette presiseres det i Meld. St. 21 (2016–2017) (Kunnskapsdepartementet, 2017) at regjeringen vurderer «å innføre et krav om at alle kommuner og eiere av friskoler må sørge for at alle skoler på barnetrinnet har tilstrekkelige ressurser med faglig fordypning i spesialpedagogikk». På kommunalt nivå kan en tenke seg at den spesialpedagogiske kompetansen samles i nettverk, ved kompetansesentre og ikke minst hos PP-tjenesten.

Til tross for at denne måten å tenke på kan sikre fagpersoner og fagmiljø med høy grad av spesialpedagogisk spisskompetanse, er utfordringene avstanden til barnet. Behovet for å sikre at kompetansen er «tett på» barna, fremheves tydelig i Meld. St. 6 (2019–2020) (Kunnskapsdepartementet, 2020) og er på mange måter grunnlaget for Kompetanseløftet som ordning.

Dersom en inkluderende praksis krever mye spesialpedagogisk spisskompetanse, er det også logisk ut ifra tenkningen i spor 1 at «vanlige lærere» ikke kan løse det pedagogiske oppdraget uten støtte fra spesialistene. Dette vil i så tilfelle gi en økning i henvisninger til PPT og andre deler av støttesystemet. Ettersom spor 1 bygger på en tenkning om at det ikke er kontekstuelle forhold som skaper vanskene, vil henvisningene i hovedsak generere individrettet arbeid, noe som også innebærer at PP-tjenestens mandat knyttet til systemarbeid får dårligere vilkår.

Spør 2: Barrieresporet

Mens individuelle modeller ofte tar et biomedisinsk utgangspunkt, vil de sosiale modellene bygge på en sosialkonstruktivistisk tilnærming. En sosialkonstruktivistisk tilnærming innebærer ofte å stille seg kritisk til «tatt for gitt»-kunnskap, og kan derfor forstås som en kritikk mot de individuelle modellene (Burr, 2015). Mens den biomedisinske diskursen er opptatt av hvilke biologiske «avvik» som kjennetegner ulike lærevansker og diagnoser, vil de sosiale modellene stille kritiske spørsmål rundt eksistensen av en del lærevansker og diagnoser (Burr, 2015). Det er viktig å understreke at et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt ikke nødvendigvis fornekte at mennesker er forskjellige i form av styrker og svakheter. Det grunnleggende utgangspunktet er først og fremst at det i forskjelligheten ikke eksisterer avvik fra normalen, kun naturlige variasjoner innenfor menneskelig mangfold (Reindal, 2009). En er altså i liten grad opptatt av vansker i barnet, men barrierer på ulike nivå i barnets økologiske omgivelser (Bronfenbrenner, 1979).

Det stilles hele tiden nye krav til barn og unge for å kunne bidra som aktive deltakere i et stadig mer kunnskapsintensivt samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2015). I takt med dette vokser også kravet til utdanning og utdanningenes lengde. Prinsippet om «livslang læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019a) forutsetter at alle må kunne ta til seg kunnskap hele livet, noe som innebærer å kunne håndtere store mengder skriftlig informasjon. Det betyr at stadig flere mennesker med svake leseferdigheter kommer til kort. Dersom vi

tar utgangspunkt i at dysleksi er knyttet til biologiske mekanismer og ikke mangelfull leseopplæring, er det lite trolig at det er født flere barn og unge med disposisjon for utvikling av dysleksi de siste årene. Når vi opplever en økning i dysleksidiagnoser (Knight, 2021), handler dette i hovedsak om at samfunnets krav til skriftlige ferdigheter stadig vokser. En kan ut ifra et sosialkonstruktivistisk perspektiv forstå dysleksi som en sosial konstruksjon som oppstår i forbindelse med at det blir et misforhold mellom individets kompetanse og omgivelsenes krav og forventninger.

En slik kritikk kan selvsagt rettes mot en rekke andre lærevansker og diagnoser. Det er for eksempel flere barn med ADHD som er født sent i kalenderåret, enn barn som er født tidlig i kalenderåret (Karlstad mfl., 2017). Dersom en støtter seg på en biomedisinsk tilnærming og legger til grunn at ADHD er knyttet til en nevrobiologisk sårbarhet, er det lite sannsynlig at denne sårbarheten er minst i januar, for deretter å øke utover året. Forskjell i forekomst handler om at barn som er født sent på året, kommer til barnehage og skole med en utviklingsmessig umodenhet i forhold til barn som er født tidlig på året. Dette er både logisk og naturlig, men også problematisk, da det i bunn og grunn handler om at barnehage og skole ikke klarer å tilpasse seg det naturlige utviklingsmangfoldet innenfor et helt årskull. I stedet for å erkjenne nettopp denne utfordringen og se hvordan en kan ivareta hele det naturlige mangfoldet, legges forklaringen på barnet i form av navngitte lærevansker og diagnoser.

Dersom en følger *barrieresporet* inn i arbeidet med tidlig innsats, vil tidlig innsats endre både form og fokus. Mens *vanskesporet* vektlegger identifisering og «korrigering av avvik» hos individet, vil barrieresporet fokusere på å avdekke hemmende barrierer og strukturer i omgivelsene (Hausstätter & Vik, 2016). Slike barrierer vil kunne forekomme på alle økologiske nivåer (Bronfenbrenner, 1979). På overordnet politisk nivå vil en stadig teoretisering av opplæringssektoren være et eksempel på skolepolitiske føringer som favoriserer enkelte barn. På barnehage- og skolenivå vil manglende variasjon, manglende kompetanse og manglende kvalitet i opplæringen være eksempler på mulige barrierer.

Ettersom lærevansker og diagnoser ut ifra barrieresporet er et resultat av hemmende barrierer, vil fjerning av disse barrierene kunne gi en reduksjon av navngitte lærevansker og diagnoser. Det samme gjelder behovet for spesielle tiltak i barnehage og skole. Med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp forstås som et kunstig skapt fenomen som i hovedsak oppstår på bakgrunn av menneskeskapte barrierer i utdanningssystemet.

Spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp vil derfor være etisk problematisk og ekskluderende fordi enkelte barn på bakgrunn av «systemsvakheter» blir fratatt muligheten til å delta i fellesskapets faglige og sosiale aktiviteter. Flere har derfor argumentert for at retten til spesialundervisning / spesialpedagogisk hjelp bør fjernes dersom en skal ta steget videre i arbeidet med en inkluderende skole (NORDAHL, 2018).

Haug (2017) understreker at det er viktig å se det ordinære og det spesielle opplæringstilbudet i sammenheng. Utgangspunktet for den såkalte *komplementaritetsteorien* er at jo bedre opplæringskvaliteten er i den ordinære opplæringen, jo mindre vil behovet være for spesielle tiltak. Tilsvarende vil dårlig kvalitet innenfor den ordinære opplæringen generere behov for spesielle tiltak. Dersom dette er utgangspunktet for pedagogisk tilrettelegging, vil hovedoppmerksomheten ikke handle om skreddersøm, men om universelle tiltak og god kvalitet på det ordinære. Det er altså den ordinære opplæringen som er nøkkelen til opplæringskvalitet, og arbeidet med inkludering og tilpasset opplæring vil derfor bli et allmennpedagogisk anliggende og ikke utelukkende et spesialpedagogisk (Hausstätter & Thuen, 2014). Det er nettopp denne tilnærmingen som kommer til uttrykk når det heter at «*det er en klar politisk målsetting om å redusere behovet for spesialundervisning gjennom å styrke tilpasset opplæring innenfor det ordinære opplæringstilbudet*» (Utdanningsdirektoratet, 2007).

Ut ifra en slik tenkning kan en argumentere for at omfang av spesialundervisning blir en indikator på inkluderende praksis, der skoler med lite spesialundervisning er mer inkluderende enn skoler med mye spesialundervisning – ettersom det ordinære



iStock / Getty Images Plus / Halfpoint

opplæringstilbudet i større grad favner hele mangfoldet. Til tross for at en slik argumentasjon kan fremstå som både logisk og forlokkende, kan den også ha svakheter. Dersom ledestjernene for en inkluderende praksis er null spesialpedagogisk hjelp og null spesialundervisning, kan en risikere fornektning av at enkelte barn og unge har reelle tilretteleggingsbehov som ikke vil kunne løses innenfor det ordinære tilbudet.

Kompetansebehov i spor 2

Selv om det er den ordinære opplæringen som er omdreiningspunktet innenfor barrieresporet, blir ikke spesialpedagogisk kompetanse nødvendigvis overflødig. Både spesialpedagogisk kompetanse og allmennpedagogisk kompetanse vil være viktig for utvikling av en inkluderende praksis (Hausstätter, 2012). Dette understreker likevel et viktig poeng – at økt spesialpedagogisk spisskompetanse ikke automatisk bidrar til en mer inkluderende praksis. Når en skal vurdere kompetansebehovet, er det ikke tilstrekkelig å avdekke kompetansehull innenfor ulike vanskeområder. En bør også vurdere hvorvidt den spesialpedagogiske kompetansen benyt-

tes på en inkluderende måte, og hvor fleksibelt den spesialpedagogiske kompetansen utnyttes på tvers av ulike trinn, avdelinger og systemer. Ikke minst bør en vurdere hvordan en kan legge til rette for gjensidig læring mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse, der kompetansene ansees som likeverdige og komplementære.

Dette vil trolig innebære endringsbehov på ulike nivåer, fra barnehage- og skolenivå til mer overordnede kommunale nivåer. Dette forutsetter kompetanse knyttet til organisasjonslæring og organisasjonsutvikling, som også må tas med i en vurdering knyttet til kompetansebehov. Mens vanskesporet vil kreve mye av PP-tjenesten når det gjelder deres mandat om sakkyndighet, vil spor 2 i større grad etterspørre PP-tjenestens andre mandat, som er systemrettet og handler om at PP-tjenesten skal støtte barnehager og skoler i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling.

Til tross for at det i lang tid har vært et sterkt politisk ønske om at PP-tjenesten skal bruke flere ressurser på den systemrettede delen av mandatet, er det fremdeles det individorienterte sakkyndighetsarbeidet som

«stjeler» mesteparten av tiden. Dette skjer til tross for nasjonale satsinger som nettopp har hatt som målsetting å endre dette (Hustad mfl., 2016). Til tross for at tanken om at komplementær kompetanse er i tråd med politiske målsettinger, kan en likevel spørre seg om dette fremstår som en devaluering av spisskompetanse. Svakheten ved den komplementære tilnærmingen er at den forutsetter at det er tilstrekkelig kompetanse på ulike områder i laget rundt barnet. Lav allmennpedagogisk kompetanse pluss lav spesialpedagogisk kompetanse er trolig lik lav kompetanse for inkluderende praksis.

Diskusjon

Utgangspunktet for denne artikkelen er at vår tenkning om og forståelse av navngitte lærevansker og diagnoser på ulike måter legger føringer for arbeidet med en inkluderende praksis (fig. 1).

Det ene sporet er ikke nødvendigvis «riktigere» enn det andre, men de innebærer at en håndterer en del utfordringer og dilemmaer på ulike måter. Ulike virkelighetsforståelser knyttet til de ulike sporene gir også grobunn for ulike forståelser av hva en inkluderende praksis innebærer. Man finner ingen klare og tydelige føringer for hvordan inkluderende praksis skal forstås i

styringsdokumentene i opplæringssektoren. Barnehager og skoler skal på den ene siden bli bedre til å fange opp og identifisere barn og unge som står i fare for å henge etter. En slik forventning har en tydelig forankring i spor 1. På den andre siden skal de redusere behovet for spesialundervisning gjennom styrking av det ordinære tilbudet, et krav som i hovedsak støtter seg til spor 2. Arbeidet med en inkluderende praksis må derfor støtte seg til begge sporene gjennom en slags «ja, takk begge deler»-tilnærming. Likevel er denne sjongleringen en krevende prosess fordi de ulike sporene bygger på grunnleggende ulike tilnærminger til hvordan man forstår barn og unge som strever, og hva en inkluderende praksis innebærer. De fleste skoler og barnehager støtter seg selvsagt til denne «ja, takk begge deler»-tilnærmingen slik en eksempelvis finner den i det bioøkologiske perspektivet (Bronfenbrenner mfl., 2005). Det er utenkelig å se for seg en barnehage eller skole som kun støtter seg til ett av sporene. Spørsmålet er like fullt hvordan de venter de ulike sporene.

Dersom en ser på Utdanningsdirektoratets statistikk for grunnskolen, kommer det frem store forskjeller mellom skolars omfang av eksempelvis spesialundervisning. Det finnes ordinære skoler som i 2021/2021 har et omfang av spesialundervisning på 28 prosent. Det

FIGUR 1: Beskrivelser og dilemmaer i spor 1 og 2.

UTGANGSPUNKT	TIDLIG INNSATS OG KARTLEGGING	OMFANG AV LÆREVANSKER OG DIAGNOSER	TILPASSET OPPLÆRING	KOMPETANSE-BEHOV FOR UTVIKLING AV EN INKLUDERENDE PRAKSIS	INDIKATOR PÅ EN INKLUDERENDE PRAKSIS	DILEMMA
Spor 1: Lærevansker/diagnoser er noe reelt	Utrede barnets evner og forutsetninger ut ifra kriterier for normalitet	Flere oppdages på et tidligere tidspunkt	Mest mulig skreddersøm	Mer spesialpedagogisk spisskompetanse	Økt omfang av spesialundervisning?	Merkelapper og segregering?
Spor 2: Lærevansker/diagnoser er en sosial konstruksjon	Kartlegge barrierer og muligheter i læringsmiljøet	Færre barn kommer til kort og får navngitte lærevansker og diagnoser	Fokus på universelle tiltak og god kvalitet på det ordinære	Mer fokus på komplementær kompetanse	Reduksjon av spesialundervisning?	Bagatellisering og tilsløring?

En bør også vurdere hvorvidt den spesialpedagogiske kompetansen benyttes på en inkluderende måte.

finnes også skoler med tilnærmet 0 prosent spesialundervisning. Ut ifra vanskesporet kan en jo tolke det dit at skoler med 28 prosent er svært dyktige på tidlig innsats og gjennom dette har gode forutsetninger for å gi elevene en tilpasset og inkluderende opplæring. Den høye andelen av spesialundervisning kan selvsagt gis i klasserommet slik at elevene blir i fellesskapet.

Ut ifra barrieresporet vil en derimot kanskje mistenke skoler med 28 prosent spesialundervisning for i for stor grad å møte barn og unge som strever, med spørsmålet «hva er galt med dette barnet?». Tilsvarende kan en ut ifra barrieresporet tolke det dit at skoler med bortimot 0 prosent spesialundervisning omfavner mangfoldet gjennom en romslig normalitetsforståelse. Ut ifra vanskesporet kan en derimot mistenke skoler med 0 prosent spesialundervisning for å mangle både kunnskap og forståelse for at enkelte barn trenger helt spesiell tilrettelegging for at opplæringen skal fremstå som tilpasset og inkluderende.

Dersom en spør skoler med 28 prosent spesialundervisning om hvilken kompetanse de trenger, vil de trolig etterspørre mer spesialpedagogisk spisskompetanse for å følge opp alle elevene med vedtak på en god måte. Dersom en stiller det samme spørsmålet til skoler med 0 prosent spesialundervisning, vil disse trolig legge mindre vekt på spesialpedagogisk kompetanse, ettersom de ut ifra egen vurdering har få elever med spesielle tilretteleggingsbehov. Det er derfor en fare for at kompetansevurdering for inkluderende praksis først og fremst bidrar til en selvforsterkning av eksisterende virkelighetsoppfatning heller enn en balansering av de ulike sporene.

Balansering bør heller ikke utelukkende handle om likevekt, men om en integrering av de ulike sporene. Inkluderende praksis er ikke summen av spesialpedagogisk praksis og allmennpedagogisk praksis. Inkluderende praksis skapes når allmennpedagogisk kompetanse og spesialpedagogisk kompetanse integreres i innovativ nytenkning (Hausstätter, 2012). Når kommuner nå er i gang med å vurdere kompetansebehov, kreves det derfor at en i innledende fase dykker grundig ned i grunnlagsproblematikken. Dette innebærer å løfte ulike virkelighetsoppfatninger, verdier, elevsyn,

organisasjonskultur og maktforhold til overflaten (Irgens, 2016; Roald, 2008; Robinson, 2018; Senge, 1999).

Dette er krevende prosesser som utforsker og utfordrer eksisterende praksis på godt og vondt. Like fullt er dette nødvendig for å identifisere hva som hemmer og hva som fremmer en inkluderende praksis. Prosessen bidrar også til å utforske hva en inkluderende praksis kan innebære, og også hva en inkluderende praksis bør være. Først da kan en vurdere kompetansebehovet for å utvikle seg i ønsket retning.



Kristian Øen er stipendiat og jobber for tiden på NLA Høgskolen i Bergen. Han er utdannet allmennlærer og har flere års erfaring fra både grunnskole, alternativ skole og Statped. Øen er opptatt av skjæringspunktet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske fagfeltet, og forsker for tiden på inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. I tillegg er han involvert i flere kommunesamarbeid knyttet til Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

REFERANSER

- ARGYRIS, C. & SCHÖN, D.A. (1978). *Organizational learning: a theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- ARISTOTELES (oversatt av R.C. Bartlett & S.D. Collins) (2011). *Aristotle's Nicomachean ethics*. University of Chicago Press.
- AVRAMIDIS, E. & NORWICH, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), s. 129–147.
- BANG, H. (2011). Organisasjonskultur (4. utg.). Universitetsforlaget.
- BARNEHAGELOVEN. (2005). Lov om barnehager (med endring fra 17.06 2016). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U., LERNER, R.M., HAMILTON, S.F. & CECI, S.J. (2005). *Making human beings human: bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.
- BURR, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- CARLSSON, R. & NILHOLM, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskussion. *Utbildning och demokrati*, 13(2), s. 77–95. <https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774>
- FLORIAN, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 286–294.
- HAUG, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical

shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 283–285.

HAUG, P. (2017). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Samlaget.

HAUSSTÄTTER, R.S. (2009). Ingen stod igjen – men hvor løp de hen? *Spesialpedagogikk*, 74(5), s. 28–38.

HAUSSTÄTTER, R.S. (2012). Grenseoppgangen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. I: R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 21–33). Fagbokforlaget.

HAUSSTÄTTER, R.S. (2013). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, nr. 78(6), s. 4–14.

HAUSSTÄTTER, R.S. & THUEN, H. (2014). Special Education Today in Norway. A.F. Rotatori, J.P. Bakken, F.E. Obiakor, S. Brukhardt & U. Sharma (red.), *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe* (s. 181–208). Emerald Group Publishing Limited.

HAUSSTÄTTER, R.S. & VIK, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I: R.S. Hausstätter & S.M. Reindal (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37–51). Cappelen Damm Akademisk.

HUSTAD, B.-C., LØDDING, B., FYLLING, I. & ULRIKSEN, R. (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. NIFU-rapport nr. 24.

IRGENS, E. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

JØRGENSEN, M. & PHILLIPS, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. Sage Publications.

KARLSTAD, Ø., FURU, K., STOLTENBERG, C., HÅBERG, S.E. & BAKKEN, I.J. (2017). ADHD treatment and diagnosis in relation to children's birth month: Nationwide cohort study from Norway. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45, s. 343–349.

KNIGHT, C. (2021). The impact of the dyslexia label on academic outlook and aspirations: An analysis using propensity score matching. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), s. 1110–1126. <https://doi.org/10.1111/bjep.12408>

KRISTJANSSON, K. (2009). Medicalised pupils: the case of ADD/ADHD. *Oxford review of education*, 35(1), s. 111–127. <https://doi.org/10.1080/03054980802417354>

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2006). Meld. St. 16 (2006–2007) ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring. URL: *St.meld. nr. 16 (2006-2007) - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2011). Meld. St. 18 (2010–2011). Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov. URL: *Meld. St. 18 (2010-2011) - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2015). NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*. URL: *NOU 2015: 8 - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). Meld. St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. URL: *Meld. St. 21 (2016-2017) - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2019a). NOU 2019: 12. Lærekräftig utvikling – Livslang læring for omstilling og konkurranseevne. URL: *NOU 2019: 12 - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2019b). NOU 2019: 23. Ny opplæringslov. URL: *NOU 2019: 23 - regjeringen.no*

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2020). Meld. St. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. URL: *Meld. St. 6 (2019-2020) - regjeringen.no*

LEWIN, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Harper & Brothers.

MACFARLANE, K. & WOOLFSON, L.M. (2013). Teacher attitudes and behavior toward the inclusion of children with social, emotional and behavioral difficulties in mainstream schools: An application of the theory of planned behavior. *Teaching and teacher Education*, 29, s. 46–52.

MITCHELL, D. (2015). Inclusive Education Is a Multi-Faceted Concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), s. 9–30.

MJØS, M. (2014). Kunnskapsløftet – egnet løft i en skole for «alle og enhver»? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 12–16.

NILSEN, S. (2017). «Kom som du er, og bli som oss?» I: S. Nilsen (red.), *Inkluderende og mangfold: sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38–62). Universitetsforlaget.

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

NORWICH, B. (1994). The relationship between attitudes to the integration of children with special educational needs and wider socio-political views: a US-English comparison. *European Journal of Special Needs Education*, 9(1), s. 91–106.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

PETTERSVOLD, M. & ØSTREM, S. (2012). *Mestrer, mestrer ikke. Jakten på det normale barnet*. Res Publica.

QVORTRUP, L. (2012). Inklusion: En definition. I: T. Næsby (red.), *Er du med?: om inklusion i dagtilbud og skole* (s. 5–16). Seriehefte 5. København: UCN Forlag.

REINDAL, S.M. (2009). Disability, capability, and special education: towards a capability-based theory. *European Journal of Special Needs Education*, 24(2), s. 155–168. <https://doi.org/10.1080/08856250902793610>

REITE, G.N. (2021). Frå tilpassa til universell opplæring. *Bedre skole* nr. 2. URL: *Frå tilpassa til universell opplæring (utdanningsnytt.no)*

ROALD, K. (2008). *Organisasjonslæring i skolar: teoretiske og praktiske perspektiv*. Høgskulen i Sogn og Fjordane. URL: *HVL Open: Organisasjonslæring i skolar: teoretiske og praktiske perspektiv (unit.no)*

ROBINSON, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

SCHEIN, E.H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

SENGE, P.M. (1999). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.

TAKALA, M., HAUSSTÄTTER, R.S., AHL, A. & HEAD, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European journal of teacher education*, 35(3), s. 305–325. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333>

TE MEERMAN, S., BATSTRA, L., GRIETENS, H. & FRANCES, A. (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>

TJORA, A.H. (2018). Viten skapt: kvalitativ analyse og teoriutvikling. Cappelen Damm Akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2007). Likeverdig opplæring i praksis. URL: [udir_likeverdig_opplaering2_07.pdf](#) ([regjeringen.no](#))

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2021). URL: [Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnsopplæring](#) ([udir.no](#))

VIK, S. (2015). Tidlig innsats i skole og barnehage: Forutsetninger for forståelser av tidlig innsats som pedagogisk prinsipp. Høgskolen i Lillehammer.

ØEN, K. (2021). Inkluderende praksis i møte med utfordrende atferd. *Bedre skole*, nr. 4.

ØEN, K. & KRUMSVIK, R.J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 31(3). s. 417–431. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178>

ANNONSE



Har du behov for nye medarbeidere?

Kjøp stillingsannonse og bli eksponert her:

- Stillingskarusellen på Utdanningsnytt.no
- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no
- Sosiale medier
- Nyhetsbrevet

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

Lærerjobb.no
UTDANNINGSNYTT.NO

Foto: AdobeStock



IKT og spesialundervisning

Denne artikkelen tar for seg hvorfor det er viktig å forske på sammenhengen mellom spesialundervisning og bruk av IKT. Artikkelen antyder at det finnes svært lite av slik forskning, og at det også ser ut til å være et lite omtalt og prioritert område i ulike policydokumenter slik som i *Kunnskapsløftet* og *Fagfornyelsen*.

Som lærer i grunnskolen har jeg direkte nærkontakt med den stadig økende graden av digitalisering av skolen hver eneste dag. Jeg har lest, hørt og erfart at det er store forskjeller mellom kommuner og fylker når det gjelder hvordan og i hvilken grad skolene er digitaliserte. I noen kommuner får elevene utdelt hvert sitt nettbrett fra 1. klasse, mens andre steder innføres bruk av nettbrett eller datamaskin på ulike trinn i løpet av barne- og ungdomsskolen. Da kan det enten være slik at elevene får hver sin enhet, eller at de må dele på dem.

Da jeg begynte å jobbe som lærer, opplevde jeg at forventningene til lærernes IKT-ferdigheter var forholdsvis store, men at opplæring i IKT og praktisk bruk av digitale verktøy i liten grad stod på timeplanen da jeg tok lærerutdannelsen. Denne tendensen finner vi også i forskningen til Gudmundsdottir og medarbeidere, der 76 prosent av respondentene i en spørreundersøkelse blant lærere svarte at de opplevde «lite samsvar mellom IKT-opplæringen i lærerutdanningen og forventningene til bruken av IKT i læreryrket» (Gudmundsdottir, Loftsgarden & Ottestad, 2014, s. 19).

I *Digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025* (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2019, s. 89) pekes det på et stort behov for økt IKT-kompetanse i offentlig sektor i årene fremover. Dette behovet gjelder også blant lærere og andre som jobber i skolen. Vi ser at det har kommet på plass noen etterutdanningstilbud for lærere gjennom KFK-ordningen (*Kompetanse for kvalitet*), og Utdanningsdirektoratet har ulike nettkurs i sin læringsportal der alle ansatte i skole og barnehage har tilgang (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

En viktig målsetting med å få IKT inn i skolen har vært å oppnå økt grad av tilpasset opplæring for alle elever som trenger det – inkludert elever som mottar spesialundervisning. Terje Mølster (i Haug, 2017a, s. 235) påpeker at den forskningen som finnes om IKT i skolen, ofte handler om elever med lese- og skrivevaner og deres bruk av spesifikke digitale verktøy innenfor rammene av ordinær opplæring. Han påpeker videre at det ikke er gjort tilsvarende kartlegginger av hvordan

IKT blir brukt i spesialundervisningen (Haug, 2017a, s. 235). Dette var noe jeg ønsket å se nærmere på i min undersøkelse. Jeg valgte å knytte dette opp mot *digitale ferdigheter*, fordi dette er en av de fem grunnleggende ferdighetene som alle elever skal utvikle i løpet av grunnskolen (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 33–34). Som jeg påpeker i min undersøkelse i forbindelse med masteroppgaven min, er digitale ferdigheter viktige ferdigheter for *alle* elever fordi

[...] det er rimelig å anta at alle som vokser opp i dag vil ha behov for å kunne nyttiggjøre seg av en rekke ulike digitale verktøy, hjelpemidler og maskiner (fra de vanlige maskinene som PC, mobil og nettbrett til yrkes-spesifikke maskiner) i arbeidslivet, og ikke minst fordi digitale verktøy inkluderer flere helt essensielle kommunikasjonsmidler og betalingsmidler som vi bruker i stadig større grad allerede i dag, i en tid der digitalisering via apper og programmer skyter fart i et intenst tempo. (Stenersen, 2021, s. 8)

I min undersøkelse ønsket jeg å se nærmere på status for forskning på sammenhengen mellom IKT og spesialundervisning. Jeg valgte derfor å undersøke om forskningslitteraturen kunne gi svar på følgende tre problemstillinger:

1. Hvilken rolle skal/bør IKT ha i spesialundervisningen i norsk grunnskole?
2. Hvilke pedagogiske og/eller faglige utfordringer har vært tenkt løst med IKT når det gjelder spesialundervisning i grunnskolen?
3. Hvilke potensielle utfordringer knyttet til IKT og spesialundervisning har vært løftet frem i forskning?

Grunnleggende ferdigheter og tilgang på datamaskin

Begrepet *grunnleggende ferdigheter* ble innført med St.meld. 30 (2003–2004) *Kultur for læring*. Grunnleggende ferdigheter er Utdannings- og

forskningsdepartementets oversettelse av *literacy*. I læreplanverket/Kunnskapsløftet defineres fem grunnleggende ferdigheter som skal være en integrert, *gjennomgripende* del av kompetansen det arbeides med i hvert enkelt fag i grunnskolen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Imidlertid ser vi av læreplanene at det er noen fag som må ta et større ansvar for utviklingen av enkelte av de grunnleggende ferdighetene enn andre.

Matematikkfaget er for eksempel ment å ta et gjennomgående større ansvar for å utvikle ferdigheter i å *regne*, da dette ligger i matematikkfagets kjerneoppgaver, mens både *skriftlighet*, *muntlighet* og å *kunne lese* blir lagt større vekt på i norskfaget. Dette gjenspeiles også i fagenes respektive læreplaner, samt i fagenes *kjerneelementer* (Utdanningsdirektoratet, 2018). Stortingsmeldingen *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003–2004), s. 48) definerer *digital kompetanse* slik:

Digital kompetanse er summen av enkle IKT-ferdigheter, som det å lese, skrive og regne, og mer avanserte ferdigheter som sikrer en kreativ og kritisk bruk av digitale verktøy og medier. IKT-ferdigheter omfatter det å ta i bruk programvare, søke, lokalisere, omforme og kontrollere informasjon fra ulike digitale kilder, mens den kritiske og kreative evnen også fordrer evnen til evaluering, kildekritikk, fortolkning og analyse av digitale sjangrer og medieformer. (MELD. ST. 30 (2003–2004), s. 48)

Det er interessant å merke seg at i *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter* (Utdanningsdirektoratet, 2017) erstattes begrepet *kompetanse* med *ferdighet*.

For at elevene skal ha reell mulighet til å utvikle digitale ferdigheter, er det nødvendig å sikre at alle har tilgang på PC/nettbrett. Ifølge Monitor-undersøkelsen 2019 (Fjørtoft, Thun & Buvik, 2019) er det fortsatt store forskjeller når det gjelder elevenes tilgang på datamaskin (som i denne sammenheng inkluderer både PC, nettbrett og Chromebook). Fjørtoft og medarbeidere

(ibid., s. 24) finner at andelen elever som har egen datamaskin på skolen, øker fra barneskole til ungdomsskole, mens andelen synker igjen på videregående. Omtrent 3 av 10 elever på 4. trinn har fått egen datamaskin av skolen, mens mer enn 6 av 10 må dele på datamaskinene (ibid., s. 24).

På 7. trinn har 55,5 prosent av elevene fått egen datamaskin i regi av skolen, mens 42 prosent må dele. På 9. trinn har 82,5 prosent fått utdelt egen datamaskin, mens 14,9 prosent må dele. Undersøkelsen viser også at bruken av PC øker med elevenes alder, samtidig som bruken av nettbrett avtar. Det ser med andre ord ut som de yngste elevene i større grad får nettbrett, mens PC-ene overtar for nettbrettet når elevene blir eldre (se tabell 1).

Spesialundervisning og IKT

I rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl mfl., 2018) tegnes et tydelig bilde av status for spesialundervisning i grunnskolen. Rapporten peker på en rekke mangler ved dagens spesialpedagogiske system og at «de faglige og kognitive forventningene til barn og unge som mottar spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning er for lave» (Nordahl mfl., 2018, s. 7).

Ifølge rapporten har mellom 15 og 25 prosent av barn og unge behov for tilrettelegging i norske barnehager og skoler, samtidig som systemet for spesialundervisning ikke er rigget til å håndtere at en så stor andel barn og unge trenger særskilt hjelp og tilrettelegging. Nordahl mfl. (ibid.) viser også til funn fra SPEED-prosjektet (Høgskulen i Volda, 2021) og til Barneombudets rapport *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen* (Barneombudet, 2017), som begge peker på alvorlige mangler i kompetansen hos de voksne som har ansvaret for spesialundervisningen. Nordahl mfl. (2018, s. 104) støtter dette funnet og viser

... det er fortsatt store forskjeller når det gjelder elevenes tilgang på datamaskin.

til at om lag 50 prosent av timene til spesialundervisning gjennomføres av assistenter.

Opplæringsloven (1998) stiller ingen formelle krav til utdanning for assistenter i grunnskolen, og § 5-5 åpner for at kompetansekrav etter § 10-2 kan fravikes i vedtak om spesialundervisning dersom det vurderes at eleven som skal motta spesialundervisningen, og den spesialundervisningen som skal bli gitt, tilsier det. I praksis betyr dette at dersom det i et vedtak om spesialpedagogisk hjelp, som skolene fatter på bakgrunn av sakkyndige vurderinger fra PPT, står at en elev trenger ressurs i form av for eksempel en *assistent* eller en *voksen*, så kan skolen velge å ikke bruke en *pedagog* til å utføre selve spesialundervisningen.

Nordahl mfl. (2018, s. 97–98) finner også at andelen elever som mottar spesialundervisning, *øker* med alderen, og at nesten 60 prosent av disse elevene mottar spesialundervisningen sin utenfor klassefelleskapet. I tillegg vises det til SPEED-prosjektet (Høgskulen i Volda, 2021, s. 116), der forskerne kartla elevenes lese- og regneferdigheter på 5. og 9. trinn for deretter å se på deres progresjon et år senere. Der fant de ut at elevene som mottok spesialundervisning, hadde *mindre* fremgang i ferdighetene *å regne* og *å lese* enn de 20 prosent mest lavtpresterende elevene som mottok ordinær undervisning.

Når de voksne som skal utføre spesialundervisningen, i mer enn halvparten av tilfellene er eller kan være ufaglærte, er det kanskje ikke så rart om dette har konsekvenser for kvaliteten på «den spesialpedagogiske

hjelpen» som gis, eller på resultatene av denne. Med dette som bakteppe kan det se ut som det er et behov for en systematisk gjennomgang og oppgradering av spesialundervisningen i grunnskolen.

Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen

– hva sier policydokumentene?

For å få et overblikk over innholdet i disse policydokumentene valgte jeg å utføre et *nøkkelordsøk*. I det følgende finnes et kort utdrag fra nøkkelordsøkene i noen av de mest sentrale policydokumentene knyttet til Kunnskapsløftet og Fagfornyelsen.

I rundskrivet om Kunnskapsløftet (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 12) nevnes *spesialundervisning* kun én gang. Vi finner ordet i et kulepunkt der vi kan lese om en foreslått endring i opplæringsloven knyttet til forenkling av reglene for saksbehandling. *IKT* nevnes ikke i rundskrivet overhodet, og det gjør heller ikke ordet *datamaskin*. Ordet digital får ett treff (s. 4), der vi kan lese at elevene skal «kunne bruke digitale verktøy». Det er interessant å merke seg at i et rundskriv om innføringen av en ny utdanningsreform der digitale ferdigheter skal være en av fem grunnleggende ferdigheter som det skal jobbes med i alle fag, nevnes ikke datamaskiner eller IKT overhodet.

I stortingsmeldingen Kultur for læring (Meld. St. 30 (2003–2004)), som hører til Kunnskapsløftet, får jeg to treff på ordet datamaskin. Begge er praksisfortellinger. Samtlige treff på ordet data omhandler det jeg velger å kalle informasjonsdata – data fra ulike undersøkelser.

TABELL 1: Hvilken type datamaskin elevene bruker mest (%). (Fjørtoft mfl., 2019, s. 25).

	4. KLASSETRINN	7. KLASSETRINN	9. KLASSETRINN
PC	35,7	48,5	47,9
Mac	0,3	0,4	1,0
Cromebook	41,3	39,0	36,7
Nettbrett f.eks. Ipad	21,7	13,9	11,6
Annet	1,1	0,9	2,9

De treffene som kommer opp på spesialundervisning omhandler i all hovedsak drøftinger om saksbehandling og om retten til spesialundervisning. Noen av treffene peker også på behovet for en kvalitetsheving av spesialundervisningen (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004, s. 85–88) og diskuterer tilpasset opplæring opp mot spesialundervisning og behovet for å forske mer på effektene av spesialundervisning. Det ser med andre ord ikke ut som IKT og datamaskiner eller forholdet mellom IKT og spesialundervisning stod høyt på agendaen i denne stortingsmeldingen, bortsett fra en felles forståelse av at flere problemstillinger knyttet til spesialundervisning burde bli forsket mer på i fremtiden.

Et nøkkelordsøk i policyartikler knyttet til Fagfornyelsen viser seg også å oppnå tilsvarende resultater. I artikkelen «Hvorfor har vi fått nye læreplaner?» (Utdanningsdirektoratet, 2021b) nevnes ikke spesialundervisning overhodet. Under deloverskriften «Kritisk tenkning» dukker ordene digital dømmekraft og kildekritikk opp, men bortsett fra dette sier heller ikke denne artikkelen noe mer inngående om verken IKT eller om forholdet mellom IKT og spesialundervisning. Dette kan gi et inntrykk av at det er blitt lagt lite vekt på spesialundervisningens rolle i skolen under arbeidet med Fagfornyelsen – muligens i enda mindre grad enn vi så i stortingsmeldingen tilknyttet Kunnskapsløftet.

I stortingsmeldingen Fag – Fordypning – Forståelse (Meld. St. 28 (2015–2016), som er grunnlagsdokumentet for Fagfornyelsen, nevnes ikke spesialundervisning én eneste gang. Dette dokumentet lener seg på Ludvigsenutvalgets rapport Fremtidens skole (NOU 2015: 8), og i denne rapporten er ordet spesialundervisning nevnt én gang – i forbindelse med økonomi og kompetanseheving.

I Ludvigsenutvalgets rapport hevdes det at kompetanseheving hos lærere og skoleledere vil gi bedre kvalitet i opplæringen, og at dette i sin tur kan føre til at færre elever vil ha behov for spesialundervisning (NOU 2015: 8, s. 98). Et nøkkelordsøk på datamaskin og IKT gir ingen treff i denne stortingsmeldingen. En nærmere undersøkelse av kjerneelementene viste også at

ingen av «fellesfagene» har eksplisitte kjerneelementer som omhandler digitale ferdigheter. Naturfag har kjerneelementet «teknologi», der programmering nevnes eksplisitt, men utover det ser det ikke ut til at noe fag har et særskilt ansvar for å utvikle elevenes digitale ferdigheter.

Fra policydokumentene er det mest interessante funnet at de praktiske problemstillingene knyttet til IKT i svært liten grad trekkes frem i noen av dokumentene jeg har undersøkt. Jeg har ikke funnet konkrete føringer for implementering av IKT i skolen i disse policydokumentene, verken når det gjelder tilgang på IKT-utstyr, kompetanse hos lærere eller andre voksne som skal bruke og ha ansvar for IKT. Jeg har heller ikke funnet noen føringer for bruken av IKT eller formål eller hensikt med IKT i opplæringen. Dette kan tyde på at mye av den praktiske IKT-delen i betydningen innkjøp, bruk, vedlikehold av maskinpark, valg og innkjøp av diverse programvare (herunder også digitale læremidler der det er aktuelt) samt opplæring av ansatte og elever har blitt overlatt til den enkelte skoleeier/kommune. Dersom dette stemmer, vil det også være sannsynlig at tilgang, kompetanse og bruk varierer mellom kommunene. Dataene fra Fjørtoft (2019) kan i denne sammenhengen gi oss en indikasjon på at skolene velger ganske fritt mellom PC, nettbrett og Chromebook i grunnskoleløpet.

Det andre funnet jeg ønsker å trekke frem, er mangelen på informasjon som omhandler IKT og spesialundervisning både hver for seg og sammen i disse dokumentene. I tillegg til det ovennevnte inntrykket av at mye av den praktiske gjennomføringen er overlatt til den enkelte skoleeier/kommune, er det påfallende få konkrete føringer for både spesialundervisning og IKT som viser seg i policydokumentene – både i stortingsmeldingene tilhørende Kunnskapsløftet (St.meld. 30 (2003–2004)) og Fagfornyelsen (St.meld. 28 (2015–2016)) og i Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2017).

I de policydokumentene jeg har trukket frem, er fraværet av fokus på IKT og spesialundervisning slående. Dette medfører at en kan undre seg over om oppmerksomheten i de overordnede styringsdokumentene er

... det er påfallende få konkrete føringer for både spesialundervisning og IKT som viser seg i policydokumentene ...

mer orientert mot fag enn mot enkeltelevne og deres mangfoldige behov. Hvorfor er det i tilfelle slik?

Det er også påfallende vanskelig å finne beskrevet konkrete strategier eller planer for å inkludere og løfte elever som har det som ofte betegnes som fravik fra kompetansemål, det vil si elever som skal følge kompetansemål for et lavere årstrinn i fag. Dette gjelder en del elever som mottar spesialundervisning, og er en rettighet hjemlet i lovverket (jf. Opplæringslovsforskriften, 2006, § 3-17).

Er det slik at hele denne elevgruppen er glemt eller glemt i de store utredningene og stortingsmeldingene om skolen? Skal ikke alle elever i den norske grunnskolen få mulighet til å tilegne seg fagoverskridende grunnleggende ferdigheter, herunder også digitale ferdigheter? Slike ferdigheter er jo viktig for å kunne delta aktivt som samfunnsborgere og i arbeidslivet, og for å kunne kommunisere med andre både analogt og digitalt etter beste evne både i nåtiden og når de blir voksne? Skal ikke elever som mottar spesialundervisning, generelt og elever med fravik fra kompetansemål i fag spesielt kunne få utvikle IKT-ferdigheter? Er ikke IKT ansett som relevant for disse elevene? Det ligger utenfor rammene av min undersøkelse å gå inn på dette området, men det ville vært svært interessant å se nærmere på dette.

Metode – systematisk litteraturstudie

Jeg valgte å utføre en systematisk litteraturstudie der jeg brukte to søkestrenger i Google Scholar. En systematisk litteraturstudie er en type dokumentstudie der forskeren bruker sekundærdata, det vil si data som allerede eksisterer, og som andre har samlet inn og fortolket, for så å undersøke en eller flere problemstillinger. I en slik studie vil forskeren samle inn data til sin undersøkelse gjennom å gjøre avgrensede litteratursøk i en eller flere databaser, og deretter systematisere funnene ut fra noen forhåndsdefinerte inklusjons- og eksklusjonskriterier. Forskeren gjør med andre ord bruk av allerede eksisterende forskningsdata med den hensikt å gå i dybden på sine egne problemstillinger.

Når inklusjons- og eksklusjonskriteriene er etablerte og litteratursøket gjennomført, vil forskeren sitte

igjen med et utvalg studier som han eller hun deretter leser utførlig for så å analysere og tolke sine funn opp mot problemstillingen(E) SIN(E).

Et viktig poeng når det gjelder bruk av sekundærdata, er at dette er data noen andre har samlet inn, systematisert ut fra sine egne kriterier og problemstillinger, og deretter fortolket innenfor sine rammer. Thagaard (2010, s. 62) påpeker at dokumentanalyse (litteraturstudie) som metode har en særegenhet i det faktum at dataene som anvendes, «er skrevet for et annet formål enn det forskeren skal bruke dem til». Derfor må disse dataene også vurderes ut fra konteksten de har blitt utarbeidet i.

I en systematisk litteraturstudie kan en hente ut både kvalitative og kvantitative data avhengig av hva man er på jakt etter og velger ut, fra sekundærkildene. Forskeren kan for eksempel både bruke data som er samlet inn via gruppeintervjuer, fra én kilde og hente statistisk tallmateriale fra en annen. Slik sett er den systematiske litteraturstudien et godt eksempel på mixed method-forskning, altså en metodikk der både kvalitative og kvantitative metoder tas i bruk for å besvare en eller flere problemstillinger.

I denne undersøkelsen er systematisk litteraturstudie valgt som metode fordi jeg ønsker å undersøke eksisterende forskning på feltet som har med mine tre problemstillinger å gjøre. Metoden er med andre ord valgt på bakgrunn av de problemstillingene som undersøkelsen har til hensikt å se nærmere på.

1. Hvilken rolle skal/bør IKT ha i spesialundervisningen i norsk grunnskole?
2. Hvilke pedagogiske og/eller faglige utfordringer har vært tenkt løst med IKT når det gjelder spesialundervisning i grunnskolen?
3. Hvilke potensielle utfordringer knyttet til IKT og spesialundervisning har vært løftet frem i forskning?

For at en undersøkelse skal ha validitet og etterprøvbarehet, er det nødvendig å sette noen parametere eller grenser for hva slags litteratur som skal inkluderes. Dette bidrar til å gi undersøkelsen legitimitet, og sørger for at funnene jeg gjør, og artiklene jeg velger ut til min ana-

lyse, også kan gjenfinnes av andre dersom de utfører det samme søket. I prosessen med litteratursøk har jeg derfor laget noen inklusjonskriterier (dvs. kriterier som artiklene skulle oppfylle for å bli valgt ut til videre lesing og bruk i denne undersøkelsen) og eksklusjonskriterier (dvs. kriterier som medførte at artiklene ikke ble valgt ut til videre lesing eller bruk videre i undersøkelsen).

Inklusjonskriterier

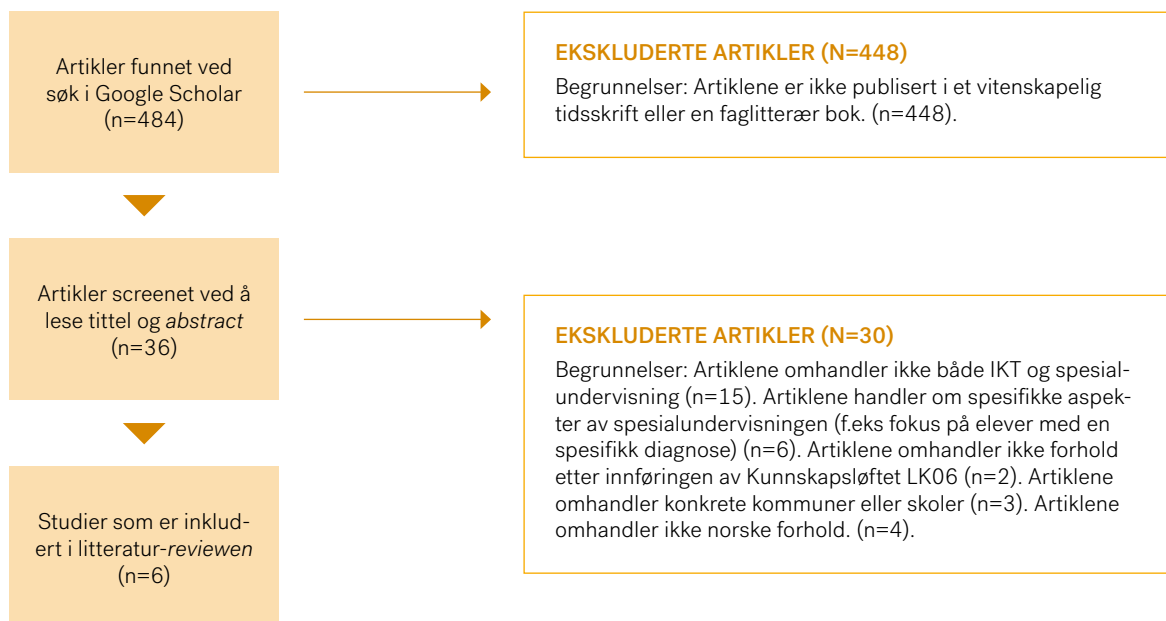
- Artiklene skal handle om IKT og spesialundervisning i skolen og ha relevans for undersøkelsens problemstillinger
- Artiklene skal være publisert i et vitenskapelig tidsskrift, i en faglitterær bok eller på et faglig anerkjent nettsted, og de skal være empirisk underbygget.
- Artiklene skal omhandle norske forhold.
- Artiklene skal omhandle og/eller være skrevet etter innføringen av LK06.

En studie faller utenom inklusjonskriteriene dersom den ikke oppfyller de ovennevnte kravene. Eksempler på studier som faller utenom parameterne, er studier som ikke spesifikt omtaler spesialundervisning og IKT. Dette var det mange tilfeller av. Jeg fant en rekke studier som omhandlet IKT i ordinær undervisning, eller som handlet om innføringen av IKT i skolen på et mer teoretisk plan, men litteratursøket mitt resulterte i overraskende få studier som omhandlet IKT i spesialundervisning. Resultatet av litteratursøket er at jeg sitter igjen med totalt seks artikler, som vil utgjøre datamaterialet i denne undersøkelsen. (For mer informasjon om den metodiske delen av undersøkelsen, se Stenersen, 2021.)

Oppsummering av datautvalget i tabellform

I tabell 2 har jeg sammenfattet de seks artiklene i en tabelloversikt som viser artikkelens navn, forfatter(e), årstall, metode(r) og hovedfunn. For to av artiklene (Markussen mfl., 2007; Kelentrić mfl., 2017) beskrives innholdet i artikkelen snarere enn hva jeg vil betegne som funn. Dette er fordi disse artiklene bruker

FIGUR 1: Søkestreng 1: *spesialundervisning + IKT + skole* (i Google Scholar).



TABELL 2: Sammenfatning av datautvalget.

ARTIKKEL	FORFATTER	ÅRSTALL	METODER	FUNN
«Inkluderende spesialundervisning?»	Markussen mfl.	2007	Dokumentanalyse	En analyse av eksisterende policydokumenter knyttet til spesialundervisning og Kunnskapsløftet.
«Digitale ferdigheter og dysfunksjoner i skolen»	Egeberg mfl.	2008	Spørreundersøkelse Ferdighetstest Intervju	Det er ikke nødvendigvis korrelasjon mellom grad av digital kompetanse og skolefaglige presentasjoner.
«Kva spesialundervisning handlar om»	Haug, P.	2017	Spørreundersøkelse Deltakende Observasjon Kasusstudier	Kvaliteten på spesialundervisningen varierer mye, og både opplæringen og resultatene av den er mangelfull.
«Deltakerundersøkelsen PfdK»	Gjerustad mfl.	2019	Spørreundersøkelse Intervju	Det opplevde utbyttet av videreutdanning i PfdK er positivt for lærere, rektorer og skoleiere.
«iPad som læringsressurs i undervisningen»	Kongsgården & Midtbø	2014	Spørreundersøkelse Intervju Ferdighetstest og retest	iPaden kan bidra til bedre tilpasset opplæring, men elevene bruker den i for stor grad til å konsumere informasjon snarere enn å produsere den.
«Rammeverk for lærerens profesjonfaglige digitale kompetanse»	Kelentric mfl.	2017	Dokumentanalyse	Rammeverk som beskriver digital kompetanse innenfor syv deleområder.

dokumentanalyse som metode, og fordi de har til hensikt å redegjøre for status for henholdsvis spesialundervisning per 2007 og for utbytte av videreutdanning i PfdK (profesjonsfaglig digital kompetanse).

Resultater av undersøkelsen

Nedenfor vil jeg besvare de tre forskningsspørsmålene i undersøkelsen.

Hvilken rolle skal/bør IKT ha i spesialundervisningen i norsk skole?

Egeberg og medarbeidere (2008) fant i sin undersøkelse at digital kompetanse måtte være et eget, separat kompetanseområde fordi de ikke så noen korrelasjon mellom elevenes skoleprestasjoner og deres digitale kompetanse. Elever kan ha utfordringer knyttet til ulike skolefag samtidig som de mestrer flere variabler knyttet til det å bruke datamaskin. Selv om det må

... både lærere og elever må få tilfredsstillende opplæring i de digitale hjelpemidlene.

påpekes at denne studien stammer fra tiden før data-maskinenes virkelig store inntog i skolen, er det interessant å merke seg at man allerede i 2007 så tendenser til at elever som strevde med skolefag, kunne tenkes å kompensere for dette med å utvikle digitale ferdigheter. Ifølge Medietilsynet (2020, s. 14) har 97 prosent av barn og unge i alderen 9–18 år egen mobil, mens 70 prosent har egen PC. I Medietilsynets rapport kommer det også frem at bruken av nettbrett avtar med økende alder, mens bruken av PC, TV og mobil øker.

Dette kan muligens tale for at det her kan foreligge et uutnyttet potensial hos elever som mottar spesialundervisning. Dersom så mange i denne elevgruppen både har og kan nyttiggjøre seg mobil og PC, bør det også kunne bety at man ved å ta i bruk disse verktøyene på en gjennomtenkt måte i skolesammenheng, både i ordinær opplæring og innenfor spesialundervisning, kan hjelpe flere elever. Disse elevene kan muligens få vist høyere kompetanse både innenfor digitale ferdigheter og innenfor de ulike skolefagene de mottar spesialundervisning i, dersom denne teknologien integreres godt i deres skolehverdag – og i selve spesialundervisningen. Dette fordrer imidlertid at elevene har en lærer (eller helst flere lærere) som greier å nyttiggjøre seg den teknologien som elevene allerede må kunne antas å være godt kjent med, og som mange av dem bruker til daglig for ulike hverdagslige formål. Det fordrer videre at læreren har nok både digital og pedagogisk kompetanse til å kunne benytte denne teknologien. Ved å nyttiggjøre seg de ulike digitale verktøyene som elevene allerede er kjent med, og som de også kanskje forbinder med noe de mestrer bra, kan de lære å bruke disse også i det jeg vil kalle skolefaglige læringssituasjoner. Det vil imidlertid kreve at det er en viss kvalitet på maskinparken til skolen, samt at det finnes en god bredde i tilgjengelig programvare som lærerne kan bruke på en variert og faglig gjennomtenkt måte i undervisningsøymed. Og ikke minst må både lærere og elever få tilfredsstillende opplæring i de digitale hjelpemidlene.

Både Haug (2017b) og Nordahl (2018) legger også vekt på lærerens kompetanse, og dette vil jeg også hevde er svært viktig både når det gjelder digital kompetanse, spesialpedagogisk kompetanse og relasjons-

allmennpedagogisk- og fagdidaktisk kompetanse. Vi kommer ikke utenom at kvaliteten på arbeidet som utføres, og kvalifikasjoner hos den eller de som utfører arbeidet, som oftest henger sammen. Kanskje er det på tide å se kritisk på en praksis der en assistent eller en annen voksenperson som ikke innehar formelle kvalifikasjoner knyttet til verken fag eller spesialpedagogikk, i så mange tilfeller får ansvaret for å undervise de elevene som mest av alle trenger kvalifisert hjelp. Dette drøftes også inngående i Nordahl og medarbeiderne sin undersøkelse (2018). Dette bringer oss også over til en drøfting rundt undersøkelsens neste forskningsspørsmål.

Hvilke pedagogiske og/eller faglige utfordringer har vært tenkt løst med IKT når det gjelder spesialundervisning i grunnskolen?

I artikkelen til Egeberg og medarbeidere (2008, s. 133) trekkes de høye kostnadene ved spesialundervisning frem, og det pekes på hva digitale dysfunksjoner kan komme til å koste samfunnet på sikt. Kongsgården & Midtbø (2014, s. 16) diskuterer økningen i andelen elever som mottar spesialundervisning i den norske grunnskolen, og viser til at en «presset skoleøkonomi, der enkeltvedtak om spesialundervisning oppleves som ressursutløser, kan ha bidratt til økningen i bruken av spesialundervisning». Haug (2017b) oppsummerer noen særlig relevante funn fra SPEED-prosjektet slik:

Når enkeltvedtaket er fatta, ressursane er tildelte og ansvaret for å gjennomføre spesialundervisninga er plassert, synest saka om spesialundervisninga på eitt vis å vere avslutta. Kva som så skjer, er det mindre blest om og interesse for. (Haug, 2017b, s. 27)

Med dette i bakhodet kan det være interessant å se nærmere på hvordan man kan benytte kvalifiserte lærere og spesialpedagoger med kompetanse til å bruke digitale læringsressurser for å bidra til økt inkludering innenfor rammene av ordinær opplæring. Kanskje kan dette også ha en positiv virkning slik at man kan redusere andelen elever som får vedtak om spesialundervisning. Dette kan i sin tur være samfunnsøkonomisk gunstig, samtidig som elevene får bedre tilrettelagt opplæring, og kanskje i enda større grad enn i dag kan få det meste

av spesialundervisningen sin innenfor rammene av det ordinære klasserommet i et klassefellesskap.

Med hensyn til kommunal økonomi kan det være fristende for en skole å kjøpe inn lisenser hos kun én tilbyder til kvantumsrabatt, snarere enn å kjøpe flere lisenser og tilganger til et variert utvalg av digitale læringsverktøy og læringsressurser fra ulike tilbydere. Dette kan imidlertid «låse» lærerne og spesialpedagogene til læringsverktøy og ressurser som ikke nødvendigvis sikrer en tilfredsstillende mulighet til å gi god og tilrettelagt opplæring eller til å gi inkluderende spesialundervisning innenfor rammene av klassefellesskapet. Dersom den digitale «læringsløypa» er statisk og uten innebygde tilretteleggings- og forenklingsmuligheter som læreren kan benytte seg av overfor enkeltelever (f.eks. lettest-versjon av tekster, opplesing av tekst, tilgang til forenklete oppgaver m.m.), kan det skape unødvendige vansker for læreren og eleven. I alle de digitale skoleløsningene jeg har sett på i 2021, har en slik tilrettelegging vært mangelfull. Slik blir det også utfordrende for læreren å tilrettelegge for enkeltelever innenfor klassefellesskapet uten at dette blir veldig synlig for alle de andre elevene.

Dette kan medføre at elevene det gjelder, ender med å få opplæring gjennom bruk av alternative, tradisjonelle læringsressurser som bedre kan tilpasses til deres forutsetninger og behov. Da risikerer vi imidlertid at disse elevene ikke får utvikle sine digitale ferdigheter på lik linje med andre elever, og at vi begynner å bevege oss tilbake i retning av segregering og ekskludering, snarere enn integrering og inkludering. I tillegg kan dette medføre at sammenhengen mellom det som skjer i spesialundervisningen, og det som skjer i den ordinære opplæringen, fortsetter å henge dårlig sammen.

På bakgrunn av dette vil jeg hevde at det er viktig at

- skolene sørger for at lærere og spesialpedagoger har tilgang til et variert utvalg av digitale læringsverktøy og læringsressurser
- lærere og elever får tilfredsstillende opplæring i disse læringsverktøyene og læringsressursene, slik at lærerne kan lage god, variert og inkluderende undervisning for alle elever, der alle elever også får utvikle sine digitale ferdigheter i alle fag

Hvilke potensielle utfordringer knyttet til IKT og spesialundervisning har vært løftet frem i forskning?

Det har vært spesielt utfordrende å finne data som er relevante for å kunne svare på denne problemstillingen. Både i policydokumentene og i de artiklene denne undersøkelsen har som datagrunnlag (det systematiske litteratursøket), finner jeg svært få konkrete data om potensielle utfordringer knyttet til IKT og spesialundervisning som har vært løftet frem i forskning. Jeg finner noen overordnede utgreiinger om relaterte problemstillinger, men disse handler i all hovedsak om betydningen av lærernes digitale kompetanse og utvikling av denne, samt at problemstillingene ofte drøftes på et overordnet plan og ikke knyttes opp mot spesialundervisningen som undervisningsarena.

Det at jeg ikke finner informasjon om dette, er i seg selv et interessant funn. Her må det innvendes at det kan tenkes at det finnes slik forskning som ikke har blitt fanget opp i mitt systematiske litteratursøk. Man kan undre seg over om denne koblingen kanskje ikke har vært interessant å forske på, eller om slik forskning av en eller annen grunn har blitt nedprioritert på tross av at skolen er blitt mer og mer digitalisert.

Det virker litt underlig at sentrale myndigheter i økende grad går inn for å digitalisere skolen. De gir barneskoleelever nettbrett, nettbøker og nettskoler¹ og innfører digital kompetanse som en av fem grunnleggende kompetanser elevene skal lære og utvikle i løpet av grunnskolen. Dette gjør de tilsynelatende uten at det følger med noen tydelige, sentrale føringer verken for nettbrettet eller datamaskinen generelt, verken når det gjelder opplæring eller bruk. Opp mot 25 prosent av barn i barnehage og skole har behov for tilrettelegging (Nordahl, 2018, s. 7), og disse barna skal jo også utvikle digital kompetanse og få reell mulighet til å delta i opplæringen på lik linje med andre elever. Da er det overraskende dersom det faktisk er slik at få eller ingen forskningsprosjekter har sett nærmere på koblingene mellom spesialundervisning og IKT.

Dersom man skal ta utgangspunkt i mine funn, eller snarere mangelen på konkrete funn, kan det virke som om det eksisterer et ganske stort, åpent gap i spesialpedagogisk forskning når det gjelder forholdet mellom

IKT og spesialundervisning. Jeg undrer meg over om det virkelig kan stemme at dette ikke er forsket mer på, og om jeg kan ha oversett noe fundamentalt i litteratursøket mitt. Uansett sitter jeg igjen med flere ubesvarte spørsmål som jeg ønsker å løfte frem avslutningsvis. Dette gjør jeg i håp om å skape noen tankestrømmer hos leseren og kanskje også for å skape noen ideer til videre forskning på feltet:

- Hva vet vi om sammenhengen mellom digitaliseringen av den ordinære opplæringen og av spesialundervisningen?
- Hvordan jobbes det med digitale ferdigheter og andre IKT-relaterte ferdigheter hos elever som mottar spesialundervisning?
- Hvordan jobbes det med de fem grunnleggende ferdighetene hos elever som mottar spesialundervisning?
- Hva slags kompetanse har kommuner/skoleeiere om digitale ferdigheter og elever som mottar spesialundervisning?
- Hva slags kompetanse har lærere, spesialpedagoger og andre ansatte i skolene om digitale ferdigheter og elever som mottar spesialundervisning?



NOTE

- 1 Nettskoler er min samlebetegnelse på alle typer nettbaserte skoleporter/nettsteder/apper som fungerer som primærkilde for undervisningsmaterie (det digitale verktøyet som erstatter den tradisjonelle læreboken) – læringsløyper, stier, apper, spill osv. som benyttes i undervisningsøyemed, og som anses som «pensum2» i fag.



Thea Agnete Stenersen arbeider som lærer/lektor i ungdomsskolen. Hun har master i samfunnsvitenskap fra Nord universitet, lektorkompetanse i nordisk og i tillegg en master i pedagogikk med fordypning i spesialpedagogikk fra Universitetet i Sørøst-Norge. Hun er spesielt interessert i temaene lese- og skrivevansker, mulighetsrommet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning samt IKT og digitalisering.

REFERANSER

- BARNEOMBUDET.** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport 2017. Oslo: Barneombudet.
- EGEBERG, G., PETERSEN, G.O. & THORVALDSEN, S.** (2008). *Digitale ferdigheter og dysfunksjoner i skolen. En pilotundersøkelse*. Tromsø: Eureka forlag. URL: *Munin: Digitale ferdigheter og dysfunksjoner i skolen: en pilotundersøkelse (uit.no)*
- FJØRTOFT, S.O., THUN, S. & BUVIK, M.P.** (2019). *Monitor 2019. En deskriptiv kartlegging av digital tilstand i norske skoler og barnehager*. SINTEF Digital.
- GJERUSTAD, C., SMEDSRUD, J., PEDERSEN, C. & TØMTE, C.** (2019). Deltakerundersøkelsen for «Profesjonsfaglig Digital Kompetanse» (NIFU Rapport 21). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. URL: *NIFU Open Access Archive: Deltakerundersøkelsen for «Profesjonsfaglig Digital Kompetanse» (unit.no)*
- GUÐMUNDSDÓTTIR, G. B., LOFTSGARDEN, M. & OTTESTAD, G.** (2014). Profesjonsfaglig digital kompetanse og erfaringer med IKT i lærerutdanningen. Senter for IKT i utdanningen. URL: *Nyutdannede lærere om egen digital kompetanse og IKT i sin utdanning (udir.no)*
- HAUG, P.** (2017a). *Spesialundervisning: innhold og funksjon*. Oslo: Samlaget.
- HAUG, P.** (2017b). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia*, 14, s. 20–31. URL: *Kva spesialundervisning handlar om (utdanningsforskning.no)*
- HØGSKULEN I VOLDA.** (2021) SPEED-prosjektet. URL: *Speed-prosjektet (hivolda.no)*
- KOMMUNAL- OG MODERNISERINGSDEPARTEMENTET** (2019). Én digital offentlig sektor. Digitaliseringsstrategi for offentlig sektor 2019–2025. URL: *Én digital offentlig sektor – regjeringen.no*
- KONGSGÅRDEN, P. & MIDTBØ, T.** (2014). iPad som læringsressurs i undervisningen (HiT-rapport 6). Høgskolen i Telemark. URL: *USN Open Archive: iPad som læringsressurs i undervisningen. Pilotprosjekt Stathelle barneskole 2012 – 2014. Sluttrapport*
- MARKUSSEN, E., STRØMSTAD, M., CARLSTEN, T.C., HAUS-STÅTTER, R. & NORDAHL, T.** (2007). Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. NIFU Rapport 2007:19. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. URL: *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007. Rapport nr. 1 | NIFU*
- MEDIETILSYNET** (2020). Barn og medier 2020. En kartlegging av 9–18-åringers digitale medievaner. Medietilsynet. URL: *Barn og medier | Medietilsynet*
- MELD. ST. 28** (2015–2016). Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet. Kunnskapsdepartementet. URL: *Meld. St. 28 (2015–2016) – regjeringen.no*
- MELD. ST. 30** (2003–2004). Kultur for læring. Utdannings- og forskningsdepartementet. URL: *St.meld. nr. 030 (2003–2004) – regjeringen.no*
- NORDAHL, T. MFL.** (red). (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. URL: [NOU 2015: 8 – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17- 61). Lovdata. URL: *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringsloven) – Lovdata*

OPPLÆRINGSLOVSFORSKRIFTEN (2006). Forskrift til opplæringsloven. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. URL: *Forskrift til opplæringsloven – Lovdata*

STENERSEN, T.A. (2021). IKT og spesialundervisning. En systematisk litteraturstudie av forskning knyttet til IKT og spesialundervisning. Masteroppgave. Universitetet i Sørøst-Norge. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. URL: Microsoft Word – MPED_iUSNmal.docx

THAGAARD, T. (2010). Systematikk og innlevelse (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2021a). Utdanningsdirektoratets kompetanseportal. URL: *Tilgjengelige kompetansepakker (instructure.com)*

UTDANNINGSDIREKTORATET (2021b). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? URL: *Hvorfor har vi fått nye læreplaner? (udir.no)*

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018). Fornyer innholdet i skolen. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/fornyer-innholdet-i-skolen/id2606028/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. URL: *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter (udir.no)*

Barnesamtaler som tiltak i barnehagen

I denne artikkelen blir det gjort rede for hvordan PP-tjenesten som ledd i et systemarbeid hjalp en barnehage å komme i gang med og å gjennomføre barnesamtaler. To av barnehagelærerne ble i etterkant intervjuet om hvordan de vurderte sin egen kommunikasjon i dialogen med barna.

AV JANNE GODØ BJERKNES

Å samtale med barn er en stor del av barnehagelærernes hverdag i barnehagen. Kinge (2016) fremhever i sin bok *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalsens betydning for barn med samspillsvansker* at det er et sterkt behov for økt oppmerksomhet om samtalsens betydning og viktigheten av å snakke med, se og høre barn. Det finnes ulike typer samtaler, og disse kan ha ulike funksjoner. Jeg vil i denne artikkelen skrive om *barnesamtaler som tiltak i barnehagen*. Dette innebærer bruk av regelmessige og systematiske samtaler basert på et verdigrunnlag der de voksne har en anerkjennende og empatisk tilnærming til barnet. Hensikten med disse samtalene er å bygge en anerkjennende relasjon mellom barn og voksne, at barnets stemme skal bli hørt, samt å bidra til å øke barns trygghet og selvforståelse.

I Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver blir det understreket i Del 4 at:

Barnehagen skal ivareta barns rett til medvirkning ved å legge til rette for og oppmuntre til at barna kan få gitt uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet, jf. Barnehageloven § 1 og 3, Grunnloven § 104 og FNs barnekonvensjon art. 12 nr. 1. Barna skal jevnlig få mulighet til aktiv deltakelse i planleggingen og vurderingen av barnehagens virksomhet. Alle barn skal kunne erfare å få innflytelse på det som skjer i barnehagen. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 27)

Barnesamtalen kan være et av tiltakene som bidrar til at barnehagen legger til rette for medvirkning i tråd med det som står i Rammeplanen. I tillegg sier Rammeplanen Del 1 følgende om barnehagens verdigrunnlag:

Å møte individets behov for omsorg, trygghet, tilhørighet og anerkjennelse og sikre at barn får ta del i og medvirke i fellesskapet, er viktige verdier som gjenspeiles i barnehagen. (Utdanningsdirektoratet, 2017, s. 7)



iStock / Getty Images Plus / KatarzynaBialasiewicz

Hensikten med samtalene er å bygge en anerkjennende relasjon mellom barn og voksne.

Barnesamtalen kan være et av tiltakene som bidrar til at barnehagen legger til rette for medvirkning.

For å få dette til må de voksne i barnehagen ha både kunnskap om og erfaring med relasjonsbygging. Relasjonene må preges av anerkjennende kommunikasjon, der akseptering, toleranse, bekreftelse, lytting, selvrefleksjon og avgrensethet er viktige bestanddeler (Kinge, 2016, s. 119).

I denne artikkelen vil jeg ta utgangspunkt i en systemsak/case der en barnehage hadde meldt et behov for bistand fra PP-tjenesten. Saken omhandlet hvordan de voksne kunne legge til rette for å forbedre samspillet mellom barna i førskolegruppen. Vi i PP-tjenesten benyttet flere innfallsvinkler og verktøy i dette systemarbeidet, eksempelvis kursing av personalet, samtaler med ledelsen, observasjon på avdelingen, sosiogram, dialogsirkler med barnegruppen og personalgruppen samt barnesamtaler med de eldste barna. I denne artikkelen ønsker jeg å sette søkelyset spesielt på barnesamtalene.

Kinge (2016) beskriver barnesamtaler som et viktig tiltak i barnehagen, og hun gir i boken sin en praktisk og metodisk fremstilling av hvordan man kan komme i gang med og gjennomføre slike samtaler. Kinges bok ble et viktig verktøy for oss i PP-tjenesten, og mye av teorien vi presenterte i barnehagen, og som jeg vil gjengi i denne artikkelen, er hentet fra denne boken.

Jeg vil nå først gjøre greie for hvordan barnehagelærere kan igangsette og gjennomføre barnesamtaler. Jeg vil så referere fra intervjuene som jeg hadde med to barnehagelærere som fortalte om sine erfaringer med barnesamtaler. Disse to barnehagelærerne deltok som frivillige i min undersøkelse om barnesamtaler, som var en del av PP-tjenestens systemarbeid som nevnt ovenfor. I intervjuene ble vekten lagt på hvordan barnehagelærerne selv vurderte kommunikasjonen de hadde hatt i dialogen med barna.

Metodisk fremgangsmåte

Her vil jeg si litt om hvordan vi organiserte den delen av systemarbeidet som handlet om barnesamtalene. Det var to barnehagelærere som deltok i arbeidet. Vi i PP-tjenesten gjennomførte de første barnesamtalene med de to barnehagelærerne som observatører og støttespillere for barnet. Deretter byttet vi roller slik at barne-

hagelærerne ledet barnesamtalene, og vi i PP-tjenesten tok en mer observerende rolle. I etterkant evaluerte vi, og både barnehagelærerne og vi i PP-tjenesten opplevde at det var nyttig å evaluere rett etter barnesamtalene, som da var ferskt i minne for oss.

Jeg valgte å benytte semistrukturerte og deltakende intervju som metode da jeg intervjuet de to barnehagelærerne etter at de hadde hatt barnesamtaler. Siden resultatene av intervjuene kun dreier seg om disse to barnehagelærernes barnesamtaler og deres egen vurderinger av disse, kan ikke resultatene generaliseres til en større populasjon. Imidlertid kan studien bidra med interessant kunnskap om hvordan samspillet mellom barn og barnehagelærere kan være i barnesamtaler.

PP-tjenestens mandat blir ofte betegnet som et dobbelt mandat, som både skal være individ- og systemrettet. Arbeid med sakkyndige vurderinger og spesialpedagogiske tiltak inngår tradisjonelt i tjenestens individrettede oppgaver, mens kompetanse- og organisasjonsutvikling betegnes som systemrettet arbeid (Bjerklund, Groven & Åmot, 2019, s. 12). I undersøkelsen jeg redegjør for her i denne artikkelen, er det de systemrettede oppgavene vi har konsentrert oss om. PP-tjenestens systemrettede oppgaver er hjemlet i § 19 c i barnehageloven (Lov om barnehager, 2005).

Teoretisk forankring

Dialogen er et godt egnet redskap når vi ønsker å forstå andre mennesker. I dialogen står aktiv lytting, undring og utforskning sentralt. Selve ordet dialog stammer fra gresk, der *dia* betyr «gjennom», og *logos* betyr «ord», «tale» og «fornuft» (Kinge, 2016). I dialogen er vi likeverdige, men den profesjonelle, som her i min undersøkelse er PP-rådgivere og barnehagelærere, har alltid det overordnede ansvaret for hvordan samtalen forløper. Ikke alle samtaler er dialoger. I monologen snakker vi ofte uten å lytte tilstrekkelig, og det foregår ingen utveksling. Men i en dialog søker ingen makt, og en god dialog er preget av stor ro, lange pauser, tilstrekkelig tid og sterkt nærvær. Dialogen er et samarbeid der vi lytter, samt at vi er åpne og interesserte i andres tanker og innspill (Kinge, 2016).

Åse Langballe (2011) har i regi av Nasjonalt kunnskaps-senter for vold og traumatisk stress utgitt en veileder som beskriver en kort versjon av den dialogiske samtalemetoden (DCM). Metoden er rettet mot barn som har vært utsatt for vold eller overgrep, men veilederen inneholder også gode tips for de som ønsker å bli bedre til å ha dialogiske samtaler med alle barn. Her vektlegges lytting, empati, holdninger og væremåte. I veilederen beskrives formålet med denne samtalemetoden slik:

Formålet med metoden er å gi voksne et redskap til å gjennomføre barnesamtaler på en slik måte at barnet blir anerkjent i samtalen, og får muligheter til å fortelle mest mulig fritt og spontant om sine egne erfaringer og opplevelser uten at den voksne stopper barnet. (Langballe, 2011, s. 6)

Barnesamtalene i min undersøkelse var regelmessige og systematiske samtaler basert på et verdigrunnlag av anerkjennelse og empati. Hensikten med samtalerne var å sette i gang prosesser for at barna skulle få økt selvinnsikt og utvikling av språk slik at de lettere kunne gi uttrykk for egne reaksjoner, følelser og behov. Kinge (2016) har anbefalt barnesamtaler som tiltak primært for barn som strever i sin samhandling med andre barn. Barnehagelærerne i min undersøkelse valgte å ha barnesamtale med alle barna i førskolegruppen og ikke bare de barna som strevde ekstra.

En anerkjennende og empatisk tilnærming til barnet

I en anerkjennende relasjon eller romslige mønstre, som Bae (2004) refererer til, kan man si at barn og voksne er konsentrert til stede, og at begge parter synes å være i kontakt med egne opplevelser og intensjoner. I prosessene i romslige mønstre skifter barn og voksne posisjon, og det er rom for å uttrykke ulikhet. Relasjon er ifølge Bae (ibid.) noe som varer over tid, og der par-

tene forholder seg til hverandre rundt mange temaer. Hun betegner på samme måte som Schibbye (2009) anerkjennelsesbegrepet som helt sentralt og overordnet i dialektisk teori. «Å se igjen», gjenkjenne, skjelne, befeste, erkjenne og styrke er noe av det som ligger i begrepet anerkjennelse. Viktige bestanddeler knyttet til anerkjennelse er også lytting, forståelse, aksept, toleranse og bekreftelse.

Ifølge Schibbye (2009) er ikke anerkjennelse noe du har, men noe du er. Det er ikke en teknikk, men heller en sammensatt væremåte. Hun refererer til Hegel (2009, s. 256), som påpeker at anerkjennelse også kan holde partene fastlåst hvis den ikke er gjensidig. I gjensidig anerkjennelse, derimot, forholder partene seg til hverandre som subjekter.

Empati handler om innlevelse – om å fange opp den andres følelser, indre stemning og underliggende emosjonelle budskap – altså det som ligger under eller bakenfor det som konkret blir uttrykt. Overfor barn betyr empati blant annet at den voksne responderer og kommuniserer på en måte som øker barnets forståelse av seg selv. Kinge (2016, s. 127) påpeker at kvaliteter som akseptering, toleranse, bekreftelse og lytting også er sentrale for den empatiske forståelsen og væremåte.

Kinge (ibid.) refererer mye til Bae (2004) og Schibbye (2009) når hun omtaler begrepene anerkjennelse og empati i dialogen med barn. I en anerkjennende og empatisk tilnærming er vi interessert i å legitimere og akseptere barnets følelser og opplevelser av situasjonen. Vi unngår å dømme barnet moralsk og aksepterer dets rett til sin følelse og sin opplevelse. Dersom en moraliserer overfor barnet, formidler en med stemme og holdning en kritikk av barnets opptreden (Kinge, 2016, s. 127). Ifølge Kinge vil barnet da sannsynligvis lukke seg for videre fortrolighet.

I dialogen står aktiv lytting, undring og utforskning sentralt.

Den voksne kan ha lav toleranse overfor barnet, for eksempel på grunn av hyppige konflikter og utfordrende atferd. Den voksne må imidlertid kunne sette egne negative følelser til side for å kunne møte barnet med en mer åpen innstilling. Kinge (ibid.) hevder at vi gjennom samtaler med barn sannsynligvis vil få et mer nyansert bilde og en utvidet forståelse av barnet. Hun tar også for seg begrepet bekreftelse og påpeker at dette er noe annet enn ros, der ros alltid vil inneholde elementer av vurdering fra den voksne. Å bekrefte innebærer å registrere sider hos den andre og formidle dette tilbake til vedkommende. Mange kaller dette «å speile» den andre. Den voksne kan for eksempel fange opp barnets følelsesmessige uttrykk og formidle dette til barnet på en måte som viser at «jeg ser, og jeg forstår» (ibid.).

Schibbye (2009, s. 266) bruker begrepet terapeutisk lytting, som inngår i det større anerkjennelsesbegrepet. Selv om barnehagelærere ikke driver terapi, kan prinsippene i terapeutisk lytting også brukes i spillet i barnehagen. Lytting er ikke det samme som å høre. Når vi lytter, oppfatter vi mer enn det verbale budskapet – vi lytter bak ordene. Lytting er uforenelig med å være forutinntatt. Ved lytting må man skjerpe sansene sine for virkelig å få med seg det som formidles fra omverdenen. Lytting krever en mottakelighet for å bli beveget av den andre, som i min undersøkelse jo er barnet i barnesamtalen. Å være lyttende er en aktiv handling der man må være fokusert, konsentrert, intens og levende. Den voksne må være oppmerksom på barnets opplevelse og være emosjonelt tilgjengelig, noe som kan være med på å trygge barnet.

Arbeidsprosessen i barnehagen

Hensikten med undersøkelsen min var å finne ut mer om hvordan barnehagelærerne igangsetter og gjennomfører barnesamtaler, og hvordan de vurderer egen kommunikasjon i dialogen med barna. Jeg tok utgangspunkt i det teorigrunnlaget jeg har beskrevet ovenfor, og i den fremgangsmåten som Kinge (2016) beskriver i sin bok. Jeg har derfor lagt vekt på overfor barnehagelærerne at vi må ha en anerkjennende og empatisk tilnærming til barnet i barnesamtalene.

Kinge (ibid.) har beskrevet barnesamtalen i ulike faser, og det er også disse fasene jeg har benyttet i min undersøkelse, og som jeg vil redegjøre for nedenfor. Disse fasene er planleggings- og forberedelsesfasen, gjennomføringsfasen og evalueringsfasen. Under de ulike fasene vil jeg beskrive hvordan vi organiserte dette arbeidet, og fortelle litt om erfaringer vi gjorde oss underveis.

Planleggings- og forberedelsesfasen

I denne fasen meldte det seg behov for opplæring. Barnehagelærerne hadde ikke så mye erfaring med systematiske barnesamtaler, og derfor redegjorde jeg for teori om dette og ga muntlig og praktisk veiledning i hvordan de kunne planlegge og gjennomføre samtalene. Vi i PP-tjenesten gjennomførte først noen av barnesamtalene, der barnehagelærerne deltok litt på siden som observatører og støttespillere for barnet. I forkant av barnesamtalen hadde vi fra PP-tjenesten blitt litt kjent med barna gjennom observasjon og lek.

I planleggingsfasen var vi opptatt av hvilke spørsmål som skulle stilles i samtale med barna. Etter hvert opplevde vi at møtet med barnet, samt å få kontakt og tillit, ble viktigere enn hvilke spørsmål som ble stilt. Dette er også noe Kinge (2016, s. 193) omtaler som viktig i barnesamtaler. Vi utarbeidet likevel et forslag til temaer vi kunne samtale rundt, der vennskap og trivsel ble sentrale områder. Dette ble benyttet som støtte ved behov underveis i samtalen. Spørsmålene kunne for eksempel dreie seg om: «Hva liker du å gjøre når du er i barnehagen?» og «Har du en god venn i barnehagen? Hva pleier dere å leike?». Andre spørsmål vi hadde var «Når blir du ekstra lei deg i barnehagen?» og «Hvem trøster deg?».

Gjennomføringsfasen

I gjennomføringsfasen var både barnehagelærerne og vi i PP-tjenesten litt spent. Barnehagelærerne forberedte barnet på når det var hans eller hennes tur til å ha barnesamtale. Vi måtte jobbe grundig med oss selv i forkant og gjennom barnesamtalene for å kunne «være til stede», lytte, ta barnets perspektiv samt å unngå å intervjue barnet. Vi la også vekt på at vi ved vår deltakelse i barnesamtalen skulle skape allianse og vise energi og

interesse for barna. Det ble lagt til rette for en hyggelig atmosfære på personalrommet der det var sofa, og på bordet hadde vi satt fram saft og godteri samt tent et sterinlys. I tillegg hadde vi lagt fram tegnesaker og noen bilder fra ulike prosjekt som barna hadde deltatt i.

Vi støttet oss noe til spørsmålene som var laget på forhånd, men var mest opptatt av at samtaler skulle falle naturlig. Vi prøvde å unngå ja- og nei-spørsmål, samt generelle spørsmål, og vi la vekt på å bruke for eksempel ytringer som «fortell» samt å gjenta det barnet sa, og undre oss sammen med barnet. I tillegg prøvde vi å stille spørsmål som rettet seg mot følelser, reaksjoner og opplevelser.

Evalueringsfasen

I evalueringsfasen ble planleggings- og gjennomføringsfasen av barnesamtaler evaluert sammen med barnehagelærerne. I intervjuene med dem la jeg mest vekt på de voksnes opplevelser av barnesamtaler samt deres vurderinger av egen kommunikasjon i dialogen med barna. Vi i PP-tjenesten og barnehagelærerne samtalte, evaluerte og vurderte både i etterkant av hver barnesamtale og etter at alle barnesamtaler var gjennomført.

Diskusjon

Jeg vil her oppsummere og drøfte de erfaringene barnehagelærerne og vi i PP-tjenesten sitter igjen med etter gjennomføringen av delprosjektet vårt om barnesamtaler, og se dette i lys av teori og forskning.

En erfaring var at vi opplevde det som avgjørende at styreren i barnehagen deltok i prosjektet vårt, slik at hun kunne ha oversikt over prosessen og motivere barnehagelærerne. Hun var også en garantist for å sikre at dette arbeidet kunne bli en varig ordning og skape endring i barnehagelærernes praksisutøvelse i barnehagen.

Bae (2004) hevder at når styrere og barnehagens faglige veiledere er spesielt nære og engasjerte i bruken av barnesamtaler, har dette stor betydning og sikrer både gjennomføring og opprettholdelse av engasjement og overskudd i personalgruppen.

Vi erfarte også betydningen av god opplæring, det å ha tilstrekkelig tid og det å ha en tydelig agenda der barnehagepersonalet hadde gitt uttrykk for hva de ønsket fra oss i PP-tjenesten. Siden dette prosjektet var godt forankret hos styreren i barnehagen, opplevde ikke barnehagelærerne at tid ble noe problem. De øvrige ansatte i barnehagen hadde også fått informasjon om prosjektet og hadde derfor forståelse for viktigheten av det. Det barnehagelærerne imidlertid opplevde at kunne være utfordrende, var å sette av tid til barnesamtaler etter at vi i PP-tjenesten var ute av denne kompetansehevings-saken. Dette er også noe som Kinge (2016) nevner som et mulig hinder, nemlig det at ingen tar ansvaret for å tilrettelegge og satse på barnesamtaler etter at de som har tatt initiativet til å igangsette det, har trukket seg ut.

Barna var ikke så godt kjent med og trygge på oss i PP-tjenesten, og barnehagelærerne var veldig spente på hele situasjonen. Dette var en utfordring vi måtte ta på alvor. Barna var ulike, og noen barn fremsto som trygge, mens andre ble veldig stille. Her ble det viktig å legge vekt på begrepene som også Kinge (2004) omtaler i boken sin som omhandler akseptering, toleranse, bekreftelse og lytting.

I starten av barnesamtaler var barnehagelærerne som nevnt både litt spente og usikre, noe som muligens kunne skape litt utrygghet og forlegenhet hos noen av barna. For å forsøke å motvirke dette la de vekt på å skape en så hyggelig atmosfære som mulig. Noen barn fikk derfor å ha med seg en venn i samtalen. I disse tilfellene viste barnehagelærerne en aksept for at barnet

Etter å ha gjennomført noen barnesamtaler opplevde barnehagelærerne at det ble lettere å lytte til barnet.

kunne føle seg tryggere sammen med en venn, samt at de bekreftet barnet ved å sette ord på dette. Dette beskriver også Bae (2016) som viktig når hun legger vekt på at den voksne kan fange opp barnets følelsesmessige uttrykk og formidle dette til barnet: «Jeg ser, og jeg forstår.» Slik møtte barnehagelærerne barnet med en empatisk forståelse og væremåte. Her kunne barnehagelærerne ha gjort den feilen at de moraliserte overfor barnet, ved for eksempel å si at barnet fint kunne klare å være alene med den voksne under samtalen. Kinge (2016, s. 253) beskriver som før nevnt at det å moralisere overfor barn er det samme som å kritisere dem og sette seg over dem slik at forholdet i barnesamtalen ikke blir likeverdig.

I dialog med noen av barna kunne det være utfordrende å sette til side forutinntatte inntrykk, for eksempel overfor barn med utfordrende atferd. Barnehagelærerne opplevde at barnesamtalene medvirket til at de lettere kunne møte barna med mer toleranse ved å bli bedre kjent med dem i en-til-en-samtale i en tilrettelagt situasjon. Etter å ha gjennomført noen barnesamtaler opplevde barnehagelærerne at det ble lettere å lytte til barnet. Dette er i tråd med det Schibbye (2009) beskriver, at en ikke er forutinntatt overfor barnet, at en skjerper sansene og er mer fokusert og konsentrert og emosjonelt tilgjengelig.

I ettertid ser vi at det hadde vært fordelaktig om barnehagelærerne hadde fått øvd seg mer i forkant av barnesamtalene, slik at de kunne ha stolt mer på egen dialogkompetanse på barnets premisser. Kinge (2016) påpeker at vi aldri blir helt utlært, og at vi som voksne overfor barn alltid må ha vedvarende oppmerksomhet rettet mot vår egen kompetanse og våre egne kommunikasjons- og væremåter. Bare slik kan vi hjelpe barna til å øke sin kompetanse.

I gjennomføringsfasen i prosjektet opplevde vi at noen av barna var spente, og noen gledet seg, mens andre virket mer utrygge og skeptiske. Vi tror at barna syns det var spennende og kjekt å få være på personalrommet, noe de ikke får være til vanlig. Barna viste glede over å få saft og godteri, noe som vi opplevde skapte en god atmosfære og senket stressnivået hos barna.

Hensikten med dette var som nevnt å vise at vi anerkjente barna som viktige samtalepartnere. Tegnesakene bidro til at barnet og den voksne slapp å ha blikkontakt hele tiden, og vi fikk en triangulering som kunne bidra til ytterligere å redusere stresset i situasjonen. Ulempen med tegnesaker var at enkelte barn ble så opptatt av å tegne at de ikke deltok så aktivt i samtalen. For noen av barna som i utgangspunktet var veldig stille og sjenerte, var bilder fra ulike barnehageaktiviteter som barna hadde deltatt i, til god hjelp for å få samtalen i gang.

Vi opplevde at det var en utfordring å unngå å stille ja/nei-spørsmål og lukkede spørsmål som krevde eksakte svar. I de tilfellene vi gjorde det, forsøkte vi å etterfølge denne type spørsmål med en åpnende oppfordring: «Fortell!» Det var også utfordrende å gi tid og tåle stillhet samt «å være der barnet var», respondere på barnets signaler og uttrykk og la barnet styre oss mer enn vi styrte dem i samtalen. Kinge (2016) skriver at de voksne må være nysgjerrige, utforskende og undrende med hensyn til barnets egne opplevelser og hvordan de oppfatter situasjonen. Her stilles det krav til voksenrollen om å være trygg i seg selv som samtalepartner, noe som man kan bli bedre til ved trening.

I evalueringsfasen drøftet vi barnehagelærernes opplevelser av barnesamtalene og hvordan de vurderte egen kommunikasjon i dialogen med barna. Både de og vi fra PP-tjenesten var som nevnt spente da vi startet med barnesamtalene, og vi tror at dette preget situasjonen både for voksne og barn. Det var en ny og uvant situasjon, og man merket spenningen i rommet. Av og til kunne situasjonen oppleves som litt kunstig. Vi håper og tror imidlertid at dette vil endre seg når barnesamtalene blir hyppigere brukt i barnehagen, og barn og voksne venner seg til denne måten å jobbe på.

En av utfordringene for de voksne i barnesamtalen var blant annet hvilke spørsmål som skulle stilles og hvordan. Spørsmålet «Når blir du ekstra lei deg i barnehagen?» kunne kanskje erstattes med: «Hva er det som gjør at du blir lei deg i barnehagen?» Spørsmålet «Er det noe som ikke er gøy i barnehagen?» kunne vært formulert som: «Hva er dumt eller kjedelig i barnehagen?» Med en slik konkretisering kunne det ha vært lettere for

barna å svare på spørsmålene. Samtalekort med bilder som støtte kunne også ha vært til hjelp når det dreide seg om å samtale med barna om følelser.

Som tidligere nevnt opplevde vi at barna var ulike i kontaktform og kommunikasjon. Noen pratet mye, og disse barna var det lett å få til en samtale med. Barn som var sjenerte og virket usikre, stille og tilbakeholdne, var det mer utfordrende å få god kontakt med for den voksne samtalepartneren. Her burde vi kanskje ha benyttet oss mer av bøker, historier og/eller bilder som kunne skapt gjenkjenning, for å redusere det presset som kunne bygge seg opp når det gjaldt barnets uartikulerte følelser. I tillegg kunne vi kanskje hatt flere samtaler med disse barna for å trygge dem mer på situasjonen. En annen utfordring for barnehagelærerne var å gi disse barna enda mer tid og tåle stillhet i samtalen slik som Kinge (2016) også har lagt vekt på. Hun sier at undring tar tid, og at vi må tåle pauser og stillhet og kunne undre oss sammen med barnet. Barnehagelærerne fortalte at dersom barnet var stille, kunne dette føre til at de som voksne begynte å snakke enda mer. Kinge (2016) påpeker at det kan være vanskelig å finne balansen mellom stillhet og mye prat når man har slike barnesamtaler.

Barnehagelærerne uttrykte at de ønsket å videreføre bruk av barnesamtaler som tiltak i barnehagen også etter avsluttet prosjekt. Vi drøftet derfor hvem av barna vi tenkte det kunne være mest hensiktsmessig å ha flere samtaler med. Barnehagelærerne ønsket i første omgang å ha samtaler med de eldste barna. Argumentet deres for å velge denne aldersgruppen var at de kjenner disse barna godt, samt at de kanskje er lettere å samtale med sammenlignet med yngre barn. I tillegg ønsket de også å prioritere barn som strever med utfordrende atferd, for på den måten å forsøke å bygge en tryggere relasjon. Med hjelp av slike samtaler kan man også forsøke å skape en utvidet forståelse for barnet som sliter med utfordrende atferd. I en slik samtale er det også lettere for den voksne å sette egne negative følelser til side for å kunne møte barnet med en mer åpen innstilling, slik som Kinge (2016) beskriver det. Barnehagelærerne fortalte at de gledet seg til å ta fatt på dette fordi de opplevde barnesamtalene som nyttige.

Konklusjon – og veien videre

I dette prosjektet har vi i PP-tjenesten som ledd i et systemarbeid og i samarbeid med to barnehagelærere valgt å prøve ut barnesamtale som tiltak i barnehagen. Barnehagelærerne valgte ut hvilke barn som skulle få delta, og de gjennomførte kun samtaler med de eldste barnehagebarna.

Begge barnehagelærerne understreket som nevnt at en vesentlig faktor i arbeidet med barnesamtaler var forankring i ledelsen for å øke muligheten for at dette også kunne være en praksis de kunne fortsette med etter endt prosjekt. I barnehagen kan tidspress være en faktor som forhindrer bruk barnesamtaler som tiltak, så styren er en viktig faktor for at personalet kan prioritere å sette av tid til slike samtaler. For meg ble det tydelig at begge barnehagelærerne la stor vekt på opplæringsdelen og nødvendige forberedende aspekter ved barnesamtalen. Dette innebar bevisstgjøring på hvordan de kunne møte barna med en anerkjennende og empatisk tilnærming som innbefatter begrepene akseptering, toleranse, bekreftelse, lytting, selvrefleksjon og avgrensethet.

På tross av det vi i PP-tjenesten oppfattet som gode forberedelser og opplæring, kom det i prosjektet vårt tydelige utfordringer til syne i møte med barn som var mer tilbakeholdne og stille. Med disse barna ble særlig Kinges (2016) perspektiv om det å finne balansen mellom stillhet og mye prat fra barnehagelærerne viktig å tenke videre på. Begge barnehagelærerne uttrykte et ønske om å møte de tilbaketrukne og stille barna på en bedre måte. De var enige om at dette kun kan gjøres med bedre opplæring og mer øvelse på tilsvarende samtaler og situasjoner. Barnehagelærerne mente at barnesamtalene absolutt kan bidra positivt i relasjonsbyggingen mellom dem og barn som er stille og tilbakeholdne.

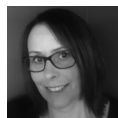
Et annet sentralt begrep som blir benyttet av blant annet Kinge (2004) er bekreftelse. Det ene barnet som ble observert i vårt prosjekt, uttrykte og viste med tydelig kroppsspråk at samtalen var en trygg arena. Dette barnet ønsket å ha med en venn for å kompensere for dette, og heldigvis valgte barnehagelæreren å ta dette på alvor og aksepterte barnets ønske. Her ble barnets frykt anerkjent, og barnehagelæreren viste bekreftelse, både

verbalt og ved sin væremåte, for at vedkommende tok dette på alvor. Slik ble barnets stemme hørt, noe som skapte en tryggere situasjon for barnet.

Barnehagelærerne fortalte at de vurderte det som utfordrende å være emosjonelt tilgjengelig i samtaler og virkelig lytte til barna, særlig i de første barnesamtalene. De forklarte dette med at de ble for opptatt av det tekniske, det vil si å stille de riktige spørsmålene og følge prosedyrene for en ideell barnesamtale. Ettersom de fikk mer trening og erfaring, ga de tilbakemelding om at dette heldigvis endret seg raskt. Dette bekrefter tanken om hvor viktig det er at man sørger for å tilrettelegge slik at barnehagepersonalet får god opplæring og praktisk trening i å gjennomføre barnesamtaler. Bare da kan de klare å møte alle barna med en anerkjennende og empatisk tilnærming.

Som PP-rådgiver mener jeg at barnesamtaler er et godt verktøy som kan bidra til kompetanseheving i barnehagen. Barnehagelærerne i vårt prosjekt ønsker at vi i PP-tjenesten følger opp videre med opplæring og veiledning. Styreren i denne barnehagen sier at hun ønsker å ha dette som tema på avdelings- og personalmøter gjennom året. Barnehagelærerne i prosjektet vårt var fornøyde med at det ble avsatt tid slik at de fikk muligheten til å kunne analysere og vurdere egen praksis på bakgrunn av barnesamtalene.

Konklusjonen i vårt prosjekt blir dermed at arbeid med barnesamtaler er et godt verktøy, som bør benyttes i barnehagen. I tillegg til de erfaringene vi har fått hittil i vårt arbeid med barnesamtaler, kunne det også ha vært interessant å undersøke barnesamtalenes betydning for barnas medvirkning i barnehagehverdagen. I PP-tjenestens videre arbeid med kompetanseheving i barnehagene hadde det også vært spennende å rette søkelyset mer generelt mot samvær med barn, der den mer uformelle samtalen også får større plass. Her kunne det vært interessant å se om erfaringene fra de mer styrte og planlagte barnesamtalene også kunne innvirke positivt på dialogen og samtalerne ellers i barnehagehverdagen. □



Janne Godø Bjerknes arbeider som rådgiver i PP-tjenesten i Ålesund. Hun er utdannet barnehagelærer med master i spesialpedagogikk og spesialistutdanning i pedagogisk-psykologisk rådgivning. Hun har erfaring fra barnehage både som styrer / pedagogisk leder og spesialpedagog. Hennes interesseområder de siste årene er spesielt språk/kommunikasjon og psykososialt barnehagemiljø.

REFERANSER

- BAE, B.** (2004). *Dialoger mellom førskolelærere og barn – en beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Unipub.
- BJERKLUND, M., GROVEN, B. & ÅMOT, I.** (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KINGE, E.** (2016). *Barnesamtaler – Det anerkjennende samværet og samtalens betydning for barn med samspillsvansker*. Oslo: Gyldendal.
- LANGBALLE, Å.** (2011). *Den dialogiske samtalen. Hvordan snakke med barn om sensitive temaer*. Veileder. Oslo: NKVTS (Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress). Hentet fra: https://www.nkvts.no/?s=&fwp_search_form=den%20dialogiske%20samtalen
- LOV OM BARNEHAGER** (2005). *Lov av 17. juni 2005 nr. 64 om barnehager (Barnehageloven) med forskrifter og departementets merknader til bestemmelsen*. (F-08/2006). Kunnskapsdepartementet. URL: *Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata*
- SCHIBBYE, A.-L.L.** (2009). *Relasjoner – et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). URL: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål (udir.no)*



Nyhet!
Manual på
norsk

Mål flytende resonnering med gester eller språk

SON-R 6-40 (Snijder Oomens Nonverbal Intelligence Test) er en ikke-verbal intelligensetest for vurderinger av både barn og voksne.

Ettersom administrering av testen ikke krever talespråk, egner den seg spesielt godt for vurdering av personer med annet morsmål, nedsatt hørsel, språkproblemer eller verbale kommunikasjonsutfordringer.

Testen kan også brukes ved vurdering av personer med autisme (ASF), utviklingsforstyrrelser eller personer som kan være vanskelige å kartlegge, da dynamiske testinstruksjoner og prosedyrer for tilbakemelding underveis i testingen gjør testsituasjonen mer naturlig.

Les mer på www.hogrefe.no.



iStock / Getty Images Plus / AzmanL

Spesialpedagogikk i allmennpedagogikken

Barn i barnehagen som har språkvansker, får ofte et vedtak om spesialpedagogisk hjelp på bakgrunn av en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. I denne artikkelen spør artikkelforfatteren om ikke disse barna både kan og bør få like god hjelp uten at det trengs å gjøres et slikt vedtak.

AV OLAF GUNNAR ALTEREN

Barnehagebarn med spesialpedagogiske behov som har fått vedtak om spesialpedagogisk opplæring, ender ofte opp med å være på siden av det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen. Som barnehagelærer og støttepedagog har jeg årelang erfaring med å jobbe med barn med spesialpedagogiske vedtak. Jeg har også som pedagogisk leder sett hvordan jeg kan skape en barnehagehverdag som gir alle barna på avdelingen et godt og inkluderende pedagogisk tilbud gjennom tilrettelegging og tilpasning.

Jeg vil i denne artikkelen illustrere noen av tankene mine med en case, nærmere bestemt et barn som jeg som støttepedagog har hatt ansvaret for, og som jeg her har valgt å kalle Sondre. Sondre var 3 år og 6 måneder første gang jeg møtte ham. Han går i en seks-avdelings barnehage og hadde nettopp startet på storbarnsavdeling. Avdelingen består av 18 barn og 3 voksne, med pedagogisk leder, barne- og ungdomsarbeider og en assistent.

Barnehagen sendte henvisning til Pedagogisk fagsenter grunnet det de mente var forsinket språkutvikling. Med samtykke fra foreldrene har Sondre fått en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten og fått et vedtak hvor han skal ha et spesialpedagogisk tilbud 12 timer i uken.

Sondre er sjenert. Han smiler når han ser meg, men sier ikke mye. Det første jeg opplever, er at de lekene som han leker med, blir tatt fra ham av de andre barna. Istedenfor å prøve å ta leken tilbake, ser Sondre rundt seg etter en annen leke. Sondre leker som oftest det som på fagspråket kalles for parallelllek, det betyr at han leker alene ved siden av andre barn som leker. Jeg opplever at de voksne på avdelingen i liten grad legger til rette for at Sondre får leke sammen med de andre barna. Dette er nok ikke fordi de ikke vil at Sondre skal leke sammen med andre barn, men at de ansatte har en hektisk hverdag og manglende kunnskap om hva dette medfører for Sondre.

... de voksne på avdelingen legger i liten grad til rette for at Sondre får leke sammen med de andre barna.

Barnehagens mandat er å jobbe ut ifra *Rammeplanen for barnehagen* (2017), som skisserer de overordnede bestemmelsene og oppgavene som de ansatte i barnehagen skal forholde seg til. Det er barnehagens eier som har ansvaret for at innholdet i rammeplanen blir implementert i barnehagens drift. I noen tilfeller kan det gjøres tilpasninger, men dette skal i så fall komme fram i barnehagens vedtekter. Barnehageeier er også ansvarlig for at de ansatte i barnehagen har den kunnskapen og kompetansen som skal til for å kunne gi barna det allmennpedagogiske tilbudet som er beskrevet i rammeplanen. I den daglige driften er det styrers ansvar å sørge for at det pedagogiske arbeidet er i samsvar med rammeplanen og barnehageloven. Gjennom barnehagehverdagen skal alle barn få være en del av aktiviteter som gir god språkstimulering. For å få til en forsvarlig drift er det derfor viktig at det er et godt samarbeid mellom eier, styrer, pedagogisk leder og det øvrige personalet, slik at barna får et godt nok tilbud som er i tråd med rammeplanens beskrivelser.

Det er imidlertid ikke alle barna som utvikler seg tilstrekkelig og oppnår det ferdighetsnivået som er forventet av barn i deres aldersgruppe. Det kan dreie seg om språklige, sosiale eller motoriske ferdigheter. Etter min erfaring avhenger tilretteleggingen som gis for å styrke barnet på et spesifikt utviklingsområde, av kompetansenivået til de ansatte på barnets avdeling. Mens noen barnehager iverksetter tiltak for å forsøke å styrke det allmennpedagogiske tilbudet og gi ekstra støtte til de barna som strever på ulike områder innenfor dette, er det enkelte barnehager som er «raske på avtrekkeren» og sender inn henvisninger til PP-tjenesten og kommunens fagsenter for å få hjelp der.

Som støttepedagog jobber jeg med barn som etter utredning i PP-tjenesten har fått et vedtak om spesialpedagogisk hjelp. Vedtaket er bundet opp til et konkret antall timer i uken. Det er PP-tjenesten som gir anbefalinger om områder der barnet trenger tilrettelagte aktiviteter for å styrke sine manglende ferdigheter. Jeg forundrer meg stadig vekk over noen av vedtakene jeg har jobbet med. For det er et spørsmål alle som jobber i barnehagen bør stille seg. Er det noe vi selv kan gjøre for

å styrke barnets ferdigheter? Ifølge *Rammeplanen for barnehagen* (2017) er barnehagen pliktig til igangsette egne tiltak før de i samarbeid med foresatte skal vurdere om det er nødvendig å søke om spesialpedagogisk hjelp i form av et enkeltvedtak gjennom PP-tjenesten.

Tilpasset tilbud i allmennpedagogikken

Nordahl og medarbeidere (2018) viser i sin rapport at barn som har behov for et tilpasset pedagogisk tilbud, ikke får tilbudet de har krav på i et inkluderende fellesskap med andre barn. Jeg har selv erfart at barn som blir tatt ut av barnegruppen, er mindre motivert for læring enn om barnet er sammen med barnegruppen og gis et pedagogisk tilbud som hele barnegruppen kan dra nytte av. Dette dreier seg om medvirkning og det å følge opp barnets egne ønsker. Men krav og forventninger til utvikling og målbare resultater virker ofte styrende for hvordan man tilrettelegger for å styrke barnets ferdigheter.

Nordahl mfl. (ibid.) påpekte at barnehagelærere gjennom utdanningen må få mer kunnskap om hvordan man kan forebygge språkvansker. De må kunne tilrettelegge aktiviteter for å stimulere barnas språk som en naturlig del av alle fagområdene som er beskrevet i rammeplanen (*Rammeplanen for barnehagen*, 2017). Dette vil påvirke hvordan arbeidet organiseres. Det finnes ingen klare retningslinjer for hvordan arbeidet skal utføres i praksis. Det som avgjør kvaliteten på tilbudet, er kompetansen til den enkelte barnehageansatte, hvilke pedagogiske tiltak som settes i verk, og om andre instanser som et pedagogisk fagsenter eller PP-tjenesten skal involveres.

Når det gjelder min jobb som støttepedagog overfor Sondre, så er det altså min kompetanse som blir avgjørende for om han får det spesialpedagogiske tilbudet han har behov for. Det blir alltid en avveining om barnehagen selv kan gi et allmennpedagogisk tilbud som ivaretar barnets utfordringer, eller om det trengs et vedtak utformet av PP-tjenesten.

Barn som har språklige utfordringer, har også som regel utfordringer med å komme i kontakt med og få bli med i lek med andre barn.

Tilrettelegging i barnehagehverdagen

Evnen barnet har til å involvere seg i lek med andre barn, avhenger av barnets språklige og sosiale ferdigheter. Barn som har språklige utfordringer, har også som regel utfordringer med å komme i kontakt med og få bli med i lek med andre barn. Det er barnehagens ansvar å sørge for at alle barna har en meningsfull hverdag sammen med jevnaldrende barn i aktiviteter som er tilpasset deres ferdighetsnivå. Men hverdagen disponeres i stor grad fritt av barna, utenom spisetid og overgangssituasjoner. Dette bidrar til at barnas utvikling og læring av ferdigheter til en viss grad blir overlatt til tilfeldighetene. De barna som mangler noen språklige og/eller sosiale ferdigheter, vil da lett kunne havne i en ond sirkel der de ikke får delta og heller ikke får tilegnet seg disse ferdighetene. Barn med en utagerende atferd gjør ofte mer ut av seg, og de krever derfor mer oppmerksomhet og oppfølging fra barnehagepersonalet. Barna som sitter stille og ikke sier noe, er de som lett kan falle på utsiden av det sosiale fellesskapet i barnegruppen (Almqvist mfl., 2018).

Det samme mønsteret gjenspeiles i en studie av Åström og medarbeidere (2020) som viser at store deler av barnehagehverdagen tilrettelegges for frilek. Det medfører at for at barna skal lykkes på denne arenaen, bør de ha en stor forståelse for hvordan de skal tilpasse seg sosiale settinger hvor de selv må initiere samspill med andre barn. Men ikke alle barn mestrer dette. Noen barn har ikke de forutsetningene eller de språklige og sosiale ferdighetene som kreves for å tilpasse seg en slik hverdag i barnehagen. Mange barn har behov for mer direkte tilrettelegging for å kunne fungere innenfor de frie rammene som barnehagene har som utgangspunkt.

Det varierer fra barnehage til barnehage om de ansatte selv klarer å tilrettelegge og tilpasse det allmennpedagogiske tilbudet slik at også barn med ulike vansker får den hjelpen de trenger. Noen velger som nevnt heller raskt å henvise barna til PP-tjenesten eller pedagogiske fagsentre. Barnehagen plikter å følge opp barn som har utfordringer, slik at de får delta på lik linje med andre barn. Hvordan de ansatte i barnehagen gjennomfører dette arbeidet, er i stor grad opp til de ansatte i barnehagen selv og deres kompetanse og

erfaring. Tidligere erfaringer de har hatt med barn som må ha tilrettelagte aktiviteter, spiller også inn på hvor dyktige de er til å inkludere alle barna i barnegruppen som en integrert del av det allmennpedagogiske tilbudet. Det er derfor viktig å kartlegge hva som er utfordringen til barnet, og hvilke ferdigheter som må styrkes for at barnet skal kunne utvikle seg.

Sondre, casen i denne artikkelen, fikk ikke den språkstimuleringen han hadde hatt behov for slik at han fikk utviklet sine språkferdigheter. Hvis ikke tiltak hadde blitt iverksatt, ville tiden ha løpt fra Sondre. Men en dag konkluderte heldigvis de barnehageansatte, med den pedagogiske lederen i spissen, med at Sondre ikke hadde de språkferdighetene han burde ha sammenlignet med andre barn i hans aldersgruppe. Sondre hadde til da med sin stillferdige atferd gått gjennom barnehagehverdagen uten å ha bli fanget opp. Han hadde aldri vært et problem for de ansatte, han hadde aldri ropt ut eller krevd oppmerksomhet for sine behov til de andre på avdelingen, verken barn eller voksne. Han hadde vært pliktoppfyllende og gjorde som de andre. Hvis han ikke alltid forsto det som ble sagt, så han på hva de andre barna gjorde, og fulgte etter og gjorde det samme som dem.

Konsekvensen for barn som Sondre er at de uten tilrettelegging kan bli hengende etter i sin språkutvikling helt til de begynner på skolen. Hvis barnehagepersonalet hadde fanget opp dette og satt i verk tiltak overfor Sondre tidligere, ville han kunnet få et tilpasset pedagogisk tilbud tidligere og innenfor rammen av det allmennpedagogiske opplegget. Da hadde det kanskje ikke vært behov for et eget tilpasset spesialpedagogisk vedtak.

Spesialpedagogisk aktivitet i allmennpedagogikken Sondre fikk imidlertid ved 3-årsalderen et spesialpedagogisk vedtak på 12 timer i uken, som skal brukes til å jobbe med å utvikle hans språkferdigheter. Aktivitetene som jeg som støttepedagog har iverksatt overfor han, har variert mellom konkrete oppgaver på et egnet arbeidsrom og i en smågruppe der han var sammen med to til tre andre barn. Det var i smågruppen jeg så størst utvikling. Jeg vil nedenfor skissere et eksempel på hvordan jeg jobbet spesialpedagogisk innenfor allmenn-

pedagogiske rammer. Dette er en aktivitet som ikke er avhengig av et spesialpedagogisk vedtak for å kunne gjennomføres.

En felles aktivitet hvor språkstimulering står i sentrum, er gjenfortelling av kjente eventyr. Avdelingen jobbet med eventyr som en del av det allmennpedagogiske tilbudet med hele barnegruppen. Dette videreførte jeg blant annet med å jobbe med eventyret «Bukkene Bruse» som en del av det spesialpedagogiske tilbudet til Sondre. En metode jeg benyttet, var gjenfortelling med bruk av konkreter, det vil si at jeg brukte figurer som illustrerer handlingen i eventyret. Jeg lot også barna selv gjenfortelle historien ved at de fikk styre figurene. Barna byttet på å være trollet og den minste, mellomste og største bukken. Eventyret ble først gjenfortalt, og barna lekte handlingen, ofte med samme presisjon og ordvalg som i det opprinnelige eventyret.

Men så en dag, på slutten av eventyret, endrer noe seg. Etter at den store bukken Bruse har kommet opp på brua og trollet har sagt «Nå kommer jeg og tar deg!», svarer ikke den store bukken «Ja, bare kom du!». Den store bukken Bruse sier «Nei!». Til å begynne med hersker det stor forvirring og forargelse hos barna over at den store bukken sier nei når den egentlig ifølge eventyret skal si ja. Men så går det samtidig opp for dem at dette gir uante muligheter. Gjennom språklig fantasi og bevissthet kunne de nå selv tenke ut ulike scenarioer for hvordan figurene var, og hvordan de snakket. Dialogutvekslingen ble heretter spontan, det var ikke forutsigbart hva som kom til å skje, og det utfordret barnas språklige bevissthet. Jeg kunne ikke se så store forskjeller på Sondre sine språklige ferdigheter og de andre barnas lenger. Sondre falt ikke igjennom, han var en del av gruppen fordi han gjennom tilrettelegging og inkludering med andre barn fikk den språkstimuleringen han hadde behov for.

Barnehagelærerens paradoks

Et spørsmål er om studentene i dagens barnehagelærerutdanning får den kompetansen de trenger for å kunne iverksette tiltak overfor barn som har behov for tettere oppfølging? Mye tyder på at dette ikke er tilfelle. Det meste av den pedagogiske kompetansen studentene til-

egner seg, er på generelt grunnlag og dreier seg heller om ulike temaer og fagområder som er relevante for utøvelsen av barnehageyrket. Dette setter barnehagelærere i en vanskelig situasjon når de skal vurdere hvilke tiltak som må settes i gang overfor barn som sliter med språk og tilknytning til andre barn.

I Oslo kommune er det enkelte bydeler som har innført et kartleggingsverktøy som heter TOPI. Det er et kartleggingsverktøy som skal få en oversikt over alle barnas trivsel i barnehagen, og ikke bare barn som barnehagelæreren er spesielt bekymret for. Alle barna skal kartlegges. Mange barnehagelærere ser ikke nytten i å bruke tid på å kartlegge alle barn. Men det er her jeg mener det finnes en selvmotsigelse. På den ene siden har ikke alle barnehagelærere gjennom utdanningsløpet tilegnet seg den spesialpedagogiske kompetansen som skal til for å oppdage barns utfordringer på et tidlig stadium. På den andre siden kan et kartleggingsverktøy gi en bevisstgjøring for at man skal kunne kvalitetssikre det allmennpedagogiske tilbudet i barnehagen og lettere kunne se hvor det eventuelt må igangsettes spesialpedagogiske tiltak.

Som Åstøm og medarbeidere (2020) har vist i sin undersøkelse, er store deler av dagen viet til frilek. I tillegg kommer det frem at ansatte i barnehagen i liten grad deltar i barnas frie lek. Hvordan skal barnehagelærere da få oversikt over barnas språklige og sosiale ferdighetsnivå hvis det ikke gjennomføres en generell kartlegging?

For Sondre, som sliter med forsinket språkutvikling, er det essensielt at han har aktive voksne rundt seg. Der voksne involverer seg i leken, vil de lettere oppdage de barna som ikke får delta, eller som sliter på ulike områder. Barnehagepersonale som deltar i lek, kan i tillegg sørge for at barna får impulser som medfører at de videreutvikler både språklige og sosiale ferdigheter.

Lek sammen med barna

Et punkt jeg har lagt stor vekt på i denne artikkelen, er hvor viktig kompetansen til de ansatte i barnehagen er for det pedagogiske tilbudet. Dette bør ikke komme som en stor overraskelse for noen. Å sitte på bussen er ikke det samme som å kjøre bil selv. På samme måte er det

Barna som sitter stille og ikke sier noe, er de som lett kan falle på utsiden av det sosiale fellesskapet i barnegruppen.

å passe barn ikke det samme som å gi barn et godt allmennpedagogisk tilbud i en barnehage. Barn har krav på et godt tilpasset pedagogisk tilbud i tråd med rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver.

Etter min mening må kompetansen til alle de ansatte i barnehagen heves. Det må bli en økt bevissthet og forståelse rundt betydningen av barnehagens pedagogiske arbeid. I barnehagelærerutdanningen må dette gis mer plass slik at studentene får en forståelse for helheten i det pedagogiske arbeidet. Jeg husker blant annet fra min tid som barnehagelærerstudent at det var snakk om praksissjokket. Vel, hvorfor ga man ikke studentene de verktøyene de trengte for å utføre jobben sin på en tilfredsstillende måte? Sjokk er ikke bra for noen.

Det viser seg at barn som går fra barnehage til skole, og som har forsinket språkutvikling, ikke vil klare å ta igjen barna i samme aldersgruppe. Forsinket språkutvikling fra barnehagen vil dermed kunne være gjennom hele skoleløpet. Derfor må barnehagelærere ha den kompetansen som kreves for å kunne forebygge slike vansker.

I en rapport fra OsloMet foreslås det ulike tiltak for å styrke kvaliteten i Oslo kommunes barnehager. Et av tiltakene er å styrke bemanningen gjennom hele dagen. Det viser seg at det er full bemanning kun en time per dag. Dette påvirker selvfølgelig kvaliteten på det pedagogiske tilbudet. I tillegg må kompetansen til alle de ansatte styrkes slik at de kan legge til rette for at alle barna blir inkludert i barnegruppen, at de ser hvert enkelt barn og blir bevisst barnas ferdighetsnivåer innenfor ulike utviklingsområder. Gjennom en styrking av kompetansen og en økning av bemanningen mener jeg at behovet for spesialpedagogiske vedtak for barn som har forsinket språkutvikling, vil bli mindre. Barn som Sondre vil da kunne få et tilrettelagt pedagogisk tilbud innenfor det allmennpedagogiske opplegget sammen med hele barnegruppen eller i en smågruppe – uten at barnehagen trenger å melde fra om behovet hans til PP-tjenesten (Hernes mfl., 2021).

Det må bli en større bevissthet rundt hva det innebærer å jobbe i barnehage. Det bør ikke være noen tvil om at barnehagen er en del av utdanningsløpet, og at de som jobber der, jobber med pedagogisk arbeid. Det

er ikke barnepass man driver med i barnehagen. Det er vel og bra at myndighetene vil styrke pedagognormen i barnehagene, men man må påse at barnehagelærere først og fremst jobber direkte med barna. Med det mener jeg at barnehagelærerne må være utøvende pedagoger og ikke kun administrerende pedagoger. Da vil barn som Sondre lettere kunne få den hjelpen de trenger, på et tidligere tidspunkt innenfor en allmennpedagogisk setting.



Olaf Gunnar Alteren er utdannet barnehagelærer og journalist. Han har jobbet som pedagogisk leder, men jobber for tiden som støttepedagog for barn som har spesialpedagogiske vedtak. Han tar nå også videreutdanning i spesialpedagogikk ved OsloMet – storbyuniversitetet.

REFERANSER

- ALMQVIST, L., SJÖMAN, M., GOLSÄTER, M. & GRANLUND, M. (2018). Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools. *Frontiers in education*. URL: *Special Support for Behavior Difficulties and Engagement in Swedish Preschools* (readcube.com)
- HERNES, L., MYRVOLD, T.M., GULPINAR, T., OS, E., WINGER, N. & ZEINER, H.H. (2021). *Mulighetenes barnehage – Kvalitet i Oslo kommunes barnehager*. REACH – tverrfaglig forskning på barnehage og barndom i storbyen. OsloMet – storbyuniversitetet. URL: *Mulighetenes barnehage – kvalitet i Oslo kommunes barnehager – REACH* (oslomet.no)
- RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN (2017). Utdanningsdirektoratet. URL: *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver bokmål* (udir.no)
- KRUUSVAL, C. (2013). *De tre bukkene Bruse*. Cappelen Damm.
- NORDAHL, T. MFL. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget. URL: *INKLUDERENDE FELLESSKAP FOR BARN OG UNGE.indb* (ks.no)
- ÅSTRÖM, F., BJÖRCK-ÅKESSON, E., SJÖMAN, M. & GRANLUND, M. (2020). Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools. *Early Child Development and Care*, (publisert online 28. mai 2020). URL: *Full article: Everyday environments and activities of children and teachers in Swedish preschools* (tandfonline.com)

KOSIP – Kompetansekartlegging av og for laget rundt barna og elevene

I denne artikkelen får vi et innblikk i utviklingen av kartleggingsverktøyet KOSIP og noen av de erfaringene artikkelforfatterne har gjort seg så langt i prosessen.

AV HILDE SOFIE STOKKE, MARIANNE SANDVIK TVEITNES,
SILJE IMS LIED OG MIRJAM HARKESTAD OLSEN

Høsten 2021 ble kartleggingsverktøyet KOSIP sendt ut til en rekke kommuner i hele landet. KOSIP er en forkortelse for *Kompetansekartlegging av spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utviklingen av KOSIP har skjedd gjennom et samarbeid mellom fire fagpersoner fra henholdsvis Universitetet i Tromsø, Universitet i Stavanger, Høgskolen i Volda og Universitetet i Sørøst-Norge (artikkelforfatterne). Representanter fra ulike partnerskapskommuner har bidratt med innspill og sikret KOSIPs forankring til praksisfeltet.

Bakgrunnen for å utvikle KOSIP ligger i den utfordringen regjeringen har gitt kommuner og høyskoler/universiteter gjennom det de kaller *Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 15). Målet for dette kompetanseløftet er at alle barn og elever, også de som har behov ut over generell pedagogisk støtte, skal få oppleve å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole.

KOSIP bidrar til å kartlegge kommunenes nåværende kompetansekapital og de ansattes opplevde behov for spesialpedagogisk kunnskap. KOSIP er med andre ord et kartleggingsverktøy som kan brukes dersom man ønsker å avdekke hvilke utfordringer kommunene står overfor når de nå skal arbeide for å nå kompetanseløftets målsetting. Gjennom KOSIP-kartleggingen åpnes dermed muligheten for å kunne forankre senere tiltak i lokale behov.

Grunnleggende premisser

Et grunnleggende premiss i barnehager og skoler er at de skal tilby et inkluderende læringsmiljø. Inkludering er ikke et særnorsk fenomen, men er ideologisk forankret over hele verden (Uthus, 2020, s. 14). Inkluderingsbegrepet er imidlertid mangefasettert og kan derfor forstås på mange måter (Ainscow & Miles, 2008). I Norge er prinsippet om inkludering førende for norsk skole generelt og spesialundervisningen spesielt (Bachmann,



iStock / Getty Images Plus / SeventyFour

Haug & Nordahl, 2016). I arbeidet med KOSIP har vi tatt utgangspunkt i at inkludering kan forstås som en kontinuerlig prosess der man innen opplæringssektoren arbeider sammen for å legge til rette slik at alle barn og unge får oppleve fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug, 2014).

Når en slik forståelse legges til grunn, betyr det at inkludering handler om noe mer og også noe annet enn at alle barn og unge skal være til stede i det samme klasserommet hele tiden. Det innebærer at hver enkelt ansatt arbeider for at alle barn og elever skal kunne oppleve tilhørighet i et fellesskap, og i tillegg at de får oppleve å være reelle deltakere i dette fellesskapet. Dette skjer blant annet ved at barna og elevenes rett til medvirkning blir ivaretatt, slik at hver enkelt kan få et tilfredsstillende sosialt og faglig læringsutbytte. Det handler med andre ord om å legge til rette slik at alle barn og elever opplever at de er sosialt, faglig og kulturelt inkludert (Olsen, 2013). Dette er igjen knyttet til en visjon om å gi alle barn og unge tilgang til utdanning, som et ledd i å forebygge sosial ekskludering og marginalisering.

Intensjonen med *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* er å utvikle og bygge lokal kompetanse slik at kommunene blir i stand til å forebygge, fange opp og gi et inkluderende tilbud til alle barn og elever, også de med et særskilt behov for tilrettelegging (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kompetanseløftet følges opp ved hjelp av en tilskuddsordning. Gjennom denne tilskuddsordningen kan kommuner og fylkeskommuner, private barnehage- og skoleeiere samt universiteter og høyskoler (UH-sektoren) tilføres økonomiske ressurser slik at de kan gå i partnerskap med hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Et partnerskap kan defineres som «en formalisert avtale mellom ulike typer organisasjoner uten spesifiserte formål» (Goodlad, 1988 i Firestone & Fisler, 2002, s. 450). Det er altså en samarbeidsform der initiativtaker, formål og innhold kan variere. Utdanningsdirektoratet (2021) viser til at et partnerskap i lokal kompetanseutvikling er et likeverdig og gjensidig forpliktende samarbeid mellom barnehage- og skoleeiere og UH-sektoren. Partnerskapsideen bygger på en forståelse av at læring

skjer i fellesskapet, er et sosialt fenomen og forankres i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 1978).

Forfatterne av denne artikkelen jobber alle som universitets- og høskolerepresentanter i forskjellige partnerskap. Som en følge av vår dialog med kommunene så vi tidlig at dersom vi i UH-sektoren skulle kunne komme med et hensiktsmessig bidrag til analysen av det lokale behovet for kompetanse (jf. Utdanningsdirektoratet, 2021), hadde vi behov for å utvikle et kartleggingsverktøy som fanget opp kommunenes nåværende kompetansekapital og fremtidige kompetansebehov knyttet til spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Utviklingen av KOSIP startet opp våren 2021, og i den videre teksten gjør vi rede for de teoretiske perspektivene som ligger til grunn for selve utformingen.

KOSIP – teoretisk grunnlag

Det teoretiske grunnlaget for KOSIP tar utgangspunkt i Stortingets prinsipp om at våre barnehager og skoler skal oppleves inkluderende for alle barn og elever. Læringsmiljøet skal utformes slik at det gir muligheter for alle, uten negativ diskriminering. Det innebærer at vi må ha kunnskap om hva som spiller inn på den enkeltes mulighet til å utvikle seg og lære, slik at *alle* barn/elever i størst mulig grad får et tilfredsstillende utbytte av det ordinære tilbudet. Vi som har utviklet KOSIP, tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring som sier at læring skjer når man deltar i et sosialt fellesskap med andre (Säljö, 2016), og inkluderingsbegrepet står dermed sentralt.

Inkludering

Det finnes ingen universelt vedtatt definisjon av inkluderingsbegrepet, men Kiuppis & Hausstätter (2015) har ved å studere forskningslitteraturen kommet frem til tre ulike perspektiver: 1) Det dreier seg om å gi mennesker med funksjonsnedsettelse en plass i det ordinære tilbudet, 2) marginaliserte eller særskilt sårbare grupper skal ha både tilgang til og kunne delta i ordinære læringsfellesskap, og 3) læringsfellesskapet skal utformes slik at det er tilrettelagt for diversitet. Artikkelforfatterne plasserer seg alle innenfor det siste perspektivet og er opptatt av at alle barn og elever møter

Vi som har utviklet KOSIP, tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring.

høy kompetanse, slik at de blir reelle deltakere i læringsfellesskapet. Det er derfor dette tredje perspektivet på inkludering vi har lagt til grunn i utviklingen av KOSIP.

Inkludering er blitt beskrevet både som et ideal, som et mål, som en prosess og som en subjektiv opplevelse (Ainscow, 2020; Haug, 2014; Olsen, 2021; Qvortrup & Qvortrup, 2015). Uavhengig av dette har det i lang tid hersket enighet om at inkludering skal være et grunnleggende prinsipp for alt arbeid som gjøres i norske barnehager og skoler (Bachmann, Haug & Nordahl, 2016; Nilsen, 2020; Vislie, 2003). Det er derfor problematisk at det fortsatt er et godt stykke igjen til kompetanseløftets mål om at alle barn og elever skal få oppleve å få et godt tilpasset og inkluderende tilbud i barnehage og skole.

Barneombudets rapport (2017) og Nordahlutvalgets rapport (Nordahl mfl., 2018) peker på svakheter og mangler ved dagens spesialundervisning og at mange barn og unge ikke opplever å være inkludert i barnehage og skole. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020)) fremhever betydningen av tidlig innsats og inkludering med et overordnet mål om at alle barn og unge skal ha like muligheter til allsidig utvikling og læring for å nå sine mål og drømmer. Det letes etter veier for å økende grad på disse målene.

Inkludering kan ifølge Kiuppis & Hausstätter (2015) sees i et videre perspektiv enn bare et krav om eller forsøk på innlemming i eksisterende fellesskap. Her må opplæringstilbudet sees i relasjon til barnets behov. At inkludering kan forstås på ulike måter, gjør det også komplisert å gi en eksakt definisjon av hva inkludering betyr. Viktigheten av at de som arbeider sammen for å fremme inkludering, også har en felles visjon og forståelse av hva det betyr i praksis, er imidlertid løftet frem av både norske og internasjonale forskere (Haug, 2014; Mitchell, 2015).

Hvorvidt ansatte i en kommune har en felles forståelse av inkludering, kan imidlertid ikke måles før en felles definisjon er gitt og drøftet. I utformingen av KOSIP har vi derfor ikke spurt hvordan respondene definerer inkludering. I stedet har vi stilt spørsmålet på en slik måte at vi får frem om de ansatte opplever å ha diskutert viktigheten av å ha en felles forståelse,

hvordan de konkret kan arbeide for å fremme inkludering i praksis, samt på hvilket nivå dette er diskutert.

Tverrfaglig samhandling og organisering

Det er for tiden stort søkelys på verdien av tverrfaglig samhandling for å sikre helhet og sammenheng i hele laget rundt barna og elevene. Når vi snakker om «laget rundt barna og elevene», mener vi helt konkret de ansatte i barnehage og skole, barnehage- og skoleiere og ansatte i PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i kommunene og fylkeskommunene. De er alle definert som målgruppe for kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Betydningen av tverrfaglig samarbeid synliggjøres også i den nye barnevernsreformen, også kalt *oppvekstreformen*. I Barne- og likestillingsdepartementets forslag til lovvedtak står det følgende: «Samarbeid og tverrfaglige tilbud er ofte en forutsetning for at barna skal få den hjelpen de trenger» (Prop. 73 L (2016–2017), s. 28). Det poengteres derfor at barnevernets kompetanse og virkemidler bør ses i sammenheng med ressursene fra helsevesenet og NAV, og også det som gjøres i barnehager og skoler.

Gjennom tverrfaglig og tverretatlig arbeid ønskes det at hjelpen skal komme tettere på barnet, og at flere skal ta del i forebyggende og tidlig innsats for de utsatte barna (Bufdir, 2021). Tverrfaglig samarbeid er videre noe som også vektlegges i revisjonen av skolenes læreplanverk, *Kunnskapsløftet 2020*. I læreplanverkets overordnede del presiseres betydningen av godt og systematisk samarbeid på tvers av etablerte arenaer slik som barnehage og skole. Tanken er at tverrfaglig og tverretatlig samarbeid vil kunne føre til utvikling av gode profesjonelle læringsfellesskap. Aas & Vennebo (2021, s. 22) sier om profesjonelle læringsfellesskap at «profesjonelle læringsfellesskap neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere på alle nivåer».

I det neste avsnittet ser vi derfor nærmere på det teoretiske grunnlaget for KOSIPs ulike spørsmål om ledelse og organisasjonsutvikling.

Ledelse og organisasjonsutvikling

I arbeidet med å utvikle KOSIP ønsket vi å få frem informasjon om hvordan ledere i oppvekstsektoren arbeider

Gjennom tverrfaglig og tverretatlig arbeid ønskes det at hjelpen skal komme tettere på barnet.

der for å utvikle kompetansen i egen organisasjon. Bakgrunnen for dette finner vi i Senge (2006) sin teori om lærende organisasjoner. Her legges det vekt på at leder må forstå betydningen av, og sammenhengen mellom, fem ulike disipliner: 1) personlig mestring, 2) mentale modeller, 3) å skape felles visjoner, 4) gruppelæring og 5) systemtenkning.

Senges poeng er:

1. Dersom en ønsker at alle ansatte i organisasjonen skal utvikle kompetanse og lære, må ledelsen legge til rette for at de ansatte har nødvendige kunnskaper og ferdigheter slik at de opplever personlig mestring.
2. Ledelsen må også ta ansvar for å klargjøre hvilke mentale modeller, inngrrodde antagelser eller generaliseringer som preger de ansattes tankemønstre og handlinger.
3. Det må arbeides for å skape en felles visjon, noe som innebærer utvikling av et felles bilde av fremtiden som motiverer de ansatte til ekte innsatsvilje og deltakelse.
4. Det må legges til rette for dialog mellom de ansatte slik de får anledning til å tenke i fellesskap og lære av hverandre.
5. Det siste, men også det viktigste punktet, er at ledelsen blir nødt til å arbeide med de nevnte prosessene samtidig.

Systemtenkning kan med andre ord betegnes som en kjernedisiplin (se figur 1), da systemtenkning ifølge Senge (ibid. 2006) er en nødvendighet for å lykkes i arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon.

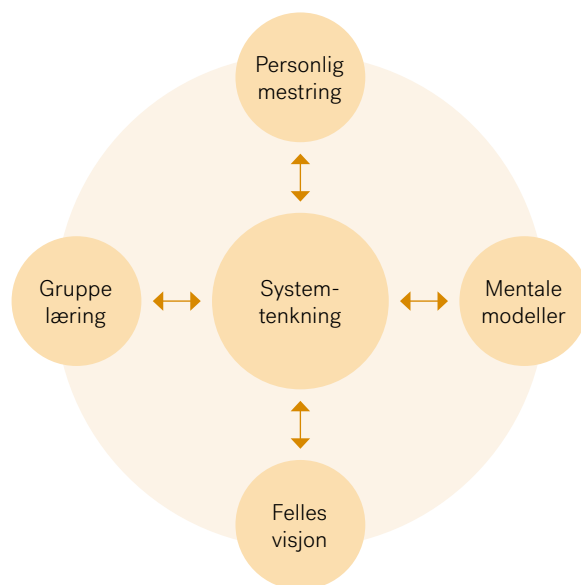
I utviklingen av KOSIP har vi lagt vekt på at lederne spiller en viktig rolle i arbeidet for å fremme læring og utvikling i egen organisasjon. Det er inne i selve organisasjonen at forankringen skjer, det er her det må settes av tid til å jobbe frem felles forståelse, og det er en leders ansvar å sørge for at de ansatte har den kunnskapen og de ferdighetene de trenger for å utøve jobben, og også skape tid og rom for felles læring og kompetanseutvikling. Like fullt har den enkelte deltaker et ansvar (Senge,

2006). I utviklingen av KOSIP ble det dermed ikke bare viktig for oss å få tak i hva som kjennetegner ledernes praksis, men også i hvilken grad man legger vekt på det relasjonelle aspektet mellom enkeltpersoner.

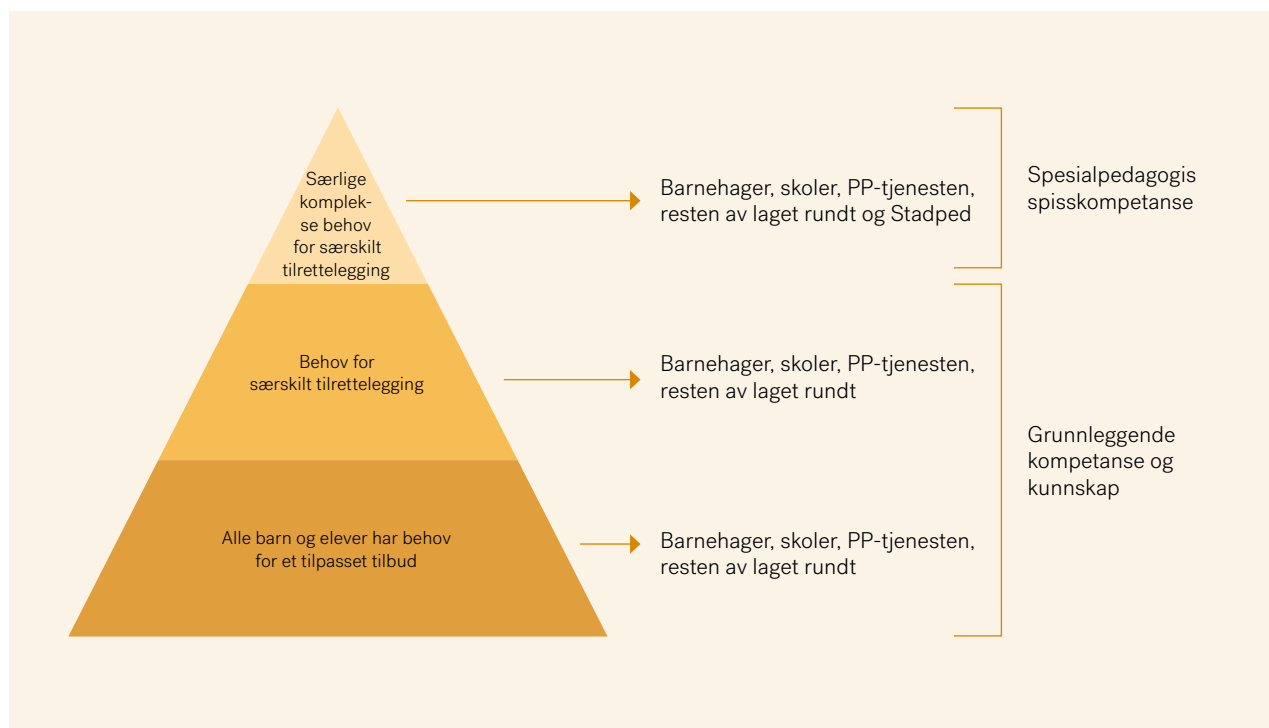
Spesialpedagogisk kompetanse

Kunnskapsdepartementet hevder at «Ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp for alle» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 8). I arbeidet med å utvikle KOSIP har det derfor vært viktig å definere hva som menes med kompetanse. Kompetansebegrepet er omfattende, og vi har derfor valgt å holde oss til følgende definisjon: «Kompetanse er summen av kunnskap, ferdigheter og holdninger anvendt i en gitt kontekst» (Europakommisjonen, 2012 i NOU 2018: 2, s. 14). Hvis man skal kartlegge ansattes kompetanse, kan man derfor ikke kun kartlegge den formelle kunnskapen. I den sammenheng kan det være verdt å merke seg at Linda Lai, som er professor i ledelse og organisasjon ved BI, har uttalt at holdninger og ver-

FIGUR 1: Fem disipliner i en lærende organisasjon (Senge, 2006).



FIGUR 2: Fra Utdanningsdirektoratets presentasjon på kompetanseløftets oppstartssamling 21.09.21, bolk 1.



dier har hatt en tendens til å bli underfokuset i arbeid med kompetanseutvikling (Lai, 2011).

I KOSIP legger vi derfor stor vekt på å få frem respondentenes holdninger og verdier knyttet til de grunnleggende prinsippene om inkludering. Vi som har utviklet KOSIP, mener imidlertid at dersom vi skal klare å fremme inkludering for barn og elever som har et særskilt behov for tilrettelegging, så er det ikke nok med en inkluderende holdning. Vi trenger også teoretisk spesialpedagogisk kunnskap og tilhørende praktiske ferdigheter. Dette danner bakgrunnen for at vi har valgt å definere spesialpedagogisk kompetanse som kombinasjonen av kunnskap, ferdigheter og holdninger som bidrar til at den som har slik kompetanse klarer å forstå, forebygge og sette i verk tiltak for barn, unge og voksne som har et behov for tilrettelegging utover den generelle pedagogiske støtten.

Vi er enige i at spesialpedagogisk spisskompetanse er nødvendig for å kunne legge til rette for barn og

elever med særlig komplekse behov. Det vi imidlertid ønsker å understreke, er at vi mener spesialpedagogisk kompetanse også er nødvendig for å legge godt til rette for et inkluderende fellesskap for barn og elever tilhørende de to nederste feltene (figur 2). I utformingen av KOSIP har vi derfor lagt vekt på å spørre alle respondenter, ikke bare de som arbeider innenfor PPT eller andre støttetjenester, om hvorvidt de har formell spesialpedagogisk kompetanse (studiepoenggivende utdanning) og/eller praktisk erfaring innen ulike spesialpedagogiske områder.

Konkret kunnskap om hva som kjennetegner ulike typer vansker, har tradisjonelt sett utgjort en viktig del av spesialpedagogenes kunnskapsbase. Forskere som har rettet et kritisk blikk mot spesialpedagogikkens innhold og funksjon, har imidlertid pekt på at et for sterkt vanskefokus, også omtalt som det kategorielle (eller kategoriske) perspektivet (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001), kan føre til redusert oppmerksomhet

...følgelig er det grunn til å undersøke hva som kjennetegner kommunenes spesialpedagogiske kompetansekapital.

mot kontekstens betydning for elever som strever mer enn andre. Det relasjonelle perspektivet er derfor blitt løftet frem som et alternativ til det kategorielle (ibid., 2001). Hvis en inntar et relasjonelt perspektiv, vil både samspillet mellom voksne og barn, samt arbeidsmåter og faginnhold, være noe en må se nærmere på (Haug, 2017).

Dårlig tilpasset undervisning vil i seg selv kunne bidra til at barn og elever får et dårligere læringsutbytte enn ønsket, noe det må tas hensyn til. Slik sett bidrar det kategorielle perspektivet til å rette oppmerksomheten mot individbaserte forklaringer på hvorfor noen barn strever. Innenfor dette perspektivet vil barnets/elevens ferdigheter og prestasjoner stort sett kunne forklares ved å utrede dets forutsetninger for læring. På den annen side bidrar det relasjonelle perspektivet til å rette oppmerksomheten mot omgivelsenes betydning for barnets/elevens vansker. Dersom vi skal klare å legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for alle barn og elever kan vi ikke se på disse to perspektivene som isolerte enheter. Det er ikke snakk om et «enten-eller», det er snarere snakk om et «både-og» (Haug, 2017, s. 23).

Forebygging av vansker, og tilpasning av tilbudet til mangfoldet i barne- og elevgruppen, nevnes som en viktig målsetting i forbindelse med kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021). For å forebygge må vi evne å gjenkjenne, og da trengs det kunnskap om hva som kjennetegner ulike vansketyper. Det relasjonelle perspektivet er viktig, men vi som har laget KOSIP, mener at det er umulig å hjelpe alle barn og unge uten å ha en viss innsikt i kunnskapen som er blitt utviklet av forskere som tar det kategorielle perspektivet. I KOSIP har vi derfor valgt å spørre respondentene hvilken kompetanse de konkret har knyttet til en rekke vansketyper og diagnoser, både høyfrekvente og mer lavfrekvente.

Betydningen av teoretisk spesialpedagogisk kunnskap kommer tydelig frem i en norsk studie av Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015). De finner at lærere med minimum ett år eller mer med spesialpedagogisk utdanning opplevde seg bedre rustet til å tilpasse undervisningen sammenlignet med andre lærere. Det er følgelig problematisk at Bele (2011) finner at bare 50 prosent av lærerne som har spesialpedagogisk kompetanse,

faktisk underviser elever med behov for særskilt tilrettelegging. Dette er et forhold som er blitt problematisert av blant annet barneombudet (2017) og Nordahl mfl. (2018) i deres rapporter, og som ble bekreftet i det store SPEED-prosjektet som utforsket spesialundervisningens innhold og funksjon (Haug, 2017).

Det er videre vel kjent at «for mange av barna og elevene som trenger særskilt tilrettelegging, blir fulgt opp av assistenter uten relevant fagkompetanse» (Meld. St. 6 (2019–2020, s. 42), og færre og færre lærere har i dag spesifikk spesialpedagogisk kompetanse (Olsen, 2021). Dette er en bekymringsfull utvikling, og følgelig er det grunn til å undersøke hva som kjennetegner kommunenes spesialpedagogiske kompetansekapital. Hvordan vi konkret har gått frem for å finne ut av dette, vil vi gjøre nærmere rede for når vi nå går videre med en beskrivelse av hvordan KOSIP er bygget opp.

Oppbygging av KOSIP

På Utdanningsdirektoratets nettsider kan vi lese at: «Kompetansebehovene i kompetanseløftet vil være knyttet til spesialpedagogikk og inkluderende praksis, og omfatter hele den brede målgruppen i laget rundt barna og elevene. Det innebærer at kompetansebehovene både kan omfatte spesialpedagogiske områder, men også områder som inkludering, tverrfaglig samhandling og organisering, ledelse og organisasjonsutvikling.» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Vi la derfor vekt på at KOSIP måtte bygges opp på en måte som gjorde at den favnet hele målgruppen, samtidig som alle de ulike temaene ble berørt. Mange faglige vurderinger og diskusjoner ligger til grunn for de valgene som er tatt. Vi la dessuten vekt på at KOSIP, i tillegg til å være forankret både i forskning og teoretiske perspektiver, måtte kunne svare på våre kommunepartners ønsker og behov. Gjennom hele prosessen ble derfor spørsmål og ordlyd drøftet med representanter fra flere ulike kommuner rundt om i Norge.

KOSIP består av tre hoveddeler: 1) bakgrunnsinformasjon, 2) kartlegging av praksis (i betydningen forståelse og handling) og 3) kartlegging av spesialpedagogisk kompetansekapital og kompetansebehov.

Under *bakgrunnsinformasjon* ber vi respondentene



iStock / Getty Images Plus / SeventyFour

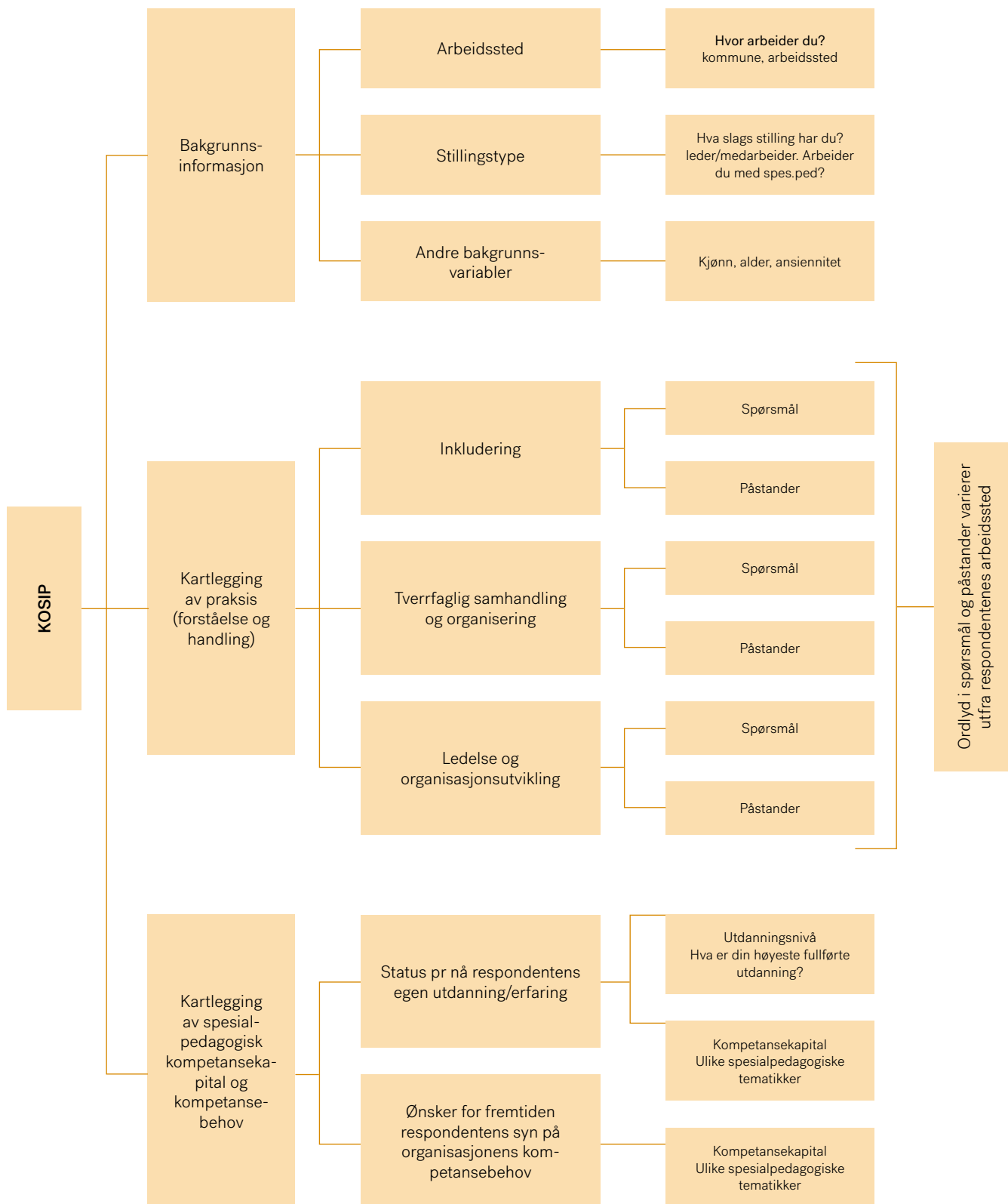
først krysse av for ønsket målform. Her kan man velge mellom bokmål, nynorsk og nordsamisk. Deretter bes de om å krysse av for om de arbeider barnehage, grunnskole, SFO, videregående skole, PP- tjenesten, helses- tasjon/skolehelsetjeneste eller barnevernstjenesten. Avhengig av svaret som gis, blir respondentene ført videre i ulike spor. Det betyr at dersom du eksempel- vis har svart at du arbeider i barnehage, vil spørsmåle- nes ordlyd være tilpasset arbeid i barnehagesektoren. På samme vis vil en som har krysset av for PPT, få spørs- mål med en ordlyd tilpasset dette. For å kunne gjøre en analyse av hva som kjennetegner kommunenes kom- petansekapital og kompetansebehov, ber vi i tillegg om at informantene oppgir stillingstype, kjønn, alder og ansiennitet.

I den delen av kartleggingen som berører *praksis*, får respondentene først en rekke spørsmål knyttet til hvordan de arbeider for å fremme inkludering, hvem de samarbeider med og hvordan, samt hvordan ledel- sen legger til rette for lokal kompetanseutvikling. Deret- ter møter respondentene en rekke påstander som de blir bedt om å ta stilling til. Påstandene berører til en viss

grad de samme temaene som allerede er blitt behandlet, men ved at respondentene her blir bedt om å ta stilling til grad av enighet, får vi et mer nyansert bilde.

I siste del kartlegger vi respondentenes *spesialpe- dagogiske kompetansekapital* og *kompetansebehov*. Dette skjer ved at respondentene først blir bedt om å oppgi sin høyeste utdanning, slik at vi får oversikt over hvor mange som har formell utdanning innen spesialpedago- gikk. Deretter blir respondentene bedt om å oppgi hvor- vidt de har studiepoenggivende utdanning, kurs og/eller praktisk erfaring med hensyn til 32 aktuelle spesialpeda- gogiske temaområder, alt fra inkluderende læringsmiljø og tidlig innsats til spesifikke vansker (eksempelvis lese-, skrive- eller matematikkvansker), ulike diagnoser (eksempelvis ADHD eller autismespekterforstyrrelser) samt utfordringer knyttet til områder som skolefra- vær og psykisk helse. Vi spør også om kompetansen knyttet til minoritetsspråklige barn/elever (herunder tegnspråk). I denne listen er det også spørsmål om kom- petansen innen samisk språk og kultur. Helt til slutt blir informantene bedt om å ta stilling til i hvilken grad de tenker at kollegiet på egen arbeidsplass har behov for

FIGUR 3: Spørsmålsorganisering.



Kompetanseløftet skal [...] også bidra til å utvikle kompetanse inne på universitet og høyskoler.

mer kompetanse innen de samme 32 temaene.

Samlet sett ser en skjematisk oppstilling av KOSIP ut som følger:

Erfaringer fra praktisk bruk av KOSIP

KOSIP er i perioden fra midten av november 2021 til begynnelsen av februar 2022 blitt prøvd ut i ca. 30 kommuner av svært ulik størrelse fordelt på 5 fylker i Norge. Undersøkelsen er utarbeidet ved hjelp av det digitale verktøyet SurveyXact. Respondentene kunne svare ved å benytte mobil, nettbrett eller PC. Forankring i praksisfeltet og oppfordring til deltakelse var det i hovedsak våre partnere i kommunene som tok seg av. Vi fra UH-sektoren bidro imidlertid med informasjon og støttemateriell.

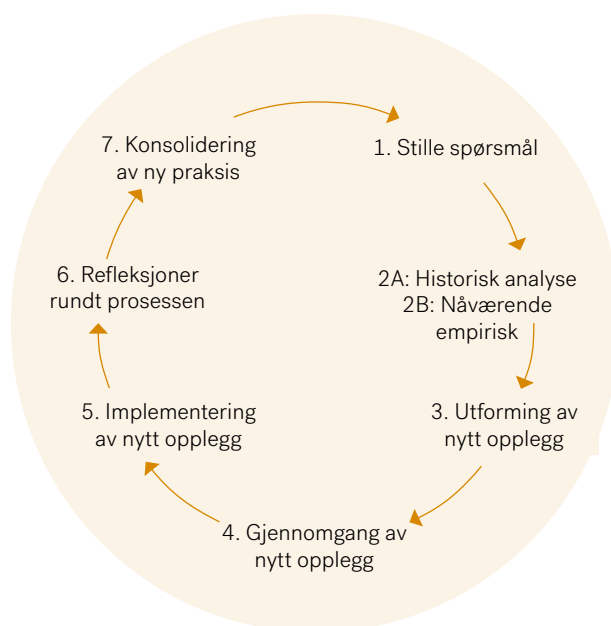
Skoleeiere og barnehageeiere fikk tilsendt en lenke som de videresendte til alle sine ansatte. Samlet har 10 044 enkeltpersoner samtykket til å delta. Det tok rundt 20 minutter å fullføre hele KOSIP, og det har trolig ført til at noen respondenter falt fra underveis. Totalt er det 8948 personer som har gjennomført undersøkelsen. KOSIP er blitt gjennomført i svært mange kommuner, og det er naturlig nok store variasjoner i svarprosent. I enkelte kommuner ser vi at denne er svært høy, enkelte virksomheter har eksempelvis en svarprosent på 100 prosent. Andre steder ser vi at den gjennomsnittlige svarprosenten er betydelig lavere, og her finner vi også eksempler på at det i enkelte virksomheter mangler svar fra samtlige ansatte. Hvorvidt lav grad av deltakelse skyldes dårlig forankring, høy generell arbeidsbelastning på grunn av koronapandemien eller andre faktorer, er det vanskelig å si noe om. Vi har derfor erfart at det er hensiktsmessig å drøfte undersøkelsens validitet på kommune- og virksomhetsnivå med våre lokale partnere.

I ukene som har gått etter at KOSIP-undersøkelsen ble gjennomført, har vi begynt på arbeidet med å sortere innkomne data. I enkelte kommuner har vi også innledet et samarbeid med representanter for de ansatte og ledelsen om selve analysen. Dette er en møysommelig prosess, men vi ser allerede nå effekten av å ha en konkret kartlegging som grunnlag for våre felles diskusjoner. KOSIP fremstår dermed som et verktøy som konkret kan brukes for å svare på Utdanningsdirektoratets

oppfordring om at «Kompetanseløftet skal bygge på lokale vurderinger av behov for kompetanse, i samarbeid med universitet eller høyskole» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I den forbindelse vil vi imidlertid understreke at KOSIP ikke kommer med svar på hva som skal gjøres. Den gir oss kun et bilde av situasjonen, men forklarer ikke hvorfor det er slik, eller hvordan resultatet skal forstås. Det blir derfor opp til kommunen og universitets- og høyskolesektoren å skape mening sammen.

I enkelte kommuner har Engeströms (1999, 2001) ekspansive utviklingssirkel (figur 4) vist seg å være et godt utgangspunkt for å utvikle felles forståelse for prosessen som KOSIP er en del av. Engeströms modell viser hvordan det kan arbeides systematisk med utvikling og innovasjon. Kompetanseløftet kan på mange måter forstås som et stort innovasjonsprosjekt, og ved å ta i bruk Engeströms modell vil det kunne være lettere å få en felles forståelse for hele utviklingsprosessen, samt for at KOSIP er en viktig del av fase 2A og 2B.

FIGUR 4: Ekspansiv utviklingssirkel (Engström, 1999, 2001).



Erfaringene så langt tilsier at en slik modell gjør det lettere for partene å forstå og kontrollere de ulike fasene. På den måten blir det også lettere å arbeide sammen for å sikre kontinuitet, fremdrift og ikke minst en holdbar implementering og konsolidering av denne.

Ivaretagelse av det doble formålet

Kompetanseløftet har et dobbelt formål. Det skal, som tidligere nevnt, bidra til å utvikle kommunenes samlede kompetanse innen spesialpedagogikk og inkluderende praksis. I tillegg er det også sagt at samarbeidende universitet eller høyskole skal bruke erfaringene de får gjennom å arbeide i partnerskap med kommuner til å videreutvikle lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2021). Kompetanseløftet skal dermed ikke bare bidra til å utvikle kompetanse ute i kommunene, det skal også bidra til å utvikle kompetanse inne på universitet og høyskoler.

Vi som har utviklet KOSIP, arbeider alle med utdanning av lærere, barnehagelærere og spesialpedagoger, og vi så tidlig at den informasjonen som KOSIP bidrar med, trolig kan være et viktig innspill i arbeidet med å utvikle våre utdanninger.

Forskningsstudiet KOSIP – *en studie av norske kommuners kompetansekapital og kompetansebehov innen spesialpedagogikk og inkluderende praksis* er vurdert av SIKT (tidligere NSD), som anser prosjektet for å være innenfor retningslinjene med hensyn til personvern. Vi arbeider nå med å analysere data og planlegger flere vitenskapelige publikasjoner som tar utgangspunkt i dette materialet. Det vil komme en revidert versjon av KOSIP, som tar høyde for de erfaringene vi har gjort gjennom piloteringen. På sikt håper vi å få tilrettelagt KOSIP slik at den er tilgjengelig for de som ønsker tilgang. □



Silje Ims Lied er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Volda, Institutt for pedagogikk. Hun er utdannet barnehagelærer og spesialpedagog og har erfaring fra arbeid i barnehage, grunnskole, PPT og BUP. Hun er også prodekan for utdanning ved avdeling for humanistiske fag og lærerutdanning.



Hilde Sofie Stokke er førstelektor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk. Hun er utdannet faglærer og spesialpedagog og har erfaring fra grunnskole, PPT og barnevern. Hun jobber som faglig ansvarlig med kompetanseheving i partnerskap med flere kommuner i forbindelse med tilskuddsordningen Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.



Marianne Sandvik Tveitnes er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, og sitter i ledergruppen for nasjonalt nettverk for spesialpedagogikk. Tveitnes er utdannet lærer og spesialpedagog og har erfaring fra både grunnskole, PPT og Statped.



Mirjam Harkestad Olsen er professor i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun leder studieprogrammene i spesialpedagogikk og underviser og forsker på ulike områder innenfor fagfeltet. Hun koordinerer også universitetets arbeid med Kompetanseløftet. Olsen skriver både artikler og bøker knyttet til tema som inkluderende praksis, psykososialt miljø og læringspotensial.

REFERANSER

- AAS, M. & VENNEBO, K.F.** (2021). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I: M. Aas & K.F. Vennebo (red.). *Leing av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*, s. 13–34. Bergen: Fagbokforlaget.
- AINSCOW, M.** (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), s. 7–16. DOI: 10.1080/20020317.2020.1729587.
- BACHMANN, K., HAUG, P. & NORDAHL, T.** (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming*. Høgskulen i Volda og Møreforskning i Volda.
- BARNEOMBUDET.** (2017). *Uten mål og mening*. Barneombudets fagrapport 2017. Oslo: Barneombudet.
- BELE, I.V.** (2011). Lærers egen vurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 1, s. 476–491. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-05.
- BULI-HOLMBERG, J., NILSEN, S. & SKOGEN, K.** (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BUFDIR** (2021). Hva er barnevernsreformen? Hentet 26.02.2022 fra: <https://ny.bufdir.no/barnevernsreformen/hva-er-barnevernsreformen/>
- EMANUELSSON, I., PERSSON, B. & ROSENQVIST, J.** (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Kalmar: Lenanders tryckeri AB.
- ENGESTRÖM, Y.** (1999). Activity Theory and Individual and Social transformation. I: Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (red.). *Perspectives on Activity Theory*, s. 19–38. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- ENGESTRÖM, Y.** (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), s. 133–156.
- FIRESTONE, W. & FISLER, J.** (2002). Politics, community and leadership in a school-university partnership. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), s. 449–493.
- HAUG, P.** (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- HAUG, P.** (2017). Å møte mangfoldet i opplæringa. I: P. Haug (red.). *Spesialundervisning, Innhold og funksjon*, (s. 9–30). Oslo: Samlaget.
- KIUPPIS, F. & HAUSTÄTTER S.R.** (red.). (2014). *Inclusive Education: Twenty years after Salamanca*. New York: Peter Lang Publishing.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2021). Retningslinjer for tilskuddsordningen for lokal kompetanseheving i barnehage og grunnsopplæring. Hentet 26.02.2022 fra: <https://lovdata.no/pro/INS/forskrift/2021-01-26-230>
- LAI, L.** (2011). Kompetanse-mobilisering og egenmotivasjon. *Magma – Tidsskrift for økonomi og ledelse*, s. 47–55.
- MELD. ST. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet 26.02.2022 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- MITCHELL, D.** (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(1), s. 9–30.
- NILSEN, S.** (2020). Inside but still on the outside? Teachers' experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education. *International Journal of Inclusive Education*, 24(9), s. 980–996.
- NOU 2018: 2.** Fremtidige kompetansebehov 1. Kunnskapsgrunnlaget. Kunnskapsdepartementet. URL: [NOU 2018: 2 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OLSEN, M.H.** (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- OLSEN, M.H.** (2021). A practical-theoretical perspective on the inclusive school in Norway. I: N.B. Hanssen, S.E. Hansen & K. Ström (red.). *Dialogues between Northern and Eastern Europe on the Development of Inclusion: Theoretical and Practical Perspectives*. London: Routledge.
- PROP. 73 L** (2016–2017). *Endringer i barnevernloven*. Barne- og likestillingsdepartementet. URL: [Prop. 73 L \(2016–2017\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- QVORTRUP, A. & QVORTRUP, L.** (2015). *Inklusion – Den inklusionskompetente lærer, pædagog og elev*. København: Hans Reitzels Forlag.
- SÄLJÖ, R.** (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Oslo: Cappelen Damm.
- SENGE, P.M.** (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Currency/Doubleday.
- UTDANNINGSDIREKTORATET.** (2021). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. URL: [Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](https://www.regjeringen.no)
- UTHUS, M.** (2020). *Spesialpedagogikk i en inkluderende skole*. Oslo: Gyldendal.
- VISLIE, L.** (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), s. 17–35. <https://doi.org/10.1080/085625082000042294>
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



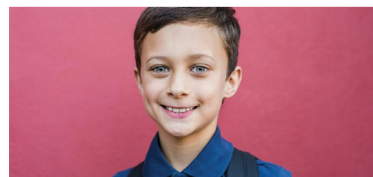
Her kan du og lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



Fagartikkel: Sårbare barn kan trenge støtte i overgangssituasjoner på skolen



Fagartikkel: Fra skolevegring til trivsel på skolen for en gutt med autisme



Fagartikkel: Tilrettelegging på skolen for ME-syk ungdom



Fagartikkel: Selvbildet i en verden av vellykkethets- og prestasjonspress

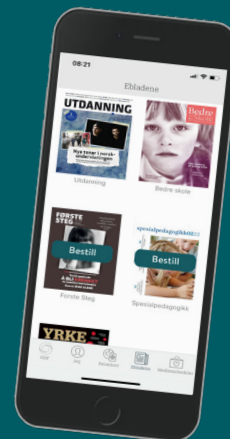


Les e-bladene i appen **UDF Medlem**

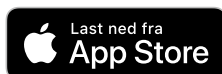
Nå kan du enkelt og raskt finne siste utgave av e-bladene dine i appen **UDF Medlem**.

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

Du kan enkelt logge på appen med medlemsnummer eller BankID.



Last ned her:



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 NING DEL

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

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

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

To historier om livskvalitet fra ungdommer med kognitiv funksjonsnedsettelse i videregående skole

Sammendrag

Denne artikkelen handler om hvordan to elever med kognitiv funksjonsnedsettelse opplever sin livskvalitet i videregående skole med vekt på sosial tilhørighet. Den setter søkelyset på faktorer som enten bidrar til eller reduserer god livskvalitet. Historiene til ungdommene kom frem ved hjelp av flere individuelle intervjuer, hvor de uttrykte at de hadde et godt skoleliv. Vennskap og sosialt samvær i meningsfulle aktiviteter ble beskrevet som faktorer som bidro til god livskvalitet både på skolen og fritiden, mens følelsen av ensomhet var en faktor som reduserte livskvaliteten, både før og under koronapandemien.

Summary

Two stories of quality of life from adolescents with intellectual disability in upper secondary school

This article is about how two adolescents with intellectual disabilities perceive their quality of life in upper secondary school, focusing on social belonging. It focuses on factors enhancing or reducing their quality of life. Their stories emerged through several individual interviews, where they expressed having a good life in school. Friendships and social interactions were mentioned as factors enhancing their quality of life, both in school and during leisure time. On the other hand, loneliness was a reason for reduced quality of life, both before and during the corona pandemic.

Nøkkelord

KVALITATIVE INTERVJUER

LIVSKVALITET

VENNSKAP

INKLUDERING

VIDEREGÅENDE SKOLE

MAY SISSEL LIEN ROGNSTAD, stipendiat, Høgskolen i Innlandet, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk.

Denne artikkelen handler om to elever i videregående skole med lett utviklingshemming under koronapandemien skoleåret 2020–2021. Oppmerksomheten rettes mot hvordan to elever med kognitiv funksjonsnedsettelse opplever sin livskvalitet, med vekt på sosial tilhørighet i videregående skole. *Lett grad av utviklingshemming* er definert i henhold til ICD- 10, og begrepet *kognitiv funksjonsnedsettelse* brukes synonymt og betegner det samme (NOU, 2016: 17; Sosial- og helsedirektoratet, 2019).

Når det gjelder forskning på forholdet mellom subjektiv livskvalitet og livsbetingelser for denne gruppen barn og ungdom, er det vanlig å stole på foreldreperspektivet («proxy ratings») (se eksempelvis Boström & Broberg, 2018; Boström mfl., 2018; Sheridan mfl., 2020; Shogren mfl., 2021). Denne studien bygger derfor på intervjuer med to ungdommer om deres syn på livskvalitet i videregående skole. Dette gjør at vi kan få kunnskap og erfaringer om livskvalitet fra ungdommene selv som ikke kan fanges opp med et foreldreperspektiv.

I denne artikkelen har jeg valgt en subjektiv psykologisk forståelse av livskvalitetsbegrepet, slik det blir presentert av Næss (2011). Livskvalitet beskrives med positive og negative følelser og vurderinger, og dreier seg om opplevelsen av «å ha det

godt, [...] en grunnstemning av glede» (ibid. s. 18). Forståelsen er valgt siden det bare er personen selv som vet hvordan livsbetingelsene (skolekonteksten) oppleves og virker inn på livskvaliteten.

Målet med inkludering er å tilpasse skolemiljøet til mangfoldet av barn og unge, slik at alle kan få undervisning innenfor samme kontekst (Tøssebro, 2014, s. 26). Tøssebro & Lundebø (2002) understreker i tillegg at målet med inkludering er å sikre deltakelse i miljøer og kontekster som er vanlige: «og å fjerne ordninger som [er] nedvurdert og stigmatisert – slik særordninger for funksjonshemmete lett blir» (Tøssebro & Lundebø, 2002, s. 100).

Forskning viser likevel at skolekarrieren innebærer økende grad av segregering. Andelen elever med kognitive funksjonsnedsettelse i egne spesialklasser/grupper øker fra 36 prosent i tidlig grunnskole til 85 prosent i videregående skole (Gustavsson mfl., 2021). En nyere europeisk undersøkelse om inkludering konkluderte med at inkluderende skolemiljøer fortsatt er sjeldne for disse elevene (Buchner mfl., 2021). Studier fremhever videre at organiseringen av undervisningen påvirker grad av sosial deltakelse på skole/ fritid samt opplevelsen av tilhørighet med jevnaldrende, følelsen av ensomhet og livskvalitet (Boström & Broberg, 2018; Vetoniemi & Kärrnä, 2019; Wendelborg, 2017; Wendelborg & Kvello, 2010; Wendelborg & Paulsen, 2014). Bakken (2021) påpekte dessuten at pandemien antakeligvis har ført til redusert livskvalitet på grunn av økt ensomhet og mindre mulighet for sosialt samvær med venner på skole/fritid.

Livskvalitetsbegrepet er definert på ulike måter, men det er enighet om at det er et flerdimensjonalt begrep som består av objektive livsbetingelser og subjektive opplevelser (Felce & Perry, 1995; Schalock & Alonso, 2002). Det sosiale aspektet ved livskvalitet har også ulike dimensjoner avhengig av definisjon (Næss, 1994; Schalock mfl., 2007). Schalock og kolleger (2007, s. 9) fremhever betydningen av sosiale relasjoner, sosiale interaksjoner og sosial inkludering.

Næss (1994, s. 20–22) utdyper det sosiale aspektet ved livskvalitet til å gjelde sosiale relasjoner (minst en venn), tilhørighet til en gruppe, meningsfylt aktivitet og fravær av ensomhet (Næss mfl., 2001, s. 72–73).

Ensomhet er ifølge Rook psykisk stress som oppstår når personen føler seg avvist av andre og/eller mangler «appropriate social partners for desired activities, particularly activities which provide a sense of social integration and opportunities for emotional intimacy» (Rook, 1984, s. 1391). Sosial tilhørighet og nære gjensidige vennskap er altså viktig for god livskvalitet (Næss, 1994), kanskje spesielt i ungdomsårene, da det er en bekreftelse på man blir verdsatt og akseptert. Dette støttes videre av studier som viser at selvoppfatningen utvikles i interaksjon med «betydningsfulle andre», eksempelvis venner (Grue, 1998; Kittelsaa & Wendelborg, 2014; Pijl & Frostad, 2010). Det sosiale domenet er uansett bare ett av flere domener som totalt bidrar til den generelle livskvaliteten. Vennskap og sosialt samvær i meningsfylt aktivitet og fravær av ensomhet, representerer derfor det sosiale domenet av fenomenet livskvalitet i skolekonteksten i denne artikkelen (Næss mfl., 2001; Schalock & Alonso, 2002). Vennskap og sosialt samvær bidrar imidlertid ikke automatisk til god livskvalitet. Det er kvaliteten på vennskapet som er avgjørende – for eksempel i hvilken grad vennskapet gir tilhørighet, er gjensidig og er nært (Næss, 1994; Sigstad, 2016).

Når en ser på hva som bidrar til god livskvalitet for mennesker med kognitive funksjonsnedsettelse i norsk og internasjonal forskning, understrekes betydningen av sosiale relasjoner, vennskap og sosialt samvær (DaWalt mfl., 2019; Friedman & Rizzolo, 2018; Jespersen mfl., 2019; Scott mfl., 2014; Sæthre, 2008; Tangen, 1998). Positive sosiale relasjoner og vennskap forbindes også med forhold som forbedret følelsesmessig velvære og psykisk helse, slik som lavere stress (Friedman & Rizzolo, 2018; Fulford & Cobigo 2016; Petrina, 2017). En australsk kvalitativ undersøkelse blant elever i alderen 8–16 år underbygger at positive sosiale relasjoner og gode venner er avgjørende for et godt skoleliv. Når elevene ble spurt om hva som bidro til et godt liv på fritiden i denne studien, nevnte de ikke begrensninger på grunn av funksjonsnedsettelsen, men betydningen av å gjøre

noe meningsfylt, som for eksempel bowling, dataspill og henge med venner (Foley mfl., 2012).

En svensk undersøkelse av Boström & Broberg (2018) som inkluderte ungdom i alderen 13–16 år som gikk på en grunnskole for elever med kognitive funksjonsnedsettelse (grundsärskola), bekrefter verdien av positive erfaringer med sosialt samvær og vennskap for god livskvalitet. Boström & Broberg (ibid.) fant videre, i likhet med Sæthre (2008, s. 119), at elevene traff vennene fra skolen på fritiden i ulike aktiviteter (Boström & Broberg, 2018). Elever som tidligere hadde gått i ordinære klasser, formidlet i tillegg at spesialskolen eller identiteten som funksjonshemmet begrenset mulighetene til å opprettholde og utvikle vennskap utenfor denne konteksten, noe som bidro til negative følelser (ibid.). Forskning viser i tillegg at disse ungdommene har større sårbarhet for mobbing og ensomhet, som også knyttes til negative følelser (angst og depresjon) (Boström mfl., 2018; Christensen mfl., 2012; Gilmore & Cuskelly, 2014; Papoutsaki mfl., 2013).

Flere studier indikerer at ungdom med kognitive funksjonsnedsettelse har problemer med å opprettholde og utvikle gjensidige vennskap, da de har færre venner og nære vennskap enn ungdom uten funksjonsnedsettelse (DaWalt mfl., 2019; Solish mfl., 2010; Tipton mfl., 2013). Tipton og kolleger (2013) fant blant annet at vennskapene til ungdom med kognitive funksjonsnedsettelse var preget av mindre varme/nærhet, positiv gjensidighet og intimitet enn vennskapene til ungdom uten funksjonsnedsettelse. De brukte mindre tid på venner utenfor skolen, og det var mindre sannsynlig at de hadde en fast gruppe venner. Denne forskjellen så videre ut til å være påvirket av ungdommenes tidlige sosiale ferdigheter og atferdsproblemer (ibid.).

Forskningsresultater har også vist at vennskapene til ungdom med kognitive funksjonsnedsettelse oftere kjennetegnes av egenskaper som forbindes med yngre barns vennskap. For eksempel: fysisk nærhet i en kontekst/gruppe, likhet med hensyn til felles interesser og aktiviteter, kontakt i ulike kontekster (besøk og overnatting), felles interaksjon (felles interesser, aktiviteter og prate sammen), gjensidig glede i interaksjon (ha det godt og morsomt sammen) og gjensidig preferanse

(kontakt på fritiden og benevnning av venner) (Howes, 1983, Moore-Dean mfl., 2016; Sigstad, 2013, 2017; Webster & Carter, 2013). Slike vennskap anses imidlertid å være mindre modne enn vennskap som kjennetegnes av egenskaper som for eksempel støtte, gjensidighet, intimitet og positiv konflikthåndtering. Unge med kognitive funksjonsnedsettelse ser altså ut til å være tilfreds med en enklere oppfatning av vennskap enn ungdom uten funksjonsnedsettelse (Matheson mfl., 2007; Tipton mfl., 2013).

Fulford & Cobigo (2018) fant at ungdommene i deres studie benevnte egenskaper som snill og grei som positive, mens egenskapen slem var negativ. Det var viktig å ha det gøy og gjøre aktiviteter sammen, snakke sammen og være like når det gjaldt interesser, funksjonsnedsettelse, kommunikasjon og funksjonsnivå. De ønsket altså ikke venner som fungerte på et lavere nivå enn dem selv. Funn i undersøkelsene til Salmon (2013) og Sigstad (2013) peker imidlertid på at det muligens er lettere for ungdom med kognitive funksjonsnedsettelse å bli venner med andre som har samme funksjonsnedsettelse innenfor en spesialklasse/gruppe. Det er derfor usikkert om unge med kognitive funksjonsnedsettelse finner en venn som passer for seg i ordinære miljøer (Sigstad, 2013; Salmon, 2013). Studier viser at dette sannsynligvis er relatert til at de ikke har aldersadekvate sosiale ferdigheter, og at det er få som ligner på dem i ordinære miljøer. Poenget er at vi som oftest velger venner som ligner oss selv, og da kan det hende at unge med kognitive funksjonsnedsettelse blir avvist. De risikerer med andre ord å bli sosialt isolert og ensomme i ordinære miljøer (Frostdad & Pijl, 2007; Salmon, 2013; Sigstad, 2013).

Ytterhus & Tøssebro (2006, s. 58–72) fremhever at dette kan være knyttet til at kompleksiteten i interaksjonen mellom barn øker med alderen. I småbarnsalderen er det nok å være fysisk nær og mulig å leke med. Når barnet blir eldre, blir det derimot regler for hva som forventes. Fra 9–10-årsalderen blir det viktig å være god nok i aktiviteter jevnaldrende verdsetter, eksempelvis idrett og sosiale regler. Barnet må også være lik nok med hensyn til felles interesser og symboler, som for eksempel mobiltelefon og klær. Dette blir avgjørende for å bli

verdsatt og akseptert i jevnaldersmiljøet (ibid.).

Litteraturgjennomgangen viser at det er gjennomført mange studier om vennskap, sosialt samvær og livskvalitet generelt. Det ser derimot ut til at det er få studier som eksplisitt har undersøkt sosial tilhørighet, med oppmerksomhet på vennskap og sosialt samvær i videregående skole fra ungdomsperspektivet. Formålet med denne artikkelen er derfor å fortelle hvordan to elever med kognitiv funksjonsnedsettelse opplever sin livskvalitet med vekt på sosial tilhørighet. Forsknings-spørsmålene lyder:

1. Hvordan opplever to elever med kognitiv funksjonsnedsettelse sin livskvalitet i videregående skole med vekt på sosial tilhørighet?
2. Hva bidrar til og hva reduserer god livskvalitet?

Metode

Denne undersøkelsen har et ungdomsperspektiv, og målet er å innhente beskrivelser, vurderinger, følelser og erfaringer om livskvalitet i skolekonteksten. Det ble derfor valgt å benytte gjentatte kvalitative intervjuer med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming som metode (Kvale & Brinkmann, 2009). Undersøkelsen har to deltakere, som får pseudonavnene Sander og Stine.

Følgende kriterier ble brukt for utvalget av elever med lett kognitiv funksjonsnedsettelse.

- elever på første, andre eller tredje året på videregående og eventuelt egnede deltakere på fjerde eller femte året
- elever som har verbalt språk slik at de klarer å gjennomføre et intervju

Deltakerne ble rekruttert via Norsk forbund for utviklingshemmede (NFU), og informasjonsskrivet ble sendt via kontaktpersoner i NFU til ungdom og foreldre. Unge med kognitive funksjonsnedsettelse kan imidlertid ha språk- og kommunikasjonsvansker som gjør det vanskelig å forstå et samtykke (Kittelsaa, 2010; NESH, 2016). Foresatte ble derfor invitert til å signere samtykkeklæringen sammen med ungdommen for å sikre at de forsto hva deltakelse i studien innebar. Det ble av den grunn ikke laget et eget informasjonsskriv til Sander og Stine.

Beskrivelse av utvalget

Stine og Sander gikk på to store videregående skoler på Østlandet med over 1000 elever. Skolene hadde et bredt fagtilbud innen yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram og en stor tilrettelagt avdeling for elever med særskilte opplæringsbehov. Sander og Stine hadde et tilpasset skoletilbud innenfor et ordinært studieprogram på tilrettelagt avdeling. Skoletilbudet var organisert i tilrettelagt gruppe/klasse med 8–12 elever. Sander og Stine hadde enetimer med spesialpedagog/assistent og undervisning i mindre grupper (2–4 elever) og større grupper (8–12 elever) ut fra faglig nivå, behov og interesser. Stine hadde ett fellesfag i ordinær klasse en gang per uke, mens Sander fulgte to programfag to ganger per uke i ordinær klasse med støtte fra assistent. I grunnskolen gikk ungdommene på ordinære skoler i nærmiljøet.

Intervjuene

Intervjuene ble gjennomført under koronapandemien skoleåret 2020–2021. Sander og Stine hadde relativt godt språk, men det ble vurdert at en fleksibel tilnærming ved innhenting av data var mest hensiktsmessig, slik Kittelsaa (2010) anbefaler. Det ble derfor gjennomført fem intervjusamtaler med hver deltaker. Intervjuene ble gjennomført hjemme hos Sander og Stine i trygge omgivelser og varte mellom førti minutter og en time. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og transkribert kort tid i etterkant, og de ble i tillegg komplettert med feltnotater. Denne artikkelen baserer seg på deler av det første bli-kjent-intervjuet, det tredje intervjuet og det femte intervjuet.

I det tredje intervjuet fulgte jeg opp temaer som deltakerne hadde tatt opp i det første bli-kjent-intervjuet for å få en dypere forståelse. Jeg spurte for eksempel om hva som gjorde at Sander følte seg alene. I det femte intervjuet gjennomgikk jeg temaene på nytt for sikre kommunikativ validitet, som er en teknikk anbefalt av Kvale & Brinkmann (2009). Det ble anvendt en semistrukturert intervjuguide med åpne temaer og spørsmål med vekt på hovedtemaene sosial tilhørighet, mestring og selvbestemmelse. Intervjuguiden ble utviklet på bakgrunn av forskning og teori om livskvalitet, samt prøveintervjuer med en ungdom med kognitiv

funksjonsnedsettelse. Eksempler på intervju spørsmål under hovedtemaet sosial tilhørighet var:

- Hvordan har du det på skolen?
- Hva misliker/likes du i friminuttet?
- Hva er gøy/morsomt?

Samme temaer og intervjuguide ble brukt i alle intervjusamtalene. Åpne spørsmål åpnet imidlertid opp for å følge opp temaer som ellers ikke ville blitt undersøkt i full dybde, slik Heath og kolleger (2009) tilrår. Jeg erfarte også at fleksibilitet og tilpasning til deltakernes språk og kommunikasjon var avgjørende for å få gode svar (se eksempelvis Dolva mfl., 2016; Ellingsen, 2010; Kittelsaa, 2010). Fleksibilitet innebar kontakt over tid, gjentatte intervjuer, intervju ute på tur, konkretisering av hendelser og visualisering ved hjelp av timeplaner, skolebøker og deltakerens egne filmopptak og gjenstander. Noen av spørsmålene i intervjusamtalene ble derfor ofte mer lukkede og konkretisert. Erfaringsnære begreper som jeg visste Sander og Stine kjente til etter bli-kjent-intervjuet, ble også brukt, eksempelvis gøy, morsomt, aksept, savn og kjemi. Flere intervjuer gjorde det også mulig å snakke om temaer og utfordringer mer enn en gang, slik at det ble mulig å finne ut når og om deltakerne hadde svart selvmotsigende.

Etiske vurderinger

Undersøkelsen er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Flere etiske spørsmål ble vurdert, og informert samtykke var en primær bekymring (NESH, 2016). I min studie ble det planlagt å ha kontakt over et lengre tidsrom. Det skulle gjennomføres flere intervjuer. Informert samtykke ble derfor sett på som en pågående prosess. For å følge rådene til Kittelsaa (2010) ble hvert intervju innledet med tilpassede spørsmål for å kontrollere at formålet med intervjuet var forstått, og at deltakelse var frivillig.

En annen bekymring var maktforholdet mellom deltaker og intervjuer i intervjusituasjonen på grunn av tendensen til enighet/«ja-siing» og idyllisering, da dette kan gjøre at deltakeren presenterer virkeligheten bedre enn det den egentlig er (Felce & Perry 1995; Finlay & Lyons, 2001; Kittelsaa, 2010). I tråd med Kittelsaa (2010) sin anbefaling ble det derfor brukt tid på å skape

en tillitsfull relasjon. Anonymisering og konfidensialitet var også en bekymring på grunn av få deltakere. For å sikre anonymiteten til deltakerne fulgte jeg tilrådingen til Kvale & Brinkmann (2009) ved å gi de to deltakerne pseudonavn samt ta bort dialektuttrykk, stedsnavn og lignende.

Analyser

I analyseprosessen har jeg lagt vekt på å sette søkelyset på temaer som kom frem i intervjudataene, slik Sørly (2017) tilrår. Hovedtemaet *sosial tilhørighet* ble imidlertid bestemt på forhånd på bakgrunn av min teoretiske forforståelse om livskvalitet. Som foreslått av Leseth & Tellmann (2018) ble temaet deretter innarbeidet i intervjuguiden. Braun & Clarke (2006) fremhever videre at det er viktig å gjøre sitt teoretiske perspektiv synlig i tematiske analyser. Inndelingen i forskjellige temaer krever nemlig tolkning, og ulike teoretiske perspektiver betyr ulike forståelser av hvordan datamaterialet skal tolkes og forstås. Analyseprosessen har derfor vært inspirert av fenomenologi og hermeneutikk (se eksempelvis Van Manen, 2016). Det betyr at jeg vektla innholdet i deltakernes fortellinger, og gjennom analysen ble rike beskrivelser av levde erfaringer på det sosiale domenet ved livskvalitet synlige, slik som vennskap, sosialt samvær og ensomhet. Jeg gjennomgikk ett intervju om gangen, og jeg konsentrerte meg om beskrivelser som omhandlet hovedtemaet sosial tilhørighet, som deretter ble tolket i skolekonteksten.

Jeg har hovedsakelig fulgt Braun & Clarke (2006, s. 86–93) sin sekstrinnstilnærming til tematisk analyse med en fram- og tilbakegang mellom helheten og delene. I den første fasen gjorde jeg meg kjent med datamaterialet gjennom transkribering og lesing. I fase to ble det gjort initierende koding ved at jeg kodet relevante utdrag fra datamaterialet systematisk ut fra teori. I tredje fase fortsatte jeg med å lete etter temaer. I fjerde fase laget jeg et foreløpig skjema og sjekket om de kodete utdragene fra datamaterialet fungerte opp mot helheten. I femte fase pågikk analysen fortsatt, og undertemaene i hovedtemaet sosial tilhørighet ble avgrenset og navngitt som *vennskap* og *aksept*, *sosialt samvær på fritiden*, *sosialt samvær i friminuttet* og *ensomhet*. I sjette fase ble artikkelen skrevet og siste analyser gjennomført.

TABELL 1: Eksempler på tematisk analyse.

UTDRAG AV DATA	UNDERTEMA	HOVEDTEMA
Sander: Det er veldig viktig å ha venner, eller så blir man bare lei seg.	Vennskap og aksept	Sosial tilhørighet
Sander: Det er noen ganger at jeg føler at jeg er alene. Du føler at du er alene? Ja, ensom [...].	Ensomhet	Sosial tilhørighet

Funn

Denne studien undersøkte sosial tilhørighet hos to ungdommer med kognitiv funksjonsnedsettelse og deres opplevelse av livskvalitet på videregående skole under koronapandemien. Samlet sett viste funnene at ungdommene hadde det bra på det sosiale domenet, til tross for sosiale begrensninger på grunn av organiseringen. Dette viste seg i positive følelser og trivsel knyttet til vennskap, benevnning av venner i tilrettelagt klasse, følelse av aksept, snille, greie og glade medelever og godt og morsomt samvær med venner med og uten funksjonsnedsettelse i meningsfulle aktiviteter og samtaler i ulike kontekster. De to nevnte også fravær av ensomhet og mobbing.

For å beholde helheten i fortellingene til ungdommene vil funnene bli presentert med utgangspunkt i undertemaene: vennskap og aksept, sosialt samvær på fritiden, sosialt samvær i friminuttet og ensomhet. Jeg vil starte med Sander sin fortelling og så presentere fortellingen til Stine. Intervjuers spørsmål står i kursiv i teksten for å skille mellom intervjuers utsagn og ungdommenes.

Sanders fortelling om sosial tilhørighet

Vennskap og aksept

Når Sander ble spurt om hvordan han hadde det på skolen, ble livskvalitet knyttet til vennskap, aksept og fravær av mobbing. Han sier: «Jeg har det bra, jeg liker skolen, fordi folk har forstått at det ikke er greit å gjøre slemme ting [...]». Dette ble videre relatert til en av flere episoder med mobbing på grunn av funksjonsnedsettelsen i grunnskolen: «Hvorfor skjer det med

en som har [oppgir diagnose], jeg følte han mobba».

På videregående hadde han det bedre, for her følte han seg akseptert: «Venner snakker med meg, det gjør meg veldig glad.»

På spørsmål om hva som gjorde at han trivdes, svarte han:

Jeg har mange venner [...], alle er snille og vokst opp.

Folk er mer voksne?

Ja, det er viktig å være snill og ikke slem.

Du føler deg akseptert?

Ja, det er veldig viktig å ha venner, ellers så blir man bare lei seg.

På oppfølgingsspørsmålet om venner sa han: «Jeg er med vennene mine i tilrettelagt klasse og vennene mine på musikklinja [...]». Dette var venner han kunne snakke, le, tulle og kose seg med. Han satte også pris på den nye kameraten i tilrettelagt klasse, som han var sammen med på fritiden og skolen. På spørsmål om hvordan han har det med vennene sine, svarer han: «Bra bare, vi tuller litt, ler litt, koser oss». Koser dere? «Ja, koser oss, og jeg har en kamerat, [...], i tilrettelagt klasse, han blir alltid glad når han ser meg (ler).»

Sosialt samvær på fritiden

Når intervjuer spurte om sosialt samvær med venner på fritiden, fortalte Sander om samvær sammen med venner med og uten funksjonsnedsettelse i ulike aktiviteter og kontekster. Sander ønsket likevel mer besøk,

ettersom han var mye alene. Kameraten i tilrettelagt klasse hadde heller ikke vært på besøk, men han hadde besøkt kameraten: «Vi har treftes, jeg har vært hjemme hos han». *Treffer du de på musikklinja?* «Vi har ikke treftes på fritiden, men vi er mye sammen i friminuttene og sånn.»

Når han var på besøk hos kameraten i tilrettelagt klasse, pleide de å gjøre morsomme aktiviteter sammen:

Noen ganger så spiller vi Mario Kart på Nintendo Switch, og så snakker vi sammen og så ler vi, og så kan det hende vi tuller litt mens vi gamer Fortnite. Det er jo morsomt, og så ser vi på film på lørdager.

Han fortalte videre at han hadde flere venner uten funksjonsnedsettelse. En kameratgjeng han skatet med i byen, og en tidligere klassekamerat han likte å dra på biltur med. Det morsomste på fritiden var «å henge med venner», med og uten funksjonsnedsettelse: «Jeg liker meg best med venner, for da har jeg det gøy.»

På oppfølgingsspørsmålet om hva som var gøy, svarte han:

Konsserter, musikk, det er morsomt, fotball er gøy.

Det er gøy?

Ja, jeg skårer mål, og bowling er gøy.

Du synes det er gøy?

Hvis jeg greier å knuse alle sammen. Jeg knuste vennegjengen i [navngir forening for funksjonshemmede] i bowling (ler).

Sander sa videre at han ønsket at pandemien skulle opphøre, da den begrenset sosial kontakt med venner og aktiviteter han likte på fritiden.

Jeg ønsker [...] at det liksom ikke er korona lenger, for da kan jeg dra til venner i [oppgir sted], og det hadde vært gøy og dratt på en konsert.

Sosialt samvær i friminuttet

Når Sander ble spurt om sosialt samvær med venner i friminuttet, fortalte han om sosialt samvær i aktiviteter og samtaler med venner fra tilrettelagt klasse og på

musikklinja i ulike kontekster. På spørsmål om hvordan han hadde det sammen med venner, sa han: «Vi tuller litt, ler litt og koser oss [...]». Han sa videre at det var «veldig koselig å prate med noen, kamerater, venninner på musikklinja (smiler)». Han fortalte også om morsomme samtaler og aktiviteter med venner i tilrettelagt klasse, men virket også fornøyd med å drive på PC-en, se på YouTube, TikTok og høre på musikk.

Hva er morsomt i friminuttene?

I friminuttene så snakker vi, vi tuller, så da har vi det veldig gøy, også pleier jeg å være med i butikken.

Andre ting?

Jeg bare [...] snakker med folk. Ingen bryr seg om jeg driver med PC-en, ser på YouTube eller TikTok eller Instagram, hører på musikk.

I friminuttene før pandemien pleide Sander å kose seg i kantina med venner fra tilrettelagt klasse og musikklinja. Organiseringen i faste grupper og klasserom og begrensninger på kantinebruk under pandemien begrenset imidlertid sosial kontakt med venner på musikklinja. På spørsmål om det var noe han savnet, sa han det sånn:

Jeg savner å være i kantina, for det er der jeg koser meg mest med venner, men nå er ikke det lov fordi det er korona [...]. Vi må jo sitte i klasserommet [på tilrettelagt avdeling] nå.

Hva gjør det med kontakten med musikklinja?

Altså, det er litt kjedelig [...], da kan jeg ikke gå til musikklinja å være der og sitte der med venner [...].

På oppfølgingsspørsmålet om hvorvidt han savnet å være sammen med venner på musikklinja, nikket han bekreftende. Før pandemien hadde det også vært konsserter i kantina. Sander hadde rappet foran medelever på skolen, og han hadde fått høre at han var flink, så det savnet han: «Jeg kunne ønske at det var sånn at jeg kunne rappe i friminuttet. Jeg savner det, jeg savner det mye, for det oppleves som at [medelevene] likte rap-pinga mi (smiler)».

Ensomhet

Sander fortalte også om savn knyttet til ensomhet. På spørsmål om hva han mislikte i friminuttene på videregående, svarte han:

Det er noen ganger at jeg føler at jeg er alene.

Du føler at du er alene?

Ja, ensom.

Hva er det som gjør at du føler deg alene?

Det er noen ganger at jeg sitter alene i friminuttene, og det er bare kjedelig [...]. Jeg tenker inni meg hele tida at hvorfor er jeg alene, hvorfor er jeg ensom?

Ensomhet på fritiden var også et tema. Om dette svarte han: «[...] være mye med venner, det er det jeg savner.» På oppfølgingsspørsmål om hvorvidt kameraten hadde vært på besøk, sa han:

Han har ikke vært her [...], [men] jeg vil helst ha med en venn til byen eller hjem.

Kunne du ønske deg litt mer av det?

Ja, faktisk, men det er mange som er opptatte, og da føler jeg meg ensom.

Stines fortelling om sosial tilhørighet

Vennskap og aksept

Stine ble også spurt om hvordan hun hadde det på skolen. Hun forbandt i likhet med Sander god livskvalitet med positivt samvær med venner:

Jeg har det bra, jeg, alle er glade der, og da er det bra.

Hva er det som er bra?

Jeg liker friminutt og sånn, tulle med venner i tilrettelagt klasse.

Tulle med venner?

Også at de tuller med meg.

Stine fortalte imidlertid ikke om venner i ordinær klasse, men benevnte to elever i tilrettelagt klasse som: «Vi er gode venner», en kamerat og venninnen hun hadde fått kontakt med første året på videregående:

Hun kom på besøk på skolen, så ble vi venner på Snapchat, så var vi sammen hele sommerferien, så

vi er jo ganske gode venner, da, men jeg har ikke noe kjemi med de andre [i tilrettelagt klasse].

På et senere oppfølgingsspørsmål om kjemi med venninna, sa hun: «Vi går strålende bra overens, hun og jeg passer veldig bra sammen.» Hun presiserte videre at hun ikke hadde kjemi med de andre i tilrettelagt klasse: «Jeg merker noen ganger at noen ikke klarer å holde en samtale gående, jeg føler at de ikke er på mitt nivå.» Elevene i tilrettelagt klasse ble likevel beskrevet som greie: «De er veldig greie, det er liksom ingen som mobber noen.» På spørsmål om hun ble akseptert, svarte hun sånn:

Jeg føler jo at jeg blir akseptert, det har alltid vært sånn på videregående, men ikke når jeg gikk på barneskolen og ungdomsskolen.

Det har skjedd en positiv endring sosialt?

Ja, det er på en måte bra at jeg har en venn.

Hun ga videre uttrykk for at det var fint å endelig ha fått en «ekte venn» etter mange år uten. På oppfølgings-spørsmål om hva venninna betydde for trivselen, sa hun: «Det betyr alt, vi har felles interesser og kan prate sammen.» På grunnskolen hadde hun derimot mistrivdes på grunn av mobbing og utestenging: «Det var ikke sånn at noen gjorde det bevisst, det var litt sånn at de [medelevene] synes jeg var rar eller annerledes da, at de ikke ville prate med meg.»

Sosialt samvær på fritiden

Stine ble også spurt om sosialt samvær med venner og aktiviteter på fritiden. Hun fortalte i likhet med Sander om samvær i ulike aktiviteter og kontekster. Hun var sammen med venninna og kameraten i tilrettelagt klasse og kommuniserte med venner på Snapchat. Hun traff venner flere ganger i uka og hadde også venner med og uten funksjonsnedsettelse utenom skolen: «Jeg har jo en veldig god venn, eller to, men dem går jeg ikke på skole med.» På spørsmål om kontakt med elever i ordinær klasse svarte hun:

Jeg snakker med de i ordinær klasse på skolen, men jeg er ikke med dem så veldig mye på fritiden [...]. Jeg

møter noen i tilrettelagt klasse, men vi har ikke treftes så mye, hun ene venninna mi, og en kamerat.

Stine og venninna i den tilrettelagte klassen besøkte hverandre, overnattet hos hverandre, hang med felles venner og dro på McDonalds og bowling.

Jeg er mye med [venninna mi] i tilrettelagt klasse, hun skal faktisk overnatte her i helga (hun stråler).

Du gleder deg kanskje til det?

Ja, det gleder jeg meg veldig til, vi skal være med en annen venn, ikke i klassen, men ei som går på ungdomsskolen jeg gikk på. Vi skal dra på bowling på lørdag, og så skal vi dra på McDonalds, så det blir gøy.

Hun fortalte videre at hun likte å henge med venner på kjøpesenteret, men det sosiale livet var imidlertid litt begrenset på grunn av koronapandemien.

Hva gjør dere sammen ellers?

Forrige gang jeg var sammen med venner, da hang vi på kjøpesenteret.

Dere henger litt sammen og skravler?

Ja, vi gjør det, da, så det er gøy, men det er litt begrenset nå på grunn av korona, men jeg prøver egentlig å ikke la det ødelegge så mye [...]. Jeg har ikke møtt så veldig mange, men nå som det er korona, prøver jeg å møte de samme.

Sosialt samvær i friminuttet

Intervjuer spurte også om sosialt samvær med venner i friminuttet. Stine fortalte om sosialt samvær i aktiviteter og samtaler med venner. Hun fortalte at hun likte friminuttet, fordi hun likte å tulle med venner i tilrettelagt klasse. Hun likte også å drive med mobilen (iPhone) og høre på musikk. På spørsmål om hvordan hun hadde det i friminuttet, svarte hun:

Det er fint i friminuttene, det er bra det. Jeg har alltid noen å være med i friminuttene, nå er jeg jo mye med [venninna mi] i tilrettelagt klasse, og da lager vi sann TikTok, det er gøy.

Det liker dere å gjøre sammen?

Ja, det er gøy det [...], det er jo mye gøyere å drive på mobilen og høre på musikk, og det er gøy å være med venner, snakke om ting en gleder seg til sammen, og sånn [...].

Stine var derimot misfornøyd med at lærerne hadde bestemt at hun og tilrettelagt klasse måtte sitte på et eget klasserom, på tilrettelagt avdeling, i matfriminuttet deler av det første året på videregående skole og det andre året før og under pandemien. På spørsmål om det var noe hun ikke likte i friminuttene, sa hun det slik:

Nei, det, bortsett fra matfri, for [lærerne] mener at når vi spiser mat i klassen så er vi ikke så veldig sosiale, så da har de bestemt at alle må sitte i [et eget klasserom], bortsett fra når det er kantine en dag i uka.

Dere i tilrettelagt klasse har et avgrenset område dere får sitte i matfri?

Ja, det er på grunn av at vi ikke har vært så veldig sosiale når vi satt i klassen.

Stine uttrykte videre at organiseringen førte til sosiale begrensninger. De ble litt isolerte når de satt i et eget klasserom på tilrettelagt avdeling, siden hun likte å se og prate med medelever i ordinær klasse. Under pandemien fikk imidlertid ingen sitte i kantina.

Jeg satt jo en del i kantina med vennene mine i fjor hvis vi hadde litt lengre pauser, så det kunne bli litt «isolasjon», kan du tenke deg, å måtte sitte i [et eget klasserom] (oppgitt). Jeg liker å se litt andre [elever]. Jeg ser liksom andre gjennom vindu, jeg snakker jo en del med de som går i [ordinær klasse], selv om jeg ikke er med de på fritiden. Men ingen får lov til å sitte i kantina på grunn av korona nå.

Ensomhet

Stine fortalte ikke om ensomhet på videregående. Intervjuer spurte likevel om ensomhet siden Stine fortalte om mobbing og utestenging på grunnskolen. Et naturlig oppfølgingsspørsmål ble da:

Følte du deg litt ensom? «Ja, jeg følte meg litt ensom».

Savnet du venner? «Ja, det gjorde jeg [...]. Det var litt trist, jeg hadde ingen å være sammen med.»

Diskusjon

Målet med denne artikkelen er å fortelle hvordan to elever med kognitiv funksjonsnedsettelse opplever sin livskvalitet med vekt på sosial tilhørighet. Funnene i denne undersøkelsen viste samlet sett at Sander og Stine opplevde å ha god livskvalitet på det sosiale domenet på videregående skole under koronapandemien. De fortalte om trivsel, vennskap, aksept og positivt samvær med venner i meningsfulle aktiviteter og samtaler på skolen og fritiden.

Tidligere forskningsresultater har vist at inkluderende skolemiljøer er sjeldne for elever med kognitive funksjonsnedsettelser i europeisk og norsk sammenheng. Mine og andre funn (Buchner mfl., 2021; Gustavsson mfl., 2021; Tøssebro & Lundebj, 2002; Wendelborg & Paulsen, 2014) gir derfor inntrykk av at skolen ikke er tilpasset mangfoldet av unge, da disse elevene fortsatt har tilhørighet til særordninger som gjør at de står i fare for å bli nedvurdert og stigmatisert. Førsteintrykket av mine forskningsfunn kan altså vekke bekymring, og kan gi inntrykk av at Sander og Stine sa at de hadde det bedre enn de egentlig hadde det.

I fortsettelsen vil hovedfunnene bli drøftet med utgangspunkt i undertemaene: vennskap og aksept, sosialt samvær på fritiden, sosialt samvær i friminuttet og ensomhet.

Vennskap og aksept

Spørsmålet er om det er mulig å oppnå god livskvalitet på det sosiale domenet, sosial tilhørighet, innenfor en relativt segregert skolekontekst. Fortellingene til Sander og Stine ga inntrykk av at det var mulig. Tidligere studier viser at dette muligens kan forklares med at vennskap og sosialt samvær i skolekonteksten ble knyttet til trivsel og positive følelser (Boström & Broberg, 2018; Foley mfl., 2014; Næss, 1994; Sæthre, 2008). Følelse av tilhørighet og aksept kan videre ha beskyttet mot følelsen av ensomhet, bidratt til positiv selvoppfatning og forbedret følelsesmessig velvære og psykisk helse (Friedman & Rizzolo, 2018; Fulford & Cobigo 2016; Gilmore & Cuskelly, 2014; Grue, 1998; Petrina, 2017; Pijl & Frostad, 2010).

Ungdommene var dessuten i et skolemiljø på videregående uten mobbing, etter erfaringer med mobbing og/eller utestenging på grunn av funksjonsnedsettelsen på grunnskolen. Dette bidro sannsynligvis til færre negative følelser (se eksempelvis Boström mfl., 2018; Christensen mfl., 2012; Foley mfl., 2012). Medelevene ble i tillegg beskrevet med positive egenskaper som: snill, grei og glad, noe som er definert som sentrale egenskaper ved venner, i motsetning til slem (Fulford & Cobigo, 2016). Enkeltfunn og helheten i mine forskningsfunn tyder også på at Sander og Stine var fornøyd med egenskaper ved vennskap som forbindes med yngre barns vennskap, for eksempel felles interaksjon (felles aktiviteter og prate sammen), gjensidig glede i interaksjon (ha det gøy og morsomt) og gjensidig preferanse (kontakt på fritiden og benevnning av venner). Mine funn er derfor i samsvar med studier som viser at disse ungdommene ofte er tilfreds med en enkel oppfatning av nære vennskap (Howes, 1983; Matheson mfl., 2007; Moore-Dean mfl., 2016; Sigstad, 2013, 2017; Webster & Carter, 2013).

Stine opplevde å ha to nære og gode vennskap i tilrettelagt klasse. Sander derimot fortalte om en nær god venn i tilrettelagt klasse som han også traff på fritiden. Han nevnte i tillegg at han hadde mange venner i ordinær og tilrettelagt klasse, selv om han ikke hadde kontakt med dem etter skoletid. Dette stemmer overens med at Tipton og kolleger (2013) fant at kvaliteten i vennskapene til unge med kognitive funksjonsnedsettelser trolig var av dårligere kvalitet enn vennskapene til unge uten funksjonsnedsettelser, på grunn av mindre positiv gjensidighet, intimitet og nærhet. Men mine resultater tyder uansett på at Sander og Stine sine vennskap var betydningsfulle for deres livskvalitet (se eksempelvis Boström & Broberg, 2018; Foley, mfl., 2012; Jespersen mfl., 2019; Tangen, 1998).

Forskningsresultater har også vist at likhet når det gjelder interesser og grad av funksjonsnedsettelse, er sentrale forutsetninger for utvikling av vennskap (Fulford & Cobigo, 2018; Salmon, 2013; Sigstad, 2013). Datamaterialet fra min undersøkelse tyder på at dette også gjelder for min forskning. Det så nemlig ut som at tilhørighet til ordinær klasse på grunnskolen ga mindre

muligheter for utvikling av vennskap enn tilhørighet til tilrettelagt klasse på videregående skole. Der var det altså lettere å finne en venn/kamerat som lignet.

Stine hadde endelig fått en etterlengtet «ekte venn» som hun passet sammen med, men hun formidlet også at hun ikke passet sammen med de andre i tilrettelagt klasse. Det kan derfor se ut som at Stine definerte seg inn i en subgruppe sammen med venninna. Ytterhus & Tøssebro (2006, s. 71) hevder at en subgruppe kan virke ekskluderende hvis noen plasseres utenfor, men den kan også være inkluderende for de som ikke passer inn i et større fellesskap. Dette samsvarer med andre studier som fremhever at det ikke nødvendigvis er avgjørende å ha tilhørighet til et større miljø (Boström & Broberg, 2018; Foley mfl., 2012). For Stine var kanskje en eller to gode venner nok for å ha et godt skoleliv etter mange skoleår uten å finne en venn hun passet sammen med. En slik forklaring understøttes også av Felce & Perry (1995, s. 57), som hevder at personer med kognitive funksjonsnedsettelse vil tilpasse seg betingelser som personer uten funksjonsnedsettelse kanskje vil betegne som mindre gunstige, som for eksempel det å bare ha en eller to venner. En slik tilpasning kan sannsynligvis være betydningsfull for god helse og livskvalitet for disse personene innenfor en relativt segregert skolekontekst (Shogren mfl., 2021).

Nyere forskningsfunn tyder imidlertid på at Stines uttrykk for ikke å passe sammen med de andre i tilrettelagt klasse også kan signalisere at det å sette sammen større grupper av elever med ulike kognitive funksjonsnivåer ikke nødvendigvis legger et godt grunnlag for utvikling av vennskap. Det så nemlig ut som at Stine ikke identifiserte seg med medelever som fungerte på et lavere kognitivt nivå enn henne selv (se eksempelvis Boström & Broberg, 2018; Fulford & Cobigo, 2018).

Sosialt samvær på fritiden

Forskning på livskvalitet fremhever at positivt samvær med venner i meningsfylte aktiviteter er viktig for god livskvalitet på fritiden (Boström & Broberg, 2018; Foley mfl., 2012; Scott mfl., 2014; Sæthre, 2008). I min studie viste det seg ved at Sander og Stine hadde det godt og morsomt i samværet med en venninne/kamerat fra til-

rettelagt klasse i en rekke felles aktiviteter, eksempelvis tv-spill, film og besøk. Resultatene i min undersøkelse er altså i samsvar med annen forskning som viser at vennskapene på skolen har betydning for vennskap og sosialt samvær på fritiden (Boström & Broberg, 2018; Sigstad, 2017; Sæthre, 2008). Dette underbygger at skolen er en viktig arena for utvikling av vennskap siden disse elevene ofte oppgir at de ser vennene sine sjelden, og at de har færre venner og nære vennskap enn ungdom uten funksjonsnedsettelse (se eksempelvis DaWalt mfl., 2019; Fulford & Cobigo 2018; Solish mfl., 2010; Sæthre, 2008; Tipton mfl., 2013). Funnene i min undersøkelse bekrefter dette inntrykket hvis en ser isolert på vennskapene på skolen. Sander rapporterte dessuten om ensomhet på skole/fritid på grunn av lite sosialt samvær med venner under pandemien.

Det ser også ut som at organiseringen i skolen i egne tilrettelagte klasser/grupper kan ha vært negativ for utviklingen av vennskap utenfor denne konteksten, da verken Stine eller Sander hadde kontakt med medelever/venner i ordinær klasse på fritiden. En slik antakelse støttes av studiene til Boström & Broberg (2018) og Wendelborg & Kvello (2010). De fremhever at organiseringen av undervisningen har stor betydning for grad av sosial deltakelse på fritiden, opplevelse av tilhørighet, følelse av ensomhet og livskvalitet (Wendelborg, 2017). Det ser imidlertid ut som at samværet med flere venner, med og uten funksjonsnedsettelse, som Sander og Stine ikke gikk på skole med, delvis veide opp for negative konsekvenser av å ikke ha kontakt med medelever i ordinær klasse på fritiden.

Sander og Stine hadde behov for sosialt samvær med venner med funksjonsnedsettelse som de hadde felles interesser med. Det utelukket imidlertid ikke behov for fellesskap med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse som de også delte felles interesser med. Sander likte for eksempel å dra på biltur med en tidligere skolekamerat, mens Stine syntes at det var gøy å henge på kjøpesenteret med en gruppe venner. Resultatene i min studie harmonerer slik sett med studier som viser at likhet er en viktig forutsetning for vennskap. Poenget er imidlertid at likhet ikke utelukker vennskap med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse (Boström

& Broberg, 2018; Fulford & Cobigo, 2018; Frostad & Pijl, 2007). Det så nemlig ut som at Stine og Sander identifiserte seg like mye med jevnaldrende uten kognitive funksjonsnedsettelse som med de med kognitive funksjonsnedsettelse. Dette kan trolig forklare Sander og Stines åpenhet for nye venner utenom skolekonteksten. Ser man dette i sammenheng med studien til Papoutsaki og kolleger (2013), kan dette være positivt for livskvaliteten, da det kan ha redusert følelsen av ensomhet i en pandemi som trolig begrenset sosialt samvær med venner på fritiden (Bakken, 2021).

Sosialt samvær i friminuttet

Samvær med venner i meningsfylte aktiviteter er viktig for god livskvalitet (Boström & Broberg, 2018; Foley mfl., 2012; Sigstad, 2017; Sæthre, 2008). I min forskning viste dette seg ved at Sander og Stine fortalte om episoder der de hadde det godt og morsomt i samværet med venner i meningsfylte aktiviteter og samtaler i friminuttet på fellesarenaer som kantine og klasserom. Det virket også som om funksjonsnedsettelsen i mange tilfeller var irrelevant, og at de hadde gode nok kunnskaper og ferdigheter for å kunne delta i verdsatte aktiviteter i jevnaldtermiljøet.

Hvorfor bidro samværet med venner til god livskvalitet? På bakgrunn av drøftingene til Ytterhus & Tøssebro (2006) kan det trolig forklares med at ungdommene klarte å leve opp til forventningene i jevnaldtermiljøet. For det første: Sander og Stine mestret aktiviteter som er avgjørende for å bli verdsatt og akseptert. De hadde for eksempel ferdigheter i mobilbruk, PC- bruk, sosiale regler og kommunikasjon. For det andre: De var også like nok med hensyn til felles interesser og symboler, slik som iPhone og PC. Sander var i tillegg god til å rappe. Sander hadde derfor rippet i kantina før pandemien, og det var tydelig at han savnet dette når mulighetene ikke var der. Dette var trolig knyttet til at han ikke fikk vist frem at han var god nok i en aktivitet som ble høyt verdsatt. Det å ikke få vist frem sterke sider på fellesarenaer under pandemien kan altså ha bidratt til mindre følelse av kompetanse og tilhørighet til jevnaldtermiljøet. En slik tolkning er i samsvar med forskningsresultatene til Vetoniemi & Kärnä (2019), som

viste at sterke sider hos elevene bidro til følelse av kompetanse og tilhørighet. Poenget her er at dette også er viktig for å få til en vellykket inkludering.

En nyere undersøkelse viser at det i skolen i dag er en økende grad av segregering i form av at elever med kognitive funksjonsnedsettelse får undervisning i egne spesialklasser/grupper (Gustavsson mfl., 2021). Dette stemmer også med funn i min undersøkelse. Dette viste seg både i organiseringen av friminuttene og i undervisningen, både før og under koronapandemien. Samværet i egne tilrettelagte grupper i friminuttet kompenserte sannsynligvis for begrensede sosiale ferdigheter hos Sander og Stine slik at det ble lettere å utvikle vennskap. I tilrettelagte grupper blir det trolig også stilt færre krav til aldersadekvate sosiale ferdigheter (se eksempelvis Sigstad, 2013).

Selv om samværet i egne grupper bidro til positive følelser knyttet til vennskap og utvikling av vennskap innad i de tilrettelagte klassene/gruppene, formidlet Sander og Stine likevel misnøye med organiseringen. Dette handlet trolig om at organiseringen begrenset det sosiale samværet i aktiviteter med venner/medelever i ordinære klasser. Det ser altså ut som at organiseringen bidro til både positive og negative følelser og vurderinger, noe som kan ha påvirket livskvaliteten i begge retninger.

Funnene til Boström & Broberg (2018) støtter en slik antakelse. De fremhever at ungdommene i deres undersøkelse stort sett beskrev skolekonteksten, her grunnskolen, med positive følelser. De som tidligere hadde hatt tilknytning til ordinære klasser, formidlet imidlertid at spesialskolen, eller identiteten som funksjonshemmet, begrenset mulighetene til å utvikle og opprettholde vennskap utenfor denne konteksten, noe som var knyttet til negative følelser. Selv om det kan være misvisende å sammenligne elever som går på videregående skole i Norge, med elever som har tilhørighet til grunnskolen i Sverige, samsvarer dette med norske undersøkelser som viser at organiseringen av undervisningen skaper sosial avstand mellom funksjonshemmete og ikke-funksjonshemmete på skole / i fritid (Wendelborg & Kvellø, 2010; Wendelborg & Paulsen, 2014). Det er derfor grunn til å tro at det ikke er

tilhørighet til vanlig skole som gir gevinst for psykisk helse og livskvalitet. Det vesentlige er ifølge Wendelborg (2017, s. 126) hvordan skolen organiserer undervisningen, og om det legges til rette for positivt samvær som gjør at elevene blir verdsatt og akseptert. Dette bekreftes av Sander når han forteller at han savner samvær med venner på musikklinja og om ensomhet. Dette samsvarer også med Bakken (2021) sine funn om at pandemien trolig førte til redusert livskvalitet på grunn av mindre muligheter for sosialt samvær i skolekonteksten.

Ensomhet

Ensomhet er relatert til redusert livskvalitet (Gilmore & Cuskelly, 2014; Grue, 1998). Mine forskningsfunn underbygger også dette på den måten at Sander og Stine fortalte om ensomhet, savn og ønsker om mer sosialt samvær med venner. Dette gjaldt for Sander på videregående skole og for Stine på grunnskolen. Hvorfor fører ensomhet til redusert livskvalitet? Rook (1984) fremhever at ungdom kan føle seg avvist om de mangler betydningsfulle andre å være sammen med i ønskede aktiviteter, spesielt aktiviteter som gir følelse av tilhørighet og intimitet. Ifølge Grue (1998, s. 201) kan det å ikke ha venner, og savn etter venner, oppfattes som et signal om at man ikke hører til i fellesskapet. Dette kan gjøre at eleven begynner å stille spørsmål ved hvorfor de er ensomme, slik som Sander gjorde. Unge som av ulike grunner er ensomme, kan derfor bli sårbare for psykisk stress (angst og depresjon), ettersom de mangler støtte og aksept fra betydningsfulle andre. Det vil si jevnaldrende som er svært viktige for positiv selvoppfatningsutvikling i ungdomstiden (Grue, 1998; Kittelsaa & Wendelborg, 2014; Papoutsaki mfl., 2013; Rook, 1984).

Konklusjon og implikasjoner for praksis

Ungdommenenes fortellinger viste at de opplevde å ha god livskvalitet i videregående skole på det sosiale domenet *sosial tilhørighet* under koronapandemien. Vennskap og sosialt samvær i meningsfylte aktiviteter og samtaler ble beskrevet som faktorer som bidro til dette på skolen og fritiden, mens følelse av ensomhet reduserte livskvaliteten. Det så også ut til å være lettere å utvikle nære vennskap i den tilrettelagte klassen på videregående skole

enn i den ordinære klassen på grunnskolen. Dette kan skyldes likheter i funksjonsnivå i den tilrettelagte klassen, og at ulikheter i funksjonsnivå i den ordinære klassen på grunnskolen kan ha gjort det mer utfordrende å utvikle vennskap (se også Boström & Broberg, 2018; Fulford & Cobigo, 2018). Det virket imidlertid også som at Sander og Stine ønsket vennskap med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse i den ordinære klassen på videregående skole, men at tilhørighet til den tilrettelagte klassen begrenset mulighetene for å utvikle nære vennskap utenfor denne konteksten. Dette samsvarer også med konklusjonen i Boström & Broberg (2018) sin forskning.

Hvilke implikasjoner kan dette ha for praksis? Jeg tenker det først og fremst må stilles spørsmål ved organiseringen. Hvordan kan man ivareta behovet for tilhørighet til andre elever med funksjonsnedsettelse, samtidig som det også legges til rette for fellesskap med jevnaldrende uten funksjonsnedsettelse på en måte som gjør det mulig å utvikle nære vennskap? Denne undersøkelsen gir ikke ett svar på hvordan dette bør gjøres, men jeg tenker at det bør jobbes med holdninger (stigma og fordommer), siden disse elevene fortsatt har tilhørighet til særordninger som gjør at de står i fare for å bli nedvurdert og stigmatisert.

Som tidligere studier har påpekt, er det heller ikke nok å gå på samme skole eller være i samme klasse-rom som elever uten funksjonsnedsettelse. Det må i tillegg legges til rette for positivt samvær som bidrar til at alle elever føler seg verdsatt og akseptert (Vetoniemi & Kärnä, 2019; Wendelborg, 2017). Dette er trolig viktig for elevens opplevelse av livskvalitet, siden Sander og Stine opplevde segregering i videregående opplæring som ga ringvirkninger for deres sosiale liv i og utenfor skolen.

Fremtidig forskning

Når det gjelder fremtidig forskning, bør temaer som sosial tilhørighet og livskvalitet løftes frem og undersøkes videre med hjelp av kvalitative metoder (intervju og observasjon) med vekt på ungdomsperspektivet. Dette kan trolig bidra til ny kunnskap og erfaringer om elevens opplevelse av livskvalitet i den videregående skolen (se eksempelvis Boström & Broberg, 2018; Boström

mfl., 2018; Sheridan mfl., 2020; Shogren mfl., 2021). Kunnskap om hvordan elever med kognitive funksjonsnedsettelse i videregående skole beskriver vennskap, sosialt samvær og ensomhet, kan være betydningsfullt for beslutningstakere som ønsker å påvirke praksis og forbedre livskvaliteten til disse elevene. Spørsmålet er, som nevnt innledningsvis i drøftingen, om det er mulig å legge til rette for god livskvalitet for elevene innenfor det sosiale domenet i en segregert skolekontekst. Dette er et spørsmål som jeg tenker det er interessant å undersøke videre. I min undersøkelse var det nemlig ikke sammenheng mellom idealer og realiteter når det gjaldt målet om inkluderende skolemiljøer.

Studiens styrker og begrensninger

Studien har flere metodologiske utfordringer som kan redusere påliteligheten til funnene. Det var kun to deltakere, og fortellingene er deres egne, og de er slik sett unike. Koronapandemien kan også ha påvirket resultatene. Generalisering av resultatene mine er derfor umulig, men jeg vil likevel argumentere for at en viss overførbarhet er mulig. Styrken i min undersøkelse er den fleksible kvalitative tilnærmingen med gjentatte intervjuer. Dette har gjort det mulig for deltakerne å gi rike beskrivelser av hvordan de hadde det både på barne- og ungdomsskolen og nå på videregående (se også Dolva, 2016, s. 69).

En svakhet ved undersøkelsen min kan være at det kun ble gjennomført intervjuer. Mange forskere anbefaler en kombinasjon av intervjuer og observasjon når deltakerne har kognitive funksjonsnedsettelse (Kittelsaa, 2014; Snipstad, 2019). Maktforholdet mellom deltaker og forsker og utfordringer med språk og kommunikasjon kan også ha påvirket resultatene, selv om Stine og Sander uttrykte seg godt verbalt (se også Finlay & Lyons, 2001; Kittelsaa, 2010). Det at jeg benyttet konkrete spørsmål og erfaringsnære begrep som jeg visste at Sander og Stine kjente til, kan ha vært en fordel, men det kan også ha vært en svakhet på grunn av utfordringer med «ja-si-ing»/enighet, idyllisering og ledende spørsmål. Dette betyr at deltakerne kan ha presentert sin «virkelighet» bedre enn det den egentlig var.



REFERANSER

- BAKKEN, A.** (2021). *Ungdata 2021: Nasjonale resultater*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA, rapport nr. 8. URL: ODA Open Digital Archive: Ungdata 2021. Nasjonale resultater (oslomet.no)
- BOSTRÖM, P. & BROBERG, M.** (2018). Protection and restriction: A mixed-methods study of self-reported well-being among youth with intellectual disabilities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 31(1), s. 164–176. <https://doi.org/10.1111/jar.12364>
- BOSTRÖM, P., ÅSBERG JOHNELS, J. & BROBERG, M.** (2018). Self-reported psychological wellbeing in adolescents: the role of intellectual/developmental disability and gender. *Journal of intellectual disability research*, 62(2), s. 83–93. <https://doi.org/10.1111/jir.12432>
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. doi:10.1191/1478088706qp063oa
- BUCHNER, T., SHEVLIN, M., DONOVAN, M.A., GERCKE, M., GOLL, H., ŠIŠKA, J. & CORBY, D.** (2021). Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 18(1), s. 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- CHRISTENSEN, L.L., FRAYNT, R.J., NEECE, C.L. & BAKER, B.L.** (2012). Bullying Adolescents With Intellectual Disability. *Journal of mental health research in intellectual disabilities*, 5(1), s. 49–65. <https://doi.org/10.1080/19315864.2011.637660>
- DAWALT, L.S., USHER, L.V., GREENBERG, J.S. & MAILICK, M.R.** (2019). Friendships and social participation as markers of quality of life of adolescents and adults with fragile X syndrome and autism. *Autism*, 23(2), s. 383–393. doi:10.1177/1362361317709202
- DOLVA, A.-S., KOLLSTAD, M. & KLEIVEN, J.** (2016). Beretninger om fritid - fra ungdom med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk*, 1, s. 58–71. <https://www.researchgate.net/publication/299979702>
- ELLINGSEN, K.E.** (2010). Begrensninger og forskningsmessige kneiker. I: R.G. Gjærum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 207–240). Universitetsforlaget.
- FELCE, D. & PERRY, J.** (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in developmental disabilities*, 16(1), s. 51–74. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
- FINLAY, W.M.L. & LYONS, E.** (2001). Methodological issues in interviewing and using self-report questionnaires with people with mental retardation. *Psychological Assessment*, 13(3), s. 319–335. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.13.3.319>
- FOLEY, K.R., BLACKMORE, A.M., GIRDLER, S., O'DONNELL, M., GLAUERT, R., LIEWELLYN, G. & LEONARD, H.** (2012). To Feel Belonged: The Voices of Children and Youth with Disabilities on the Meaning of Wellbeing. *Child Indicators Research*, 5(2), s. 375–391. doi:10.1007/s12187-011-9134-2
- FRIEDMAN, C. & RIZZOLO, M.C.** (2018). Friendship, Quality of Life, and People with Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of developmental and physical disabilities*, 30(1), s. 39–54. <https://doi.org/10.1007/s10882-017-9576-7>
- FROSTAD, P. & PIJL, S.J.** (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), s. 15–30. <https://doi.org/10.1080/01651370600551111>

org/10.1080/08856250601082224

- FULFORD, C. & COBIGO, V.** (2018). Friendships and Intimate Relationships among People with Intellectual Disabilities: A Thematic Synthesis. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 31(1), s. 18–35. <https://doi.org/10.1111/jar.12312>
- GILMORE, L. & CUSKELLY, M.** (2014). Vulnerability to Loneliness in People with Intellectual Disability: An Explanatory Model. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(3), s. 192–199. <https://doi.org/10.1111/jppi.12089>
- GRUE, L.** (1998). *På terskelen: En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvbylde og livskvalitet*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA-rapport nr. 6.
- GUSTAVSSON, A., WENDELBOG, C. & TØSSEBRO, J.** (2021). Educated for welfare services—The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British journal of learning disabilities*, 49(4), s. 424–432. <https://doi.org/10.1111/bld.12418>
- HEATH, S., BROOKS, R., CLEAVER, E. & IRELAND, E.** (2009). Researching young people's lives. *Sage research methods*. <https://dx.doi.org/10.4135/9781446249420>
- HOWES, C.** (1983). Patterns of Friendship. *Child Development*, 54(4), s. 1041–1053. <https://doi.org/10.2307/1129908>
- JESPERSEN, L.N., MICHELSEN, S.I., TJØRNHØJ-THOMSEN, T., SVENSSON, M.K., HOLSTEIN, B.E. & DUE, P.** (2019). Living with a disability: a qualitative study of associations between social relations, social participation and quality of life. *Disability and Rehabilitation*, 41(11), s. 1275–1286. doi:10.1080/09638288.2018.1424949
- KITTELSAA, A.M.** (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I: R.G. Gjærum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 162–189). Universitetsforlaget.
- KITTELSAA, A. & WENDELBOG, C.** (2014). Ungdomstid. I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 200–218). Gyldendal Akademisk.
- KVALE, S. & BRINKMANN S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- LESETH, A.B. & TELLMANN, S.M.** (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- MATHESON, C., OLSEN, R.J. & WEISNER, T.** (2007). A good friend is hard to find: Friendship among adolescents with disabilities. *American Journal On Mental Retardation*, 112(5), s. 319–329. <https://doi.org/10.1352/08958017> (2007)
- MOORE-DEAN, A., RENWICK, R. & SCHORMANS, A.F.** (2016). Friendship characteristics of children with intellectual/developmental disabilities: Qualitative evidence from video data. *Journal on Developmental Disabilities*, 22(1), s. 39–51. <https://psycnet.apa.org/record/2016-44959-004>
- NESH** (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer>
- NOU 2016: 17** (2016). På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. URL: <https://www.regjeringen.no>
- NÆSS, S.** (1994). *Yrkeskvinne – husmor? gifte kvinners livskvalitet*. Institutt for sosialforskning, Inas rapport nr. 2. <https://www.nb.no/>
- NÆSS, S.** (2011). Språkbruk, definisjoner. I: S. Næss, T. Moum &

J. Eriksen (red.), *Livskvalitet: forskning om det gode liv* (s. 15–51). Fagbokforlaget.

- NÆSS, S., MASTEKASSA, A., MOUM, T. & SØRENSEN, T.** (2001). *Livskvalitet som psykisk velvære*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring, NOVA-rapport nr. 3. <https://oda.oslomet.no/oda>
- PAPOUTSAKI, K., GENA, A. & KALYVA, E.** (2013). How Do Children With Mild Intellectual Disabilities Perceive Loneliness? *Europe's journal of psychology*, 9(1), s. 51–61. <https://doi.org/10.5964/ejop.v9i1.489>
- PETRINA, N., CARTER, M., STEPHENSON, J. & SWELLER, N.** (2017). Friendship Satisfaction in Children with Autism Spectrum Disorder and Nominated Friends. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(2), s. 384–392. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- PIJL, S.J. & FROSTAD, P.** (2010). Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education. *European journal of special needs education*, 25(1), s. 93–105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- ROOK, K.S.** (1984). Promoting social bonding: Strategies for helping the lonely and socially isolated. *The American psychologist*, 39(12), s. 1389–1407. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.39.12.1389>
- SALMON, N.** (2013). 'We just stick together': how disabled teens negotiate stigma to create lasting friendship. *Journal of intellectual disability research*, 57(4), s. 347–358. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01541.x>
- SCHALOCK, R.L. & ALONSO, M.A.V.** (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- SCHALOCK, R.L., GARDNER, J.F. & BRADLEY, V.J.** (2007). *Quality of life for people with intellectual and other developmental disabilities: applications across individuals, organizations, communities, and systems*. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- SCOTT, M., FOLEY, K.-R., BOURKE, J., LEONARD, H. & GIRDLER, S.** (2014). I have a good life: the meaning of well-being from the perspective of young adults with Down syndrome. *Disability and Rehabilitation*, 36(15) s. 1290–1298. doi:10.3109/09638288.2013.854843
- SHERIDAN, C., OMALLEY-KEIGHAN, M.P. & CARROLL, C.** (2020). What are the perspectives of adolescents with Down syndrome about their quality of life? A scoping review. *British journal of learning disabilities*, 48(2), s. 98–105. doi:10.1111/bld.12299
- SHOGREN, K.A., BONARDI, A., COBRANCHI, C., KRAHN, G., MURRAY, A., ROBINSON, A. & HAVERCAMP, S.M.** (2021). State of the Field: The Need for Self-Report Measures of Health and Quality of Life for People With Intellectual and Developmental Disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 18(4), s. 286–295. <https://doi.org/10.1111/jppi.12386>
- SIGSTAD, H.M.H.** (2013). Ungdomsskoleelever med lett utviklingshemming: Inkludering og betydningen av jevnalderrelasjoner. *Psykologi i kommunen*, nr. 6, s. 17–32. <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-6-2013>
- SIGSTAD, H.M.H.** (2016). Significance of friendship for quality of life in adolescents with mild intellectual disability: A parental perspective. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 41(4), s. 289–298. doi:10.3109/13668250.2016.1200018
- SIGSTAD, H.M.H.** (2017). Qualities in friendship – Within an

outside perspective – Definitions expressed by adolescents with mild intellectual disabilities. *Journal of intellectual disabilities*, 21(1), 20–39. <https://doi.org/10.1177/1744629516631682>

SNIPSTAD, Ø.I.M. (2019). *Ways to be a person: How schools contribute to 'making up' intellectually disabled pupils*. Doktorgradsavhandling. Lillehammer. Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2634784>

SOLISH, A., PERRY, A. & MINNES, P. (2010). Participation of Children with and without Disabilities in Social, Recreational and Leisure Activities. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 23(3), s. 226–236. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00525.x>

SOSIAL- OG HELSEDIREKTORATET (2019). ICD-10. *Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelser: Kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer* – WHO. Gyldendal Akademisk. <https://www.ehelse.no/standardisering/standards/icd-10->

SÆTHRE, J. (2008). *Læring og livskvalitet: Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Fagbokforlaget.

SØRLY, R. (2017). Narrativ analyse og innhold. I: R. Sørly & B.H. Blix (red.), *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv* (s. 99–107). Orkana akademisk.

TANGEN, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår: elever og foreldre i møte med videregående skole*. Doktorgradsavhandling. Oslo: Universitetet i Oslo. <https://www.nb.no/nbsok/nb/>

TIPTON, L. A., CHRISTENSEN, L. & BLACHER, J. (2013). Friendship Quality in Adolescents with and without an Intellectual Disability. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 26(6), s. 522–532. <https://doi.org/10.1111/jar.12051>

TØSSEBRO, J. (2014). Introduksjon. I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: familie, livsløp og overganger* (s. 11–34). Gyldendal akademisk.

TØSSEBRO, J. & LUNDEBY, H. (2002). *Å vokse opp med funksjonshemming. De første årene*. Gyldendal Akademisk.

VAN MANEN, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2. utg.). Routledge.

VETONIEMI, J. & KÄRNÄ, E. (2019). Being included – experiences of social participation of pupils with special education needs in mainstream schools. *International journal of inclusive education*, 1 (15), s. 1190–1204. doi:10.1080/13603116.2019.1603329

WEBSTER, A.A. & CARTER, M. (2013). A descriptive examination of the types of relationships formed between children with developmental disability and their closest peers in inclusive school settings. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 38(1), s. 1–11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2012.743650>

WENDELBOG, C. (2017). Inkludering versus marginalisering. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: Utdanning til å mestre egne liv* (s. 110–129). Gyldendal forlag.

WENDELBOG, C. & KVELLO, Ø. (2010). Perceived Social Acceptance and Peer Intimacy Among Children with Disabilities in Regular Schools in Norway. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 23(2), s. 143–153. <https://doi.org/10.1111/j.1468-3148.2009.00515.x>

WENDELBOG, C. & PAULSEN, V. (2014). Inkludering i skolen: Inkludering på fritida. I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 59–79). Gyldendal Akademisk.

YTTERHUS, B. & TØSSEBRO, J. (2006). Jevnaldermiljøet: Mellom organisert barndom og selvforvaltning. I: J. Tøssebro & B. Ytterhus (red.), *Funksjonshemmete barn i skole og familie: Inkluderingsideal og hverdagspraksis* (s. 50–74). Gyldendal Akademisk.



Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2023, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

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

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

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



Mentalisering

Livsmestring er blitt tema i skolen. Denne nyvinningen i gjeldende læreplan er et av myndighetenes svar på en tendens i tiden: Mye tyder på at flere og flere unge mennesker sliter med mentale belastninger som angst, depresjon, skam, stress og spiseforstyrrelser.

Finn Skårderud, Bente Sommerfeldt og Paul Robinson har skrevet boka Sult. *Mentaliseringsbaserte tilnærminger til spiseforstyrrelser*. Boka er i utgangspunktet rettet mot dem som arbeider profesjonelt med spiseforstyrrelser. Utgivelsen omtales likevel her i Spesialpedagogikk, fordi jeg mener mye i den kan være av interesse også utenfor helsesektoren.

Tekstene i boka følger to spor. Det ene sporet omhandler temaer som angår terapi generelt (og mye pedagogikk, min tilføyelse). Det andre sporet omhandler terapi spesifikt for spiseforstyrrelser. Dette utgjør den største delen av boka. Her finnes både oppdatert teori og langt på vei en manual for hvordan en kan arbeide praktisk med denne problematikken. Et av hovedsynspunktene til forfatterne er at alvorlige spiseforstyrrelser synes å ha nær sammenheng med at disse personene har en redusert evne til å mentalisere. Forfatterne benytter Bateman & Fonagy (2016) sin definisjon av mentalisering som innebærer

- å være interessert i eget og andres sinn
- å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden
- å forstå misforståelser

Spiseforstyrrelse er en alvorlig lidelse. Noen enkel eller sikker vei til bedring finnes ikke.

Fortsettelsen av denne bokomtalen begrenser seg til å trekke fram deler av det som gjelder terapi mer generelt. Jeg antar at dette innholdet har aktualitet for mange spesialpedagoger. Temaet kan sammenfattes slik: en mentaliseringsbasert tilnærming til mennesker med lære- og/eller personlighetsvansker.

Mentalisering

Mentalisering handler om å reflektere over eget og andres sinn. Forfatterne påpeker at istedenfor å handle på sterke impulser og affekter, anvendes sinnet til å søke realistiske veier for håndtering og tilpasning, og de føyer til at «mentalisering er evnen til å tilskrive intensjoner og mening til menneskelig atferd». Deres sammenfatning av begrepet lyder slik: «Mentalisering kan beskrives som evnen til å se seg selv fra utsiden og andre fra innsiden.»

Forfatterne legger vekt på alvoret det kan medføre å ikke ha evnen til å mentalisere og hevder at



FINN SKÅRDERUD, BENTE
SOMMERFELDT OG PAUL ROBINSON
Sult

*Mentaliseringsbaserte til-
nærminger til spiseforstyrrelser*

Gyldendal, 2020

276 sider

ISBN/EAN: 9788205410350

svekket mentalisering ofte fører til ensomhet. Og motsatt: at en god evne til mentalisering handler om fleksibilitet, og at man da lettere kan forstå misforståelser.

Møtekunst

Innenfor mentaliseringsbasert terapi rettes oppmerksomheten mot kvaliteten i møtene med pasienten. Mye av innholdet i boka kretser derfor direkte og indirekte om spørsmålet: *Hvordan nå frem til dem som er vanskelig å nå?* Viktige kvalifikasjoner for terapeuten er derfor relasjonelle kompetanser. Forfatterne skriver at essensen i en mentaliseringsbasert tilnærming er nysgjerrighet og den ikke-vitende posisjonen. For lærere vil dette langt på vei bety at i mange avgjørende situasjoner vil det være eleven og ikke læreren som vet og forstår.

En relasjon har minst to parter

Et annet sted i boka skriver forfatterne: «Tillat oss å være kritiske, spesielt selvkritiske.» I dette ligger det at innenfor mentaliseringsbasert tilnærming kreves det at en arbeider *både* med pasienten og med seg selv. Pasienter vil ofte være preget av manglende fleksibilitet. Mer sjelden skrives det om behandlere og pedagoger som har begrenset fleksibilitet.

Konklusjon

Dette er en usedvanlig velskrevet fagbok. Den anbefales for alle som møter mennesker med spiseforstyrrelser. For den som deltar i terapeutisk praksis, inneholder den både praktiske framgangsmåter og teori. Den anbefales dessuten for pedagoger som er opptatt av hvordan deres elever tenker, og også av det å få innsikt i hvilken innvirkning deres egen væremåte har på elevene. Slik kan denne boka bli en inspirasjon til å utvikle økt selvinnsikt og livsmestring hos både lærere og elever.

Kanskje kan denne boka også bidra til at det å lære om og utvikle evnen til mentalisering en dag blir en selvfølgelig del av det spesialpedagogiske fag,- forsknings- og utdanningsfeltet.



Spesialpedagogikk nr. 5, 2022 har utgivelse 2. desember. Der kan du lese om:

Tett på eller langt borte? – perspektiver på kompetanse og inkludering i skolen: Artikkel av Jorunn H. Midtsundstad. *Å bygge en solid grunnmur – Når teori møter praksis:* Artikkel om erfaringer fra et masteremne i rådgivning av Gry Bjørnbakk og Beate Heide. *Små barn med store kommunikasjonsutfordringer – Tidlig innsats med en familiesentrert tilnærming:* Artikkel av Gro Narten Markestad og Eli Marie Killi. *Posisjonering som en 'løvemamma': Å være mor til barn med vedtak om spesialundervisning i overganger mellom utdanningsinstitusjoner:* Fagfellevurdert forskningsartikkel av Ann-Cathrin Faldet og Solveig Roth. *Spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i skolen for elever med vedtak om spesialundervisning:* Fagfellevurdert forskningsartikkel av Kristine Tyldum Lefstad, Else Johansen Lyngseth og Jorun Buli-Holmberg.

Spesialpedagogikk

UTGIVELSESPAN 2022

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



iStock / Getty Images Plus / omgimages

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!

@spesialpedagogikk



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 5 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

Kjære nye og gamle abonnenter

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

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

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

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

Et årsabonnement koster:

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

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

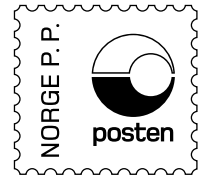


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

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

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

ANNONSE

Foto: Gettyimages  fasett



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

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

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

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

Logometrica
- ord for alle