

spesialpedagogikk0522

04

Tett på eller
langt borte?

18

Å bygge en solid grunnmur
– når teori møter praksis

42

Kunsten
å bake



Inkludering og likeverdig deltakelse i klasserommet



Ellen B. Ruud

I forskningsartikkelen til Lefstad, Lyngseth & Buli-Holmberg drøftes det hvordan likeverdig deltakelse i skolen kan oppnås for elever med vedtak om spesialundervisning. En av konklusjonene er at skolen da må legge vekt på både elevenes kvalifisering (skolefaglige prestasjoner), sosialisering (gode relasjoner) og den enkelte elevs subjektive opplevelse av å være en likeverdig deltaker i fellesskapet.

For at dette skal være mulig må skolen styrkes på flere områder – ikke bare en styrking av laget rundt enkeltelever, men også en styrking av støtteapparatet rundt lærerne og kanskje også en endring av lovverket og læreplanene.

Når det gjelder den faglige tilretteleggingen, må ikke kompetansemålene i læreplanen være for fastlåste og rigide. Siden det faglige nivået til elever i samme klasse kan variere svært mye, må undervisningen kunne tilpasses på en måte som oppleves som likeverdig og relevant for alle.

I tillegg til faglig kompetanse, må lærere også ha relasjonell kompetanse. Lærere er jo svært viktige voksenpersoner i elevenes liv, og hvordan de opptrer i klasserommet, både overfor enkeltelever og overfor klassen, har mye å si for elevenes psykiske velvære.

Når det gjelder elevers subjektive opplevelse av å være en deltaker i fellesskapet, kan dette utfordres hvis de opplever å bli tatt ut av klasserommet, eller å bli fysisk skjermet inne i klasserommet. Dette kan være elever som har problemer med å konsentrere seg, som lett blir urolige eller trenger spesiell faglig oppfølging.

I forskningsartikkelen til Faldet & Roth kan vi lese at en av mødrene de intervjuet, protesterte da skolen foreslo å bygge det hun karakteriserte som «et bur» nederst i klasserommet til hennes sønn med dysleksi, for at han ikke skulle forstyrre andre eller la seg forstyrre. Også Midtsundstad tar i sin artikkel opp problemet med at det i noen klasserom finnes fysiske skillevegger som er satt opp ved elever som skolen og læreren mener må skjermes.

Det er helt sikkert ikke vond vilje som gjør at skolene tyr til slike tiltak. Likevel er det viktig å være åpen for at det kan finnes andre og bedre løsninger. Ved å kartlegge de ulike elevenes forutsetninger og behov må målet være å skape et dynamisk læringsmiljø der elevenes forskjellighet blir verdsatt innenfor klassefellesskapet. Men da må laget rundt læreren og elevene styrkes, spesialpedagogiske ressurser må settes inn – og det er dessverre her drømmen om en mer inkluderende skole kan gå i tusen knas.

Dette er den siste utgaven av *Spesialpedagogikk* i år. Vi ønsker alle våre lesere og bidragsyttere en fredelig jul og et riktig godt nytt år!

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud



Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@

spesialpedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@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

4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6215 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.)



“ «tett på» er en posisjon som må se eleven som del av fellesskapet i klasserommet, på skolen og i lokalmiljøet

04

Tett på eller langt borte? Perspektiver på kompetanse og inkludering i skolen

Jorunn H. Midtsundstad

iStock / Getty Images Plus / fizkes



18 Å bygge en solid grunnmur – når teori møter praksis

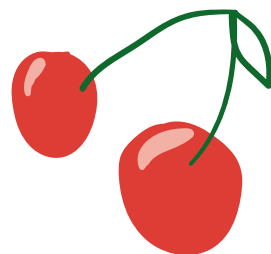
Beate Heide og Gry Bjørnbakk

28 Små barn med store kommunikasjons- utfordringer – tidlig innsats med en familiesentrert tilnærming

Gro Narten Markestad og Eli Marie Killi

42 Kunsten å bake

Beate Heide



Fagfellevurderte artikler

46

Posisjonering som en «løvemamma»: Å være mor til barn med vedtak om spesialundervisning i overganger mellom utdanningsinstitusjoner

Ann-Cathrin Faldet og Solveig Roth

59

Spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i skolen for elever med vedtak om spesialundervisning

Kristine Tyldum Lefstad, Else Johansen Lyngseth
og Jorun Buli-Holmberg

Tett på eller langt borte?

Perspektiver på kompetanse og inkludering i skolen

Forfatteren av denne artikkelen drøfter her hvordan posisjonen «tett på» elevene kan forstås i forskning og praksis, sett i sammenheng med målsettingen om inkludering av alle elever.

AV JORUNN H. MIDTSUNDSTAD

I **melding til Stortinget** nr. 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, står det at vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge uansett ulikheter. Det står blant annet at regjeringen vil legge til rette for at kompetansen kommer *tett på* barna og elevene, og at de vil styrke det tverrfaglige samarbeidet. De vil derfor sette i gang et varig kompetanseløft på det spesialpedagogiske feltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten (ibid.).

I denne artikkelen vil jeg ta utgangspunkt i målsettingen nevnt ovenfor og undersøke hva slags kompetanse som trengs for å komme «tett på» elevene i skolen og for å få til inkludering. Utgangspunktet er at det er uklart hvordan vi skal forstå hva som menes med posisjonen «tett på», og hva slags kompetanse innenfor det spesialpedagogiske feltet som vil føre til inkludering.

Med bakgrunn i egen forskning viser jeg eksempler på inkludering når jeg som forsker har

vært «tett på» versus langt borte fra der elevene er. Det gjør det enklere å drøfte hvilken kompetanse som trengs, ut fra disse to forskningsposisjonene. Posisjonen «tett på» versus «langt borte» er interessant å finne mer ut av med hensyn til 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). Som ansatt ved Universitetet i Agder er jeg en del av denne satsingen, og jeg vil vise til erfaringer fra arbeidet mitt i denne artikkelen.

Mitt utgangspunkt er at jeg har forsket på hvordan elevrollen formes i møte med skolens forventninger, og hvordan skolefellesskapet formes i møte med forventninger i skolens lokalmiljø (Midtsundstad, 2019; Midtsundstad & Langfeldt, 2020). I mitt arbeid har jeg sammenlignet skoler og sett at disse skolene møter elevene med helt ulike forventninger (Midtsundstad, 2010). Dette gir ikke grunnlag for å si at noen sett forventninger er bedre



iStock / Getty Images Plus / Drazen Zigic

... det er ikke fullt så enkelt som at når alle er plassert, er inkluderingen levert

eller verre enn andre, men barna våre forholder seg til dem og utvikler sin elevrolle i lys av det som forventes (Midtsundstad, 2019).

På denne bakgrunn har jeg veiledet elever i å tolke forventningene, plassere seg i forhold til dem og utvikle sin unike elevrolle (Midtsundstad, 2015). I et forskningsprosjekt har vi også veiledet skoler i hvordan de kan utvikle seg til inkluderende fellesskap (Horrigmo & Midtsundstad, 2020; Dalehefte & Midtsundstad, 2019; 2022; Midtsundstad, Dalehefte, Hillen Horrigmo & Ingebrigtsvold Sæbø, 2022). Som del av *Kompetanseløftet*, *Desentralisert kompetanseutvikling* og *Oppfølgingsordningen* har jeg også arbeidet sammen med skoler og kommuner, blant annet ved å være sammen med lærere, fagarbeidere og elever i klasserommet og i tverrfaglig samarbeid.

Både med utgangspunkt i tidligere forskning og nylige erfaringer fra klasserom og skoler vil jeg analysere egne forskningsposisjoner og drøfte spørsmålet *Hva betyr posisjonene «tett på» versus «langt borte» for forståelsen av inkludering og kompetanse?* Artikkelen er bygget opp ved å først forklare hvordan analysen er gjennomført, for så å diskutere problemstillingen ut fra forskningens definisjoner av inkludering på ulike nivåer. Til slutt diskuteres hva posisjonen *tett på* kan bety, og hva slags kompetanse vi trenger *tett på* for å få til inkludering.

Arbeidet med artikkelen – metode

Arbeidet med denne artikkelen har tatt utgangspunkt i tre forhold: forskningsposisjoner, synet på inkludering og begrepsparet *inkludering* og *kompetanse*. Egen forskning er grunnlaget for analysen. Göransson & Nilholms definisjoner av inkludering (2014) er valgt som teoretisk ramme for å få distanse til feltet. Deres sammenfatning av forskningen på inkludering anvendes for å kunne reflektere retrospektivt omkring egen forskningsposisjon og hva den betyr for forståelsen av inkludering og kompetanse. Det vil si at de erfaringene og refleksjonene som ligger i forskning og erfaring, gjøres til gjenstand for analyse og teoretisering.

Dette er en forskningsmetode som krever at forskeren gjør rede for sitt utgangspunkt og ståsted, og den

løpende ettertanken gjøres til gjenstand for forskning (Johansen, 2017). Prosessen kjennetegnes ved at en anvender ulike teorier for å forstå egen posisjon. Samtidig utdyper og videreutvikler man sin egen teoretiske kunnskap for å kunne utdype og videreutvikle forståelsen av praksisfeltet (Postholm, 2005, s. 56). Ved å kombinere teori og refleksjon på denne måten kan jeg få frem relasjonen mellom tidligere og nåtidig forskning og ulike forskningsposisjoner.

Forskningsposisjonene kommer til syne i artikkelen ved at jeg først introduserer en definisjon på inkludering. Deretter anvender jeg egen forskning og refleksjoner for å illustrere hvordan inkludering kan forstås gjennom posisjonen *tett på* stilt opp mot posisjonen *langt borte*. Analysen av disse posisjonene vil vise *hva* en som forsker er *tett på* eller *langt borte* fra med hensyn til kompetanse og inkludering. Det vil samtidig gi noen svar på hvordan vi ser på inkludering og sammenhengen mellom inkludering og kompetanse.

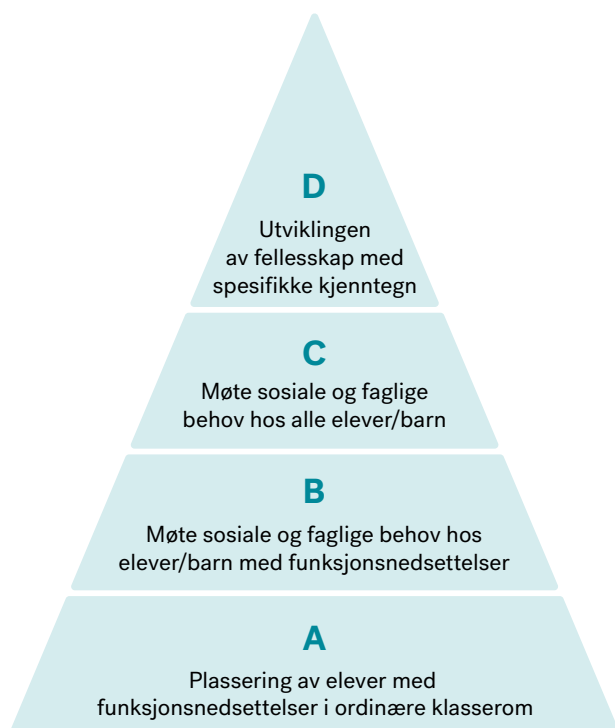
I analysene i artikkelen bruker jeg teoretiske definisjoner og benytter disse for å forstå egen forskningsposisjon i tidligere forskningsprosjekter, illustrert med posisjonen *lang borte*. Dette stilles opp mot analyser av nylige erfaringer der jeg har deltatt i klasserom og på skoler, illustrert med posisjonen *tett på*. Artikkelen diskuterer inkludering i praksis og hva det vil si å være *tett på*, og danner dermed grunnlaget for utviklingen av ny kunnskap. Aller først vil jeg presentere den teoretiske modellen.

Inkludering – forskningens definisjoner

I en tidligere artikkel i *Spesialpedagogikk* skrev jeg at inkluderingsbegrepet er uklart definert (Midtsundstad, 2020). Der viste jeg til modellen til Göransson & Nilholm (2014), der de har tatt utgangspunkt i ulike definisjoner av inkludering i internasjonal forskning og viser hvordan definisjonene representerer ulike nivåer i forståelsen av inkludering. I et forskningsprosjekt finansiert av *Forskningsrådet* har jeg og andre forskere kartlagt skoler ut fra nivåene i modellen (se figur 1) og drevet innovasjon der for å utvikle kunnskap om *utviklingen av fellesskap med spesifikke kjennetegn*, nivå D (Dalehefte & Midtsundstad, 2022; school-in.no). Dette inklude-

... de formulerer sammen hvilken forandring eleven ønsker seg og vil jobbe for å få til

FIGUR 1 Definisjoner av inkludering (Göransson & Nilholm, 2014, s. 268)



ringsnivået er imidlertid avhengig av alle de fire nivåene for å kunne utvikles. (Jf. figur 1.) Den mest tradisjonelle forståelsen av inkludering er at elever med funksjonsnedsettelse er plassert i ordinær undervisning. Göransson & Nilholm (2014) kaller dette *plasseringsdefinisjonen* (A). Det neste nivået (B) representerer en forståelse av inkludering som det å møte de sosiale og faglige behovene til elever/barn med funksjonsnedsettelse, det vil si en *individuell inkludering*. Det neste nivået (C) de finner i forskningen, er inkludering der man møter de sosiale og akademiske behovene hos alle elever/barn, det vil si en *generell inkludering*. Det øverste nivået (D) er det som det er forsket minst på, nemlig *fellesskapsdefinisjonen*, der de beskriver inkludering som en utvikling av fellesskap med spesifikke kjennetegn (Göransson & Nilholm, 2014, s. 268).

I denne artikkelen vil jeg benytte Göransson & Nilholms modell til å drøfte de ulike nivåene i modellen opp mot egne forskningsposisjoner, tett på versus langt borte, når det gjelder inkludering i praksis.

Plasseringsdefinisjonen

Plassering av elever med funksjonsnedsettelse er nivå A i modellen til Göransson & Nilholm (2014). Når vi som forskere presenterer norsk skole, hvor alle elever skal få gå på sin lokale skole og ikke i spesialskole, synes utenlandske fagpersoner at vi har kommet svært langt i arbeidet i forhold til deres hjemland. Men vi vet ut fra ekspertutvalget som ble ledet av Tomas Nordahl (Nordahl, 2018), og ut fra Barneombudets fagrapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017), at det ikke er fullt så enkelt som at når alle er plassert, er inkluderingen levert. En del elever i norsk skole sliter med å finne sin plass i «den inkluderende norske skolen», og det jobbes stadig for å løse dette.

I tidligere forskningsprosjekter har min forståelse av inkludering vært preget av begrepsparet inkludering og plassering (Midtsundstad, 2011; 2012). Dette er fordi inkludering høres ut som et mål som noen andre enn den det gjelder, må jobbe med, mens plassering viser til en aktiv rolle for den som trenger å få støtte til å finne sin plass i fellesskapet (Midtsundstad, 2019). Dette har vært et utgangspunkt for å utvikle *Drop-In-metoden*. Det er en metode for å veilede i elevrollen der målet er å gå fra bekymring til forandring. Metoden er beskrevet i flere publikasjoner og på en nettside (Midtsundstad, 2013; 2015; 2017; dropinmetoden.no). Bruk av metoden går ut fra en lærers bekymring for en elev som ikke trives eller på annen måte sliter litt med elevrollen sin. Bekymringen presenteres for eleven, og fagpersonene som arbeider etter metoden, lytter til hvordan eleven forstår sin egen situasjon. Ut fra det som kommer frem, formulerer de sammen hvilken forandring eleven ønsker seg og vil jobbe for å få til.

Eleven blir så bedt om å peke på en elev som får til det han eller hun ønsker å få til. Vi bruker altså mulighetene som ligger i positiv modell-læring. Elevene vet hvem som får det til, og til tross for en viss skepsis fra mine samarbeidspartnere velger elevene ikke kun

vennene sine, men den eleven som faktisk får til det de ønsker seg. Det kan for eksempel være å ha noen å henge med i friminuttet. Eleven studerer modellen, og vi samtaler om hva han eller hun kan gjøre for å få til det samme. Eleven øver på ulike måter å få til å få følge med noen fra klasserom til skolegård for å ha noen å henge med. Det må helst være noen som har felles interesse, kanskje en fritidsaktivitet, og som det er mulig å ha en samtale om. Veiledningen i elevrollen går ut fra elevens ønske og avsluttes når forandringen er oppnådd. I prosjektene jeg har ledet ut fra denne metoden, har både miljøarbeidere, lærere og ansatte i spesialisthelsetjenesten vært med.

Jeg har også hatt mange av samtalene med elevene selv på grupperom på skoler. Dette har blitt oppfattet som at jeg bruker min kompetanse nær praksis og nær elevene som trenger støtte. Når jeg ser dette retrospektivt, må jeg stille spørsmål ved om jeg likevel var *langt borte*?

Nå i det siste har jeg sittet i klasserom der elevene som vekker bekymring, er sammen med lærer, fagarbeidere og klassen sin. Jeg har fått lov til å være i klasserom med den hensikt at jeg skal observere og deretter ha Drop-In-samtaler med elevene sammen med voksne som skal lære metoden. Dette har fått meg til å forstå plasseringsdefinisjonen til Göransson & Nilholm på en ny måte.

I klasserom på flere av de skolene jeg har vært i, er det skillevegger. De fysiske skilleveggene er satt opp ved elever som trenger å skjermes fra de andre i klassen, eller ved elever som klassen trenger å skjermes fra. Disse elevene er jo plassert i klasserommet, men de sitter bak

en vegg, og det kan i noen tilfeller være vanskelig for dem å se hva som foregår på tavla. Andre elever med funksjonsnedsettelse har ikke fysiske skillevegger, men de sitter store deler av timen med hodetelefoner fordi de jobber med noe som er tilpasset deres behov, på iPad eller PC. Det kan gjøre det vanskelig å få med seg beskjeder som læreren gir til klassen.

Observasjonene mine viser at i de fleste klasserom fra 3.–10. trinn er det elever som går ut og inn av klassen i løpet av dagen. De er på andre rom på skolen og i andre grupper som er tilpasset deres morsmål, nivå eller behov. De kan komme inn etter at en time er slutt, men også midt i timer. De er delvis plassert inne i klassen, men også utenfor. Dette kan gjøre det vanskelig å plassere seg og utvikle en elevrolle preget av trivsel og tilhørighet. Felles for disse ordningene er at elevene er mye av tiden i ordinære klasserom, men de følger ikke det samme opplegget som resten av klassen. De har dårligere muligheter for å få med seg lærerens beskjeder og å følge undervisningens rytme og sekvenser. Dette er viktig for å føle seg inkludert og som en del av undervisningssammenhengen (Hopmann, 2007).

For at elevene skal ha muligheter til å mestre elevrollen på en god måte i klassen, må veiledningen ta hensyn til ulike former for skillevegger. Plasseringsdefinisjonen må nyanseres og diskuteres. Det er et paradoks at vi som ønsker at alle elever skal gå i samme klasse, skjærer noen av elevene fra den samme klassen. Vi gjør det ofte i god hensikt, men det kan se ut til å føre til at elevene får dårligere vilkår for å kunne plassere seg i fellesskapet. Inkludering må altså diskuteres med hensyn til plassering også i norsk skole.

*Å se det sosiale samspillet er en
forutsetning for å gi god veiledning*

Forskningsposisjonene settes opp mot hverandre og viser at det å veilede elever utenfor klasserommet kan føre til positiv forandring hos den enkelte elev, men det å se elevene delta i klasserommet gir et annet innblikk i elevenes utgangspunkt. Det fysiske og sosiale miljøet i klasserommet, med eller uten skillevegger, har mye å si for hvilke muligheter elevene har for å delta i det sosiale samspillet. Å se det sosiale samspillet er igjen en forutsetning for å gi god veiledning. Plasseringsdefinisjonen og de andre definisjonene og forskningsposisjonene jamfør modellen viser at *tett på* betyr å se eleven og elevrollen i klasserommet.

Individuell inkludering

Nivå B i modellen til Gøransson & Nilholm (2014), *Å møte sosiale og faglige behov hos barn/elever med funksjonsnedsettelser*, betegnes som *individuell inkludering*. I Norge har vi veldig mange flinke fagpersoner som har kompetanse på ulike funksjonsnedsettelser hos barn og unge. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har bred test- og kartleggingskunnskap når det gjelder barn med ulike forutsetninger for læring. Vi har også Statlig pedagogisk tjeneste (Statped), som kan bidra med kunnskap om mer spesifikke diagnoser. Spesialisthelsetjenesten og det psykiske helsevernet for barn og unge (BUP) og habilitering av barn og unge (HABU) kan også bidra med sin kompetanse der det er behov for det. Når det gjelder utredninger og forslag til tiltak for enkeltbarn i skolen, kan lærere i ulike deler av Norge få god hjelp. I en kommune vil dessuten skoler ha samarbeid med familiekontor, barnevern, fastlegen og private aktører. Potensialet for tverrfaglig støtte til arbeidet inn mot den enkelte elev er stort, selv i små kommuner. Til tross for all denne kompetansen som vi har bygget opp, er det mange barn, lærere og fagarbeidere som sliter i klasserom og i fellesskapet.

I tidligere forskningsprosjekter der jeg har veiledet elever i elevrollen, har jeg ikke skilt mellom elever med funksjonsnedsettelser og andre elever, men har bedt lærere om å få veilede elever som de bekymrer seg for. Det er fordi elever kan slite med elevrollen uansett diagnose og støtte, og at de uansett trenger å mestre rollen for å ha det bra på skolen. Noen av de elevene vi har

veiledet, har imidlertid hatt utfordringer som tilsier at de har nedsatt funksjonsevne og trenger spesiell tilrettelegging (Bergkvist, 2014, dropinmetoden.no). Til tross for dette har vi valgt å veilede dem med utgangspunkt i elevrollen og forsøkt å se hvor langt de kan komme, ved å følge deres egne innspill.

Det er fort gjort å begrense elevens muligheter ved å la seg påvirke av en diagnose. Fra en diskusjon med lærere kan vi hente denne fortellingen: En elev hadde fått diagnosen ADHD og var lei seg for dette. De voksne i klasserommet fulgte han tett for å kunne hjelpe med det som kunne være vanskelig. I en time la de merke til at han satte seg på hendene sine. I en sånn situasjon har de voksne minst to valg. De kan si: «Nå ser det ut som det er vanskelig å sitte stille for deg, ta deg en løpetur i skolegården hvis du vil.» Et annet alternativ er å si: «Jeg så du satte deg på hendene når det begynte å bli vanskelig å sitte stille. Så bra! Da klarer du sikkert å sitte stille enda litt lenger neste gang.»

Jeg har ofte reflektert over at vi med våre forventninger og tilpasning av forventninger til diagnoser begrenser elevens muligheter. Det er enkelt å definere elever ut fra diagnosens faglige og sosiale behov i stedet for å se eleven som person. I arbeidet med *Drop-In-metoden* har vi sett at «å unnskylde betyr å utelukke». Selv om barna sliter med ulike utfordringer og diagnoser, gjør vi dem en bjørnetjeneste ved å ikke støtte dem i å utvikle en rolle som tjener dem og fellesskapet. Barn i grunnskolealder forandrer seg dessuten så fort; en diagnose er for statisk til å være et utgangspunkt for utvikling.

Uansett bakgrunn eller diagnose har vi i prosjektene med *Drop-In-metoden* hatt som motto: Hvor lite skal til for å få til forandring? Forskningsresultatene viser at både elevene med utfordringer kun på skolen (skolegruppa) og elevene som sliter på flere arenaer (oppvekstgruppa), får til forandring etter sju møter (Midsundstad, 2013; 2015). Vi ser at elevene i oppvekstgruppa trenger lengre tid for å få til varige forandringer. Dette kan dreie seg om forandringer som å få bedre karakterer, få kontroll på sinnet sitt, våge å si fra, komme på tiden og huske gymtøy, komme i gang med arbeid på pulten osv. (dropinmetoden.no). Elevene

klarer å definere konkrete ønsker, og de får gode ideer til hva de kan øve på, ved å se etter hva andre elever som får til det de ønsker seg, gjør. I disse prosjektene vil jeg si at vi som fagpersoner har vært *tett på* elevene, men *langt borte* fra klassen.

Når jeg i ulike prosjekter har sittet i klasserommet og sammen med lærere observert de elevene de ønsker at vi skal veilede sammen, er min erfaring at forstyrrende og utfordrende atferd er det som sliter mest på lærere og klasser. Analyse av det lærere ønsker mest å forandre hos elever, er forstyrrende atferd. Men når jeg har vært i ulike klasserom, ser jeg at forstyrrende atferd hos elever varierer med læreren. Én lærer kan utfordres av lyder og avbrytelser, mens for en annen er det mest frustrerende at eleven ikke kommer i gang og vandrer rundt og forstyrrer de andre. Andre igjen strever mest med de elevene som stadig havner i konflikter med medelever i klassen.

Det er viktig å se forstyrrende atferd som et samspill i et klasserom, og at denne atferden ikke er en egenskap ved eleven eller ved læreren. Forstyrrende atferd handler også om at denne atferden ødelegger for det som er planlagt for fellesskapet. Læreren er avhengig av å få gitt beskjeder og at så mange som mulig hører disse beskjedene, slik at de gjør det de skal. Med mange elever inne i et klasserom er det avgjørende at de oppfatter og utfører de oppgavene de blir bedt om. I samtaler med lærere kommer det frem at de er veldig glade for utredningene som kommer fra PP-tjenesten, der de får vurderinger og forslag til tiltak som eleven kan ha nytte av. For min del lytter jeg og blir veldig imponert over lærerne. De kan ha mange elever med utfordringer i sin klasse som de skal undervise samtidig, og som de må tilpasse opplæringen til. Likevel er de glad for «smørbrødlister» med forslag til tiltak og anbefalinger fra PP-tjenesten som gjelder enkeltelever. De har egentlig ikke kjangs til å følge opp dette samtidig som de skal ha oppmerksomheten på alle de andre. Det fulgte for eksempel en utredning på seks sider fra BUP på en elev med henvisning til læreren om hva denne eleven trengte av oppfølging, men tiltakene var helt ute av klasseromskonteksten. Det er et spørsmål om hva lærere gjør – og hva de kan gjøre – med slike utredninger.

De ulike forskningsposisjonene viser at det er en viss forskjell på å veilede elever med funksjonsnedsettelse med utgangspunkt i *elevrollen* enn å gjøre det med vekt på *diagnosen*. Når en sitter med høy kompetanse langt borte fra klasserommet, preges forståelsen av enkeltindividets utfordringer. Når man er tett på i klasserommet, preges forståelsen av lærerens håndtering av både enkeltbarnet og fellesskapets utfordringer.

Definisjonen *individuell inkludering – å møte sosiale og faglige behov hos barn/elever med funksjonsnedsettelse* (nivå B) og de andre nivåene i modellen til Gøransson & Nilholm (2014) viser at *tett på* må bety å ta utgangspunkt i *fellesskapet rundt eleven og eleven selv*. Det som trengs, er kunnskap både om barnet og fellesskapet som gjør at fagpersoner blir i stand til å foreslå tiltak som kan tjene både enkelteleven og fellesskapet. Alle elever fungerer best i velfungerende fellesskap. Sakkyndige vurderinger og epikriser har kanskje begrenset betydning hvis de ikke tar hensyn til at det de foreslår, må kunne fungere i et fellesskap og i et samspill med andre elever?

Generell inkludering

Nivå C i modellen, *generell inkludering*, beskrives som *å møte sosiale og faglige behov hos alle elever* (Gøransson & Nilholm, 2014). Det er dette mangfoldet som også fremheves i meldingen til Stortinget (2019–2020) der det står at «Vi skal ha en barnehage og skole som gir muligheter for alle barn og unge – uavhengig av sosial, kulturell og språklige bakgrunn, kjønn, kognitive og fysiske forskjeller. Det krever inkluderende fellesskap og tidlig innsats.» Skolen skal altså møte de sosiale og faglige behovene hos et mangfold av elever. I skolen må dette gjøres både på skolenivå og i klasserommene, og derfor har vi gjennom mange år vært opptatt av inkluderende læringsmiljøer.

I et forskningsprosjekt finansiert av Forskningsrådet, kalt *School-In* (u.å.), jobbet jeg og andre forskere med fem skolesjefer som hadde ledet prosjekter knyttet til inkluderende læringsmiljøer i en femårsperiode. De var overrasket over at like tiltak som ble satt i gang i skolene ble helt ulike i praksis. Sammen utviklet vi et innovasjonsprosjekt. En gruppe på fem forskere fra



iStock / Getty Images Plus / Drazen Zigic

Universitetet i Agder arbeidet sammen med sju skoler hvert semester over fire år. I hver skole startet vi med en kartlegging av personalets forventninger til elevene, hverandre i kollegiet, foreldre og foresatte, lokalmiljøet og skoleeiere. Vi kartla også lærernes forventninger til seg selv som lærere og fagpersoner. Skolene hadde ulikt utgangspunkt. Ut fra resultatene i kartleggingen viste vi personalet på skolen, både lærere og andre fagpersoner og ledelsen, hva de mestret bra, og hva de burde jobbe videre med. Personalet var deretter med på å bestemme innholdet i utviklingsarbeidet som vi skulle jobbe med. Vi hadde seks samlinger der vi forskerne og personalet møttes i skolens fellestid.

Noen av skolene trengte å jobbe med å samstemme skolens forventninger til elevrollen. Vi så at dette var svært forskjellig på ulike skoler. Dette er viktig fordi hvis vi skal kunne møte alle elevenes sosiale og faglige behov, må noe være likt for at elevene skal kunne finne sin plass og utvikle sine unike roller. Ut fra et faglig ståsted har vi karakterer som ligger fast for alle

elever. Men når det gjelder de sosiale forventningene til elevrollen, kan dette skape usikkerhet og vanskeligheter hvis forskjellene er for store internt på skolen. Ved at personalet på skolen blir mer samstemte i sine forventninger til elevene, vil det bli enklere for elevene å utvikle sin elevrolle. En av de viktigste tingene vi lærte, var at personalet måtte deles inn i grupper på tvers av trinn og klasser. På den måten ble de nødt til å vurdere hva som burde være skolens forventninger til elevrollen fra første til tiende trinn. En diskusjon vi var med på, kan illustrere hvorfor dette er viktig. En lærer påpekte at lærerne på femte trinn var overrasket over hvor dårlig utholdenhet elevene hadde til å sitte lenge med oppgaver som nasjonale prøver. «Åh», sa en lærer på andre trinn. «Det kan være fordi vi har så mye stasjonsundervisning.»

Forventningene elevene møter, former deres elevroller på mange ulike måter. På en skole var de mest fremtredende forventningene lydighet og at lærerne hadde kontroll i klasserommet. På en annen skole

forventet de at elevene var godt forberedt og deltok aktivt i alle timer (Midtsundstad, 2019, s. 44). I *School-In* måtte lærerne i hver gruppe lage tiltak som skulle passe fra første til sjuende eller tiende trinn. Dette er uvant, men viktig for å kunne møte alle elevers faglige og sosiale behov. Lærere blir da mer tydelige på hva de forventer av elevrollen, og overgangene mellom trinn, skifte av lærere og fagarbeidere blir da mer forutsigbare for alle elever. Dette har vi jobbet med sammen med lærere, fagarbeidere og skoleledelsen, slik at alle er oppmerksomme på at elevrollen er noe som skapes av skolens forventninger og elevenes plassering i forhold til dem. På skoler der personalets forventninger er utydelige og forskjellige, kan elevenes forventninger til hverandre bli det som utvikler skolens eller klassens elevrolle (Midtsundstad, 2019).

Når jeg sitter i klasserommet, ser jeg hvordan forventningene utspiller seg på nært hold. I dialog med lærere i klasserommet ser vi sammen hvordan elevrollen skapes i møte med lærerens forventninger til elevrollen. Det som også kommer til syne, er at det praktiseres helt ulike forventninger til elever som har nedsett funksjonsevne eller utfordrende atferd, enn til de andre. Det gjør det vanskelig å utvikle en elevrolle, fordi det blir uklart hvilke regler som gjelder. Det som blir tydeligere når jeg er tett på i klasserommet, er hvor forskjellig det også kan være mellom småskoletrinn og mellomtrinn på samme skole. På noen skoler er bygningssammenheng helt atskilt, slik at lærerne aldri møtes verken på arbeidsrom eller til lunsj. De snakker generelt ikke sammen.

Vi snakker ofte mye om overganger mellom barnehage og skole, og mellom ungdomsskole og videregående, men på mange skoler bør man også snakke om overgangen mellom trinn og bytte av lærere. På en og samme skole kan forventningene til hvordan skoledagen skal begynne i klasserommet, være så forskjellig som om elevene skulle gått på ulike skoler. Det gjør at overgangen for elevene blir svært store når de går fra for eksempel tredje til fjerde trinn og bytter lærere.

Når vi veileder elever i elevrollen sammen, ser vi at rollen utvikles gjennom de tre meningsdimensjonene, sosialt, faglig og tid (Luhmann, 2000). Det vil si at

elevene trenger tydelige forventninger sosialt: ta hensyn til hverandre, lytte til hverandre og vente på tur. Men også faglig innsats – at en jobber konsentrert med oppgaver og deltar i klassens diskusjoner. Det er også viktig at alle i klassen er på plass når timen begynner, passer på innleveringer, gymtøy og det å komme inn når frimiddagen er over. Når noen elever ikke helt klarer å overholde disse forventningene, må de få hjelp til å øve på det. I klasserommet oppdras elevene i elevrollen, og lærere er opptatt av hvordan de skal praktisere forventningene for å kunne møte alle elevers faglige og sosiale behov. Lærere ønsker å få støtte til å utføre dette arbeidet, gjerne gjennom å diskutere det som skjer i klasserommet.

Posisjonene og de ulike nivåene i Göransson & Nilholms modell viser at for å imøtekomme alle elevers faglige og sosiale behov, er skolens felles elevrolle viktig. Ved å bli mer samstemte i hva som forventes av elevrollen, blir skolen enklere «å lese» og å orientere seg i, slik at elevene kan finne sin plass som elev. Skoler som jobber på tvers av trinn og team, vil ha større muligheter for å stå sammen som skole for å kunne møte alle elevers behov. *Tett på* i skolens klasserom betyr at en må se inkludering som det å møte elevene med tydelighet, og at skolen har som oppgave å støtte alle elever uten unntak og påse at alle blir en del av fellesskapet. Denne posisjonen viser at inkluderingen ikke kun fungerer knyttet til den enkelte elev, men til elevrollen i klassen og på skolen.

Fellesskapsdefinisjonen

På nivå D, *fellesskapsdefinisjonen*, er det minst forskning, ifølge Göransson & Nilholm (2014). Her handler det om *utvikling av fellesskap med spesifikke kjennetegn*. For å oppnå dette mener forfatterne at alle nivåene i modellen må være godt ivarettatt. At det er gode plasseringsmuligheter (A), og at skolen møter sosiale og faglige behov både hos elever med funksjonsnedsettelse (B) og alle skolens elever (C).

I et forskningsprosjekt støttet av Forskningsrådet, kalt *Lærende regioner*, skulle vi finne ut hvorfor Sogn og Fjordane skåret så bra på nasjonale prøver (Langfeldt, 2015). Vi fant blant annet ut at skolene der hadde

en sterk lokal støtte (Aasebø, Midtsundstad & Willbergh, 2017; Knutsen, 2015). Fellesskapet i skolen hadde også inkluderende kjennetegn ved at det var klare forventninger om å hjelpe hverandre, støtte hverandre, være tålmodige – og at alle hadde betydning i fellesskapet. Dette var også typiske verdier i lokalsamfunnet (Horrigmo, 2015).

Det vi lærte fra dette forskningsprosjektet, tok vi med oss inn i prosjektet *School-In* (u.å.). Gjennom vår kartlegging ved de sju skolene så vi at det ikke er noen selvfølge at skolene har lokal støtte. Det kan det være ulike årsaker til, for eksempel at skolen kan ha opplevd store medieoppslag om mobbing i lokalpressen, eller at lærere og lokalmiljøet er fremmede for hverandre fordi alle lærerne pendlet inn fra andre kommuner og ikke hadde kjennskap til lokalsamfunnet (Horrigmo & Midtsundstad, 2020). Vår kartlegging viste at skolars kvalitet skapes lokalt ved at de lokale forventningene som personalet ved skolen hadde, også preget deres forventninger til dem selv og kollegaene. I tillegg preget det også forventningene de hadde til elevene sine (Midtsundstad & Langfeldt, 2020). Dette kom til uttrykk på en skole ved at de sa at «hadde bare foreldrene hatt litt mer utdanning, hadde vår jobb vært mye enklere». Denne oppfatningen preget lærerens forventninger til hva de kunne få til sammen med elevene.

Når vi forskerne jobbet sammen med disse lærerne og drøftet deres oppfatninger om skolen, foreldrene og lokalmiljøet gjennom innovasjonen, skjedde det en forandring. De begynte å se annerledes på stedet og hva som var lokalmiljøets forventninger til skolen, og hva foreldrene ønsket for sine barn (Midtsundstad mfl., 2022). Sammenhengen mellom skole og lokalmiljø viste seg også ved at de elevene som var sammen på fritiden, også fant sammen i klasserommene og i skolegården (Horrigmo & Midtsundstad, 2020).

På de sju skolene som deltok i *School-In*, hadde vi elevintervjuer med en guttegruppe og en jentegruppe. I intervjuene kom det klart frem om elevene var vant til å løse oppgaver sammen og støtte hverandre i det som ble sagt, eller om de heller saboterte hverandre og kanskje stengte noen av deltagerne ute. Hvordan lokalmiljøet var, gjenspeilte seg også i klasserommene og i skolene

(Horrigmo & Midtsundstad, 2020). Skolens lokalmiljø har derfor betydning for hvordan fellesskapet i skolen utvikler seg. Skoler som har sterk støtte av foreldre, foresatte og lokalmiljøet, og som har inkluderende fritidsarenaer der barna blir vant til å delta sammen, har bedre forutsetninger for å utvikle fellesskap med inkluderende kjennetegn.

Det er særlig i overgangene fra klasserom til friminutt en kan se de gruppene av elever som er vant til å være sammen. Ofte har de noe å snakke om som dreier seg om aktiviteter på fritiden. Når jeg veileder elever i elevrollen, er fritiden ofte et tema som kommer opp, både for de som ønsker seg en venn, og for de som må øve seg på å gjøre lekser. For å få noen å være sammen med i friminuttet eller å få en venn er det viktig med felles interesser. Dette kan skapes gjennom fritidsaktiviteter. Foresatte og skolen kan jobbe sammen om dette og hjelpe hverandre med å møte og støtte elevens sosiale behov. Elever som sliter med å klare leksene, må ofte ha støtte til å reflektere over hvilke rutiner de har, og hvilke de trenger å utvikle.

Når eleven, læreren og jeg går gjennom ettermiddagen sammen, er det viktig å ta hensyn til både middag og fritidsaktiviteter for å finne plass til leksene. Elevrollen er alltid både faglig og sosial for elevene. Lokalmiljøet kan på denne måten være en støtte i skolens inkludering. Når jeg har sittet i klasserommet og diskutert ulike utfordringer med lærere, er det foreldrene eller skoleadministrasjonen som representerer det lokale. Foreldre og foresatte kan oppleves støttende av læreren når de sørger for at forventningene til elevrollen følges opp også hjemme. Når hjemmet svikter, kan det være enkelt å gi litt opp, selv der det er store muligheter for å styrke elevens egne mestringsstrategier med tanke på elevrollen. Matpakke, lekser og utstyr, for eksempel gymtøy, kan veldig mange elever klare selv med litt støtte.

Skoleadministrasjonen kan være en støtte for personalet på skolen både ved å være til stede og ved å støtte skolens utviklingsprosjekter uten å pålegge dem for mange ekstraoppgaver. De må for eksempel forstå skolens behov for økt nettilgang når læremidlene blir digitale. Skoler som mangler den lokale støtten, står

mye svakere enn de skolene som finnes på steder der de ser på skolen som sitt felles prosjekt, og der de er stolte av skolen sin. Vi vet mer om hvordan disse skolene kan jobbe for å oppnå denne støtten nå. Skoler trenger støtte, men det kan se ut til at skoler som sliter, oftere blir henvist til å søke kommunenes samlede spesialkompetanse enn lokalmiljøets støtte.

Klasserommet avspeiler lokalsamfunnet, og vi som var forskere i *School-In*-prosjektet, så kvaliteten på relasjonene igjen når vi observerte elevene i intervjusituasjon eller i klasserommet. Det er klart at elever som er vant til å løse problemer sammen og ta vare på hverandre på fritiden, gir bedre muligheter for skolens inkludering. Å utvikle fellesskap med inkluderende kjennetegn i skolen er ofte avhengig av at disse kjennetegnene også preger lokalmiljøet. Fellesskapsdefinisjonen og de ulike nivåene i Göransson & Nilholms modell (2014) viser at *tett på* betyr å se eleven også i sammenheng med det stedet der skolen og fellesskapet utvikler seg. Denne forståelsen av inkludering krever en kompetanse som går ut over det spesialpedagogiske feltet. Da blir det store spørsmålet hvem det er som har kompetanse på hvordan vi skaper gode oppvekstvilkår for å støtte og styrke skolens forutsetninger for inkludering?

Tett på – hvilken kompetanse trenger vi for å få til inkludering?

I denne artikkelen med analyser av ulike forskningsposisjoner basert på Göransson & Nilholms modell var ønsket å få en klarere forståelse av hva som menes med posisjonen *tett på*. I melding til Stortinget nr. 6 er det et ønske om å legge til rette for at kompetansen kommer tett på barna og elevene (Meld. St. 6, 2019–2020). Analysen i denne artikkelen viser at elevene i skolen alltid må utvikle sin elevrolle både faglig og sosialt som del av klassen og i klasserommet. Læreren må forholde seg til eleven som en del av fellesskapet i klasserommet og i skolen.

Her må vi altså argumentere for at *tett på* eleven i skolen betyr å se eleven som en del av klassen og i det fysiske klasserommet. Både når vi ser inkludering som plassering, individuell inkludering, generell inkludering eller som kjennetegn ved fellesskap, er det

klasserommet som viser seg å definere hva som menes med *tett på*. Det er i møte mellom individet og fellesskapet i klasserommet inkluderingen må foregå. Det er her eleven gjør sine erfaringer som del av et fellesskap. Den motsatte posisjonen er *langt borte* fra klasserommet, noe som gjør at vi da må stille spørsmål om den kompetansen som utvikles og anvendes, er relevant.

På bakgrunn av analysen vil jeg argumentere for at det er en fare for at jeg og andre fagpersoner som sitter langt borte fra klasserommet, utvikler en individbasert kompetanse. Sakkyndige vurderinger som bygger på tester, ser ofte elevens muligheter og begrensninger, men uten å se og vurdere elevens muligheter og begrensninger som en del av et klassefellesskap. Posisjonen *langt borte* forholder seg til en elev uten å se eleven i samspill med andre elever i klasserommet. Spørsmålet blir da om tiltakene kan bli mangelfulle eller fungere motsatt av hva en kunne ønske?

Forskjellen mellom *tett på* eller *langt borte* fra eleven i klasserommet i skolen viser at hvis vi skal oppnå inkludering for alle elever i skolen, må kompetansen ikke kun være individorientert, den må også ta hensyn til forholdet mellom individ og fellesskap. Tiltakene vi setter i verk, må ta hensyn til fellesskapet der eleven skal lære og utvikle seg. Skillevegg for å skjerme elevene kan kanskje virke legitimt når en test viser at eleven fort lar seg forstyrre, men hvilken rolle får eleven da i fellesskapet? Inneholder tiltaket en øvelse i å tåle forstyrrelser mer og mer for å kunne delta i fellesskapet, eller blir skilleveggen et permanent innslag i klasserommet der eleven opplever seg ekskludert?

På en av skolene der jeg var *tett på* i klasserommet, hadde vi en fellessamling der vi hadde dialogkafé for å få frem hva lærerne skulle ønske seg av støtte når det gjelder elever som utfordrer. Lærerne sa der at de var veldig fornøyd med personene i de ulike hjelpeinstansene, men de etterlyste to ting som de mente var viktige i det videre arbeidet. De ønsket at støtteapparatet og de som skriver sakkyndige utredninger og foreslår tiltak, har *klasseromskompetanse*. De ønsket også at tiltak som tilrådes overfor enkeltelever, blir evaluert. Begge disse forholdene er noe som er av største viktighet, og de understreker at hvis vi flytter kompetansen *tett på* – i

klasserommet – vil vi kunne få bedre tiltak som fungerer for enkeltelever, fellesskapet og læreren. Vi vil også kunne evaluere tiltakene fortløpende for at elevene som hele tiden utvikler seg og modnes, ikke skal fastholdes i tiltak som ikke passer lenger.

Å flytte kompetansen tett på elevene kan altså bety at fagpersoner sitter i klasserommet og er i dialog med elever og lærere for å støtte utviklingen til både den enkelte elev og klassens fellesskap. Analysen jeg har gjort basert på forskningsprosjektene og Göransson & Nilholms modell, viser at klasserommets fellesskap og elevenes plasseringsmuligheter påvirkes av hvordan skolen jobber for å bygge felles forventninger og elevsyn.

Det har vært snakket mye om at pedagogisk-psykologisk tjeneste må veilede på systemnivå. Denne analysen understøtter en sårn utvikling av PP-tjenestens måte å arbeide på, fordi vi ser at skolens fellesskap skaper forutsetninger for fellesskapet i klasserommet og elevenes utvikling. Det kan også hende at kunnskap om utvikling av skolens fellesskap kan suppleres av andre enn dagens støtteapparat. Dette gjelder særlig når vi ser at skolens lokalmiljø har stor betydning for skolens forutsetninger for inkludering. Skolen trenger støtte for å kunne utvikle seg til fellesskap med inkluderende kjenetegn. De fire definisjonene av inkludering viser at inkludering må foregå på ulike nivåer i skolen, og at vi trenger ulike kompetanse for å støtte elever, lærere, skoleledelse og hele oppvekstsektoren i dette arbeidet.

Avslutning

Det er i utgangspunktet et fint ønske å flytte den spesialpedagogiske kompetansen tettere på elevene i skolen, men faren er at dette begrenses til individorientert støtte. I denne artikkelen argumenterer jeg for at *tett* på er en posisjon som må se eleven som del av fellesskapet i klasserommet, på skolen og i lokalmiljøet. Det er der elevens forutsetninger for å utvikle sin elevrolle sosialt og faglig skapes. Individorienterte tiltak hjelper verken eleven, læreren, klassefellesskapet eller skolen med å få til inkludering. Dette kan igjen lede til det store spørsmålet om hva som er målet med inkludering? Svaret

ligger i skolens formål med opplæringen, som sier at elevene skal utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger for å kunne mestre livene sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet (opplæringsloven § 1-1, 1998). For at elevene skal kunne mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap, må vi ta utgangspunkt i elevens deltagelse i klassens fellesskap. Spørsmålet blir da hvilken kompetanse vi da vil trenge. □



Jorunn H. Midtsundstad er professor i pedagogikk ved fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder, campus Kristiansand. Hun startet med å jobbe som barnehagelærer og lærer i skolen, men har for det meste jobbet med studenter i pedagogikk, innovasjonsforskning og med desentralisert kompetanseheving ved Universitet i Agder. Hun er interessert i fagområdene skoleutvikling, didaktikk og inkludering.

REFERANSER

- AASEBØ, T., MIDTSUNDSTAD, J.H. & WILLBERGH, I. (2017). Teaching in the age of accountability: Restrained by school culture? *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), s. 273–290. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1072249>
- BARNEOMBUDET (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen* Barneombudets fagrapport. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- BERGKVIST, T.P. (2015) *Elevdeltakelse og aktivitet i et forebyggende læringsmiljø. Utvikling av Drop-In-metoden for barn/elever som pendler mellom spesialisthelsetjenesten og lokal skole*. Valnesfjord. Nasjonal kompetansetjeneste for barn og unge med funksjonsnedsettelse. Rapport, s. 1–25.
- DALEHEFTE, I.M. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (2019). Linking School's local context to instruction. An important characteristic of the in-service teacher professionalisation in school. I: T. Janik, I. M. Dalehefte & S. Zehetmeier (red.). *Supporting Teachers: Improving Instruction Examples of Research-based Teacher Education*, s. 79–89. Waxmann.
- DALEHEFTE, I.M. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (red.). (2022). *A Systemic Approach to School Development. Technical Report on the Project School-In*. Waxmann.
- DROPINMETODEN.NO. <https://www.dropinmetoden.no/>
- GÖRANSSON, K. & NILHOLM, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – a Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 265–280. URL: *Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education: European Journal of Special Needs Education: Vol 29, No 3 (tandfonline.com)*

HOPMANN, S.T. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didactic. *European Educational Research Journal*, 6(2), s. 109–124. URL: *Restrained Teaching: The Common Core of Didaktik* – Stefan Hopmann, 2007 (sagepub.com)

HORRIGMO, K.J. & MIDTSUNDSTAD, J.H. (2020). Schools prerequisites for inclusion – the interplay between location, commuting and social ties. *International Journal for inclusive education*. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1853257>

HORRIGMO, K.J. (2015). Hvordan kan stedet ha betydning for skoleresultater? Behov for perspektivutvidelse. I: G. Langfeldt (red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende Regioner»*, s. 144–160. Fagbokforlaget.

INGEBRIGT SVOLD SÆBØ, G. & MIDTSUNDSTAD,

J.H. (2018). Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organization? *Improving Schools*. 21(3), 285–295. DOI:10.1177/1365480218783796

JOHANSEN, J.-B. (2017). Retrospeksjon som vitenskapelig forskningsmetode. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/retrospeksjon-som-vitenskapelig-forskningsmetode/>

KNUDSEN, J.P. (2015). Skolen som regionalt prosjekt. I: G. Langfeldt (red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende Regioner»*, s. 31–58. Fagbokforlaget.

LANGFELDT, G. (2015). Hvilken ny kunnskap har «Lærende regioner» levert? I: G. Langfeldt (Red.), *Skolens kvalitet skapes lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet «Lærende Regioner»*, s. 285–291. Fagbokforlaget.

LUHMANN, N. (2000). Sociale Systemer. Grundriss til en almen teori. Hans Reitzel.

MELD, ST. 6 (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2010). *En skoleteoretisk ramme for sammenlignende undersøkelser: Teoretisk systematisert og empirisk anvendt på danske og norske skoler*. Doktorgradsavhandling (ph.d.), Norges Teknisk Naturvitenskaplige Universitet, NTNU, Trondheim.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2011). School performance and diversity. I: T. Werler (red.), *Heterogeneity. General Didactics Meets the Stranger* (s. 137–154). Waxmann.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2012). Patient or participant? How professionals construct the child with special needs. I: T. Werler, D.L. Camron & N.R. Birkeland (red), *When Education Meets the Care Paradigm* (s. 93–112). Waxmann.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2013). Drop-In. En metode for å veilede elever til en positiv elevrolle. *Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere*, nr. 2, s. 24–29.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2015). Bildung at risk – in school organizations? I: C. Aprea & S. Hillen, *Instrumentalism in education – where is Bildung left*, (s. 29–32). Waxmann.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2017). Fra bekymring til forandring – å veilede i elevrollen ved hjelp av Drop-In-Metoden. I: K. Lyngsnes & M. Rismark *Didaktisk praksis 5.–10. trinn*, (s. 103–118). Gyldendal Akademisk.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2019). *Lokal skoleutvikling. Sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

MIDTSUNDSTAD, J.H. (2020). Hvordan kan skoleeiere og PP-tjenesten samarbeide om inkludering. *Spesialpedagogikk* 85(5). URL: 2020, nr. 5.pdf (utdanningsnytt.no)

MIDTSUNDSTAD, J.H. & LANGFELDT, G. (2020). The School Programme – a Key Link Between Contextual Influence and School Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), s. 87–97. DOI: 10.1080/00313831.2018.1495261

MIDTSUNDSTAD, J.H., DALEHEFTE, I.M., HILLEN, S., HORRIGMO, K.J. & INGBRIGT SVOLD SÆBØ, G. (2022). School-based Innovation for Changing School Culture – Using 'Organisational Didactics' to Promote Structures of Leading School Development 'from the Middle'. [Manuskript i prosess], Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder.

NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge – ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

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

POSTHOLM, M.B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), s. 146–158.

SCHOOL-IN (u.å.). Arbeidsmetode for utvikling av inkluderende fellesskap. URL: *School-In. Arbeidsmetode for utvikling av inkluderende fellesskap* – Universitetet i Agder (uia.no)

I Asas Låll llll er e k l e. ame
 sier a en er malisk.
 -lli e o øske oe, sier t.
 -Me lare år e lirkeli l e ø es.
 Asa akker ame o r sler mo skole.



Over: Sånn kan en tekst bli for en elev som ikke mestrer disse bokstavene: v t n g p u b d æ g

«Drømmen om digital bokstavkartlegging har blitt virkelighet»

Drømmen har nå blitt til virkelighet, sier Regine Nagelhus, spesialpedagog og grunder av iMAL. iMAL lanserte i august en digital bokstavkartlegging, som automatisk lager lese- og skriveoppgaver basert på bokstavkunnskapen. Dette gir en unik tilpasning av oppgaver til alle elever. Ideen til å utvikle læremidlet iMAL oppsto da Regine under mange år arbeidet med elever som hadde store vansker med å få bokstavene til å feste seg i hukommelsen. Regine forteller at kartleggingen går ut på at lærer sender bokstaver til elevens læringsbrett og registrerer digitalt i sanntid. Elevens bokstavkunnskap blir grunnlaget for individuelle oppgaver på læringsbrett og til arbeidsark lærer kan tilpasse til utskrift.

Elevers bokstavkunnskap – en blindsoner i norsk skole

Skolens læreplan har ikke tydelige definerte mål om at elevene skal lære alle bokstavene, og det er heller ikke obligatorisk å kartlegge bokstavkunnskap i begynneropplæringen. Innsikt i elevers bokstavkunnskap er prisgitt engasjement og kunnskap hos den enkelte

lærer, skole eller kommune.

For noen elever er ikke gjennomgåtte bokstaver det samme som lærte bokstaver. Da kan lesetreningen oppleves som eksempelteksten øverst på siden. For god tilpasset opplæring er det viktig å kartlegge elevens bokstavkunnskap jevnlig. Da opplever elevene mestringsglede og motivasjon.

Denne høsten har 8000 barn på flere hundre skoler i Norge blitt bokstavkartlagt med iMAL.

«Med den nye kartleggingen blir det overkommelig å ha innsikt i elevers bokstavkunnskap», forteller en lærer som har tatt i bruk iMALs digitale bokstavkartlegging.



«Veien fra kartlegging til tiltak er lik null»

Hva er iMAL?

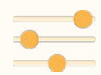
iMAL gjør lese- og skrivestarten enkel for alle – fra første bokstav. Over 500 skoler i Norge bruker iMAL



Kobler lyd og bokstav multisensorisk.



Oppgaver til utskrift og på læringsbrett.



Digital bokstavkartlegging. Automatisk tilpassede lese- og skriveoppgaver



Skoleledermodul for implementering

Gratis testbrukerkurs og prøvetilgang til læremidlet.



Å bygge en solid grunnmur

– når teori møter praksis

Hva skal til for å bli en dyktig rådgiver? I denne artikkelen reflekteres det over erfaringer fra et masteremne i rådgiving der studentene blant annet har fått vurdere egne ferdigheter ut fra videoopptak der de selv har fått prøve seg som rådgivere.

AV BEATE HEIDE OG GRY BJØRNBAKK

Rådgivingsstudiet består av flere elementer som studentene selv må sette sammen til en helhet – så det kan bli til deres egen praksisteori. Viktige brikker i arbeidet er blant annet motivasjon, personlige egenskaper, kommunikasjonsferdigheter og evnen til å ta imot tilbakemeldinger på en konstruktiv måte. I utdanningssammenheng er det et klart mål at studentene skal ha en kompetanseutvikling når de er ute i praksis. Ute i praksis skal de kunne videreutvikle ferdighetene og erfaringene sine slik at grunnmuren deres som rådgivere blir sterk og solid. Vi som skriver denne artikkelen, har begge vært praksisveiledere i et masteremne i rådgiving, og vi ønsker her å videreformidle noen av erfaringene vi har gjort oss så langt.

I det erfaringsbaserte masterprogrammet *Audiopedagogikk* er *Innføring i audiopedagogikk* første tema. Dette teoritunge temaet brukes videre i modul tre, som heter *Hørselsvansker – Audiopedagogisk rådgiving*. I denne modulen får studentene en unik mulighet til å utvikle sin egen forståelse av teori, fordi de her skal ta opp veiledningssamtaler

som de har forberedt på video. I disse veiledningssamtalene skal studentene vise at de behersker teorien innen audiopedagogikk, og de får øve på det de har lært om rådgiving. Her veves teori og praksis sammen.

Arbeidskravet for å bestå denne tredje modulen er å lage to videoer med rådgivingssamtaler som skal bygge på hverandre. Studentene får veiledning etter første samtale. Erfaringene med denne måten å arbeide på er gode. Studentene hever kvaliteten på egen veiledning betraktelig ved å se på opptaket og få det kommentert av erfarne veiledere.

Vi som har vært veiledere, har undret oss over hvorfor denne måten å arbeide på har vist seg å være så vellykket, og det er tanker rundt dette vi ønsker å dele med dere lesere. Vi tror at en viktig årsak er at digitale arbeidsverktøy, for eksempel video, gir studentene mulighet til å få bedre innsikt i hvordan de utøver faget. Studentene får den nødvendige avstanden til å kunne mentalisere; de får se seg selv utenfra i praktisk arbeid med rådgiving



iStock / Getty Images Plus / insta_photos

... digitale arbeidsverktøy, for eksempel video, gir studentene mulighet til å få bedre innsikt i sin egen utøvelse av faget

For å bli kompetente rådgivere må teorien omsettes til praktisk handling ...

i en reell situasjon. Vi vil våge oss på en påstand om at det vi har observert med våre studenter, også vil gjelde for all utdanning innen rådgiving, og at prinsippene og denne måten å lære på også kan anvendes i en vanlig arbeidshverdag.

Vi vil nå forsøke å illustrere noen av tankene våre ved å benytte det lille eventyret om de tre små grisene og ulven. I dette eventyret får vi innsikt i hvor viktig det er å bygge en solid grunnmur på huset for at ikke ulven skal kunne blåse det ned. Denne metaforen vil vi ta med oss videre i denne teksten.

Pedagogisk grunnmur

Aller først vil vi klargjøre hva vi legger i begrepet *pedagogisk grunnmur*. For oss er det klare paralleller mellom dette begrepet og begrepet *kompetanse*. Linda Lai (2012) har forsket, skrevet og snakket om kompetanse i mange år. Hun påpeker at en i tillegg til å ha *kunnskaper* og *ferdigheter* også trenger *evner* og *holdninger* som passer til oppgavene en er satt til å løse. Det er sammenhengen mellom disse elementene som skal danne grunnmuren i arbeidet vårt. Lai hevder at kompetanse ikke egner seg for langtidslagring, men at kompetansen vil øke i verdi og bidra til verdiskapning når man anvender den i praktisk arbeid. Det er derfor det er så viktig å få tatt i bruk ny kompetanse for å møte dagens og morgendagens oppgaver og krav. Å være kompetent henger for Lai sammen med at du kan bruke kompetansen din i ulike situasjoner, altså tilpasse den til de ulike pedagogiske utfordringene du vil møte som rådgiver (ibid.)

Det er et mål i utdanningen at *kunnskaper* og *ferdigheter* skal henge sammen. Når studenter er ute i praksisperioder, skal de bruke den teorien de har tilegnet seg, i praktisk arbeid. For å bli kompetente rådgivere må teorien omsettes til praktisk handling, og her er gode kommunikasjonsferdigheter spesielt viktig.

Lai (2012) ser på *evner* som personlige egenskaper, altså personligheten til den enkelte, og her er en persons talenter viktige. Hun påpeker at evnene våre viser seg som tendenser og adferdsmønstre observert av andre, og at det her også ofte finnes et ubrukt potensial av talenter. *Holdninger* knytter hun til livssyn, politisk ståsted samt vilje og innstilling til det arbeidet man skal utføre

(ibid.). Pedagogers grunnleggende holdninger til barn har mye å si for hvordan de utfører arbeidet sitt, og disse holdningene vil komme til uttrykk gjennom pedagogenes reaksjoner og handlinger.

Den største hindringen for at ny kompetanse blir tatt i bruk, er hvis man opplever manglende tillit, eller at det foregår unødvendig kontroll og overvåking. Dette gjør at man ikke blir motivert for å prøve ut den nye kunnskapen. Troen på at enkeltstående kurs er tilstrekkelig for å utvikle kompetanse, er borte. En vet nå at organisasjoner utvikler kompetanse gjennom samarbeid med andre. Studentene på rådgivingsemnet blir derfor oppfordret til å se på videoer av hverandre og gi hverandre positive tilbakemeldinger. Slik kan de, og vi som veiledere, gi dem troen på at de kan mestre det nye. Det viser seg å være mindre skummelt når det er studenter på samme nivå og med det samme målet – å bli bedre rådgivere.

Eventyret om de tre små grisene

De tre små grisene i eventyret ble sendt ut i verden for å greie seg på egen hånd, og derfor ville de starte med å bygge seg hvert sitt hus, slik at de hadde et sted å bo. Moren hadde advart dem mot den store stygge ulven; han måtte de passe seg for. Den første grisen fikk strå av en bonde som kom kjørende med et lass med høy. Det bygde han både grunnmur og hus av. Ulven kom – og med ett eneste pust så ramlet huset sammen, og grisen ble husløs.

Den andre grisen bygde huset sitt av greiner. Det så ganske solid ut, men da ulven kom og prustet og pustet på huset, så falt det også sammen, og også denne grisen ble husløs.

Den tredje grisen møtte en bonde med et lass med murstein. Grisen fikk en stor haug av denne mursteinen og gjorde seg flid med å bygge huset sitt, stein for stein. Han blandet mørtel, testet at den var sterk nok, og han begynte det møysommelige arbeidet med å bygge – først grunnmuren, så huset. Da ulven kom, greide han ikke å blåse ned huset. Det var så solid bygget at uansett hvor mye ulven blåste på muren, så stod den like stødig. Grisen var trygg, og de andre to flyttet inn til ham.

Byggematerialene

Om vi overfører de tre byggematerialer til pedagogisk teori og praksis, kan de representere tre ulike stadier av veien mot profesjonell rådgiving.

Høyet kan representere de ulike delene av teoretisk kunnskap, og praktiske ferdigheter alle mennesker har ervervet seg gjennom et levd liv. Det representerer i tillegg vår grunnholdning til andre mennesker. Her er kommunikasjonsferdigheter og etikk viktige verktøy som vi anvender. Dette må vi være bevisste på i møte med andre mennesker. Det er også ulike strå fra mange fagområder som svirrer rundt i hodene våre, men som vi *enda ikke* har knyttet sammen til en stødig praksisteori. Vi kan ha noen anelser om hvordan ulike teorier samvarierer med hverandre, men det er enda ikke helt klart for oss.

Kunnskapen om de praktiske ferdighetene våre er ofte vanskelig å definere og sette ord på, og den kalles derfor ofte *taus kunnskap*. Vi vet *hvordan* vi skal utføre arbeid, men det byr på vanskeligheter å både fortelle om hva vi gjør, og hvorfor vi gjør det. Nyutdannede fagpersoner, eller personer som tar videreutdanning på et nytt felt, og som skal innlemme det nye med det de kan fra før, bygger ofte slike grunnmurer som denne grisen. Praktikere som har ferdigheter i praktisk handling, får ofte en stor aha-opplevelse når det blir satt teori på det arbeidet de utfører. De får innsikt i teoretiske begrunnelser som de kan benytte for å forstå og fortelle andre om hvorfor de utfører arbeidet på en bestemt måte.

Kvistene kan representere det nivået der rådgivere har begynt å skjønne at det nye de har lært, henger sammen både praktisk og teoretisk. Forbindelsene er imidlertid ikke helt klare enda. De klarer derfor ikke helt å knytte den nye kunnskapen til det de vet fra før. Bygverket blir derfor ganske luftig, med fare for gjennomtrekk, fordi de strever med å sette sammen teoriene sine på en slik måte at de kan gjøre bruk av de nye perspektivene og den nye kunnskapen. De er på vei mot en slik ny innsikt, men den er *enda ikke* integrert. *Enda ikke* er likevel et utsagn som er fylt med håp. Nei, de er ikke der enda; de har ikke nådd målet, men de er på vei. De får bekreftet at det går i riktig retning, og at målet er innen

rekkevidde. Studenter på temaet om rådgiving er ofte i denne kvisthaugen, der de prøver å sette ord på sin praksisteori – der teori og praktiske ferdigheter skal integres til en helhet.

Mursteinene

Studenter som har kommet langt nok i sin utvikling på rådgivingsstudiet, bygger med murstein og får en solid grunnmur. De har tenkt mye på hvordan den nye teorien skal formuleres, og hvordan teorien skal gjenspeiles i handlingene i rådgivingen. De har brukt tid på å finne ut hvordan de skal få de ulike mursteinene til å henge sammen – at det er sammenbindingen, det vil si mørtelen, som får grunnmuren til å bli sterk. På dette nivået beveger rådgiverne seg mot det å bli profesjonelle yrkesutøvere. Ifølge Erling Lars Dale (Dale, 1989) preges profesjonalitet av tre komponenter:

1. Rådgiveren kan fagområdet han gir råd på.
2. Rådgiveren er faglig oppdatert på både faget sitt og på rådgivingsteori.
3. Rådgiveren kan snakke om faget sitt og skrive om det.

Vår påstand er at det råder en overdreven tro på at innføring i pedagogisk teori *automatisk* gir en gevinst i det praktiske arbeidet. Vi vil hevde at det kun er én måte å lære seg praktiske ferdigheter på, og det er å øve på disse ferdighetene i praksis. Å studere og lese om et tema tar oss et stykke på vei, men for at vi skal kunne anvende teorien om temaet vi leser om, må vi altså sette teorien ut i praksis. Vi trenger å øve.

Den tredje grisen i eventyret brukte mørtel for å binde mursteinene sammen. Dette er en blanding av sement og vann. Her er det erfaringsbasert kunnskap om konsistensen av mørtelen som bestemmer hvor sterk sammenbindingen blir. Det er lett å lese seg til hvor mye vann det skal være i teorien. Men når blandingen skal prøves ut, spiller også andre forhold inn – som temperaturen der vi blander ingrediensene sammen, og grovhetsgraden på sementen. For å finne vår oppskrift på mørtel trenger vi å observere og å stille gode spørsmål; vi trenger også å *ha hendene våre nedi* for å kjenne følelsen av en god blanding.



iStock / Getty Images Plus / fizkes

Hva har så dette med rådgiving å gjøre, spør du deg kanskje? Jo, vi tror at mørtelen, det vil si sammenbindingen av teori og praksis i rådgiving, er avgjørende for å få til gode refleksjoner. Å reflektere over egen væremåte og hvordan vi presenterer teori for andre, er som å innta et metaperspektiv – det å se seg selv litt utenfra, slik andre ser oss. Refleksjon over vår egen rolle som rådgivere i videofilmene vil da kunne gi oss mulighet til forbedringsarbeid. Refleksjon starter ofte med at vi stusser over noe vi ser eller hører. Deretter har vi kanskje en indre dialog med oss selv, før vi reflekterer sammen med andre. Målet med refleksjon er å bli kjent med oss selv og å se hva vi gjør som er bra, hva vi kan bygge videre på – samtidig som vi kan få tips om hva vi bør forbedre oss i.

Man må altså som veileder trene på – slik Kari Martinsen uttrykker det – å gå over fra seg selv til den andre. Det er ikke kun ordene, men også «kroppens tilstedeværelse i samtalen» som sier noe om vi hører etter og tar imot den andres tone i samtalen (Martinsen, 2005, s. 36–37). Det å være til stede i samtalen med både kropp og sinn ble også et tema i veiledningen av studentene.

Kunnskap og ferdigheter

I eventyret lærte grisene at det som gjorde at de kunne være trygge, var at de bygget en solid grunnmur. I rådgivingssituasjonen vil vår fagkompetanse og hvordan vi formulerer den, gi oss en trygg grunnmur. I rådgivingen vil vår formidling av fagkunnskap være en test på om vi selv har forankret og forstått fagfeltet vårt. Vi oppsøker rådgivere fordi de har kunnskap som vi ikke har. Rådgiverrollen krever at man har faglige kunnskaper og kompetanse på de områdene man jobber med, og at man kan bruke fagkunnskapen til å skape endring gjennom en rådgivingsprosess.

Fagkunnskapen og teoriene vi sitter inne med, er en forutsetning for at den pedagogiske rådgivingen skal ha effekt og bidra til positiv endring hos rådsøker. Dette skal igjen føre til bedre lærings- og utviklingsbetingelser for barnet/eleven ute i praksisfeltet. Ikke all rådgiving trenger å ha som mål å drive endringsarbeid, den kan også identifisere og støtte opp om en godt etablert praksis. Det at andre utenfra ser at det arbeidet man utfører, er viktig og riktig, kan gi faglig støtte til vedkommende som står i utfordringene daglig.

Dale (1989) peker på at det å være profesjonell rådgiver også betyr at man må holde seg oppdatert på det fagområdet man gir råd på. Å være oppdatert er et vidt begrep, men innenfor pedagogikken handler det i tillegg til selve faget også om å kjenne godt til de lover og forskrifter som regulerer det pedagogiske arbeidet. Norge har ratifisert FNs barnekonvensjon og tatt den inn i Grunnlovens § 104. Derfor har man som rådgiver en forpliktelse til å jobbe for at barnets stemme skal bli hørt på det pedagogiske og spesialpedagogiske fagfeltet. Barns medvirkning er også tatt med i § 3 i lov om barnehager, og i tillegg ligger det som et forslag i kapittel 2 i utkastet til ny opplæringslov. Det å gi hvert enkelt barn mulighet for medvirkning i saker som gjelder dem, er å bruke barnekonvensjonen på et mikroplan (Heide & Sylthe, 2020). Det er i særdeleshet artikkel 3 og 12 i barnekonvensjonen som er viktig. Det vil si å gjøre barnets-beste-vurderinger (artikkel 3) og sørge for at disse blant annet skal være basert på det barnets selv sier (artikkel 12).

Det tredje punktet Dale (1989) peker på som viktig, er at rådgiveren både kan snakke og skrive om faget sitt. Å snakke om faget er nettopp det som skjer i en rådgivingssamtale. Da er det rådgiver som bringer inn nye faglige perspektiver, slik at barnet rådgivingssamtalen dreier seg om, kan få best mulig læringsutbytte av undervisningen.

I audiopedagogikken handler det også om å beherske det utstyret som barn og elever bruker. Pedagogene trenger kanskje både å se rådgiver bruke utstyr, for eksempel mikrofon, og å få veiledning i hvordan de selv kan komme i gang. Slikt arbeid må skje i kulissene, slik at pedagogen er forberedt når han inntar scenen – altså læringsarenaen (Heide & Holimann, 2019). Det er for sent å oppdage at mikrofonen mangler batteri, eller at teleslyngen ikke virker på det rommet der barnet eller eleven skal være, når undervisningen er i gang. Hvis ikke disse tingene er klargjort på forhånd, vil pedagogen synliggjøre barnets sårbarhet overfor andre barn og elever.

Det handler mye om våre holdninger til mennesker med funksjonsnedsettelse. Norge har ratifisert *Konvensjonen for mennesker med nedsatt funksjonsevne* (CRPD) i 2021. Lov om ikke-diskriminering gir også rom

og retning for hvordan vi skal forholde oss for å skape et mer inkluderende fellesskap. I Meld. St. 6 (2018–2019) er det nå kommet pålegg om at det skal være et samarbeid i laget rundt barn som trenger bistand, og at dette laget bør være så nært i barnets lokalmiljø som mulig.

Det gjøres utrolig mye nybrottsarbeid innen audiopedagogikkfeltet, men vi vil hevde at pedagoger mangler mulighet til å få skrive om dette slik at det blir allment kjent. Det å skrive fra praksis og å dele kunnskap og erfaringer er ikke definert som en oppgave pedagoger skal få lov til å bruke tid på i arbeidstiden. Skrivning blir dermed noe som de som har overskudd til det og prioriterer det, gjør på toppen av annet arbeid.

Menneskemøter

Rådgivingssamtalene er et møte mellom to personer (rådgiver og rådsøker), og for at møtet skal bli fruktbart, må rådgiver som nevnt bidra med relevant fagkunnskap. Rådgiveren er den som skal være ansvarlig for å drive prosessen videre. Det forutsetter dermed at vedkommende har tilstrekkelige kunnskaper, både om faget og om rådgiving.

En rådsøker vil raskt merke om rådgiveren innehar fagkunnskap og formidlingsevne. I den gamle antikken snakket Aristoteles om *retorikk*. Retorikk består ifølge Aristoteles av tre elementer, *etos*, *patos* og *logos*.

Etos handler om troverdighet og er basert på tillit. I vårt tilfelle vil dette ha å gjøre med om rådsøker har tillit til den rådgiveren som kommer utenfra, og anerkjenner hans særlige kompetanse. Det er den samlede kunnskapen, altså grunnmuren, som gir fagpersoner denne troverdigheten. Blir hele rådgivingstimen bare fulgt etter et manus, altså en mal som rådgiver har skrevet ned på forhånd, med mange spørreord og parafraser, vil rådsøker fort føle at han møter «en papegøye» som ikke tar rådsøker på alvor. Rådgiveren mister ofte sin troverdighet på denne måten. Et sterkt *etos* er altså grunnlaget for selve rådgivingen. Når vi for eksempel går til en lege, forventer vi at han har fagkunnskap, og at han kan hjelpe oss med det medisinske problemet vi har oppsøkt han for. Leger har som oftest en sterk *etos*, fordi vi har tillit til at legestanden i Norge nettopp har en høy og oppdatert kompetanse.

Patos handler om å berøre andre mennesker, i dette tilfellet om å formidle fag på en måte som når inn til de som skal ta imot.

Logos handler om fornuft og rasjonalitet. Man må få positivt svar på spørsmål som: Er det som presenteres, sannsynlig, og er argumentene logiske? Fakta og saklig informasjon ligger innenfor denne delen av rådgivingsfaget.

Å beherske retorikkens grep er derfor også en ferdighet som en rådgiver må øve seg på. Det å ha kjærlighet til eget fag – og brenne for det – pleier å være til god hjelp. Da kan du vise en ekte entusiasme overfor faget du skal gi råd innenfor. Å balansere etos, patos og logos er en oppskrift til suksess i rådgivingen. Ulike pedagoger trenger ulik mengde av disse ingrediensene, nettopp fordi de er forskjellige, og rådsøkere er jo også ulike. Det å kunne fornemme hva som er virkningsfullt i ulike situasjoner og overfor ulike mennesker, er en trenings-sak. Opptak av rådgiversamtalene, og det å kikke gjennom dem flere ganger, gir oss et refleksjonsgrunnlag for å vurdere vår egen rolle i rådgivingen.

Studentene snakket mye om hvordan de så «feil» hos seg selv når de så igjennom sine egne videoopptak. Når vi som veiledere viste dem ulike situasjoner der de lyktes, ble studentene ofte litt forbauset. De hadde sett på filmene med et så kritisk blikk at det positive var blitt borte for dem. Rådet vi ga studentene om *å gi fem gode tilbakemeldinger og to ønsker for forbedring*, slo godt an. Studentene kunne derfor driste seg til å se etter positive trekk når de skulle vurdere rådgiversamtale 2. Vi opplevde også at de var mer avslappet og trygge i denne andre rådgivingssamtalen. Vi kunne også se at de nå hadde bygget en mer solid rådgivingsgrunnmur og kunne gi tilbakemelding på det.

Kjennetegn på god kommunikasjon i en rådgivingssamtale er i tillegg til at rådgiverne mestrer retoriske grep, at samtalen er effektiv, tydelig og lett å forstå. Da må man holde ord og holde tiden – også når man er travel. Det betyr i praksis at man må beregne tid mellom møter, slik at man kan forflytte seg og være på plass til avtalt tid. Rådgiverne må være kongruente, det vil si at det de sier, stemmer med hva de gjør – at det er samsvar mellom ord og handling. Slike praktiske og

konkrete arbeidsredskaper kan studentene være med på å utforme i drøftinger som dette: «Hvilken rådgiver ønsker du å være?»

Systematisk erfaringsdeling – også på arbeidsplasser

Erfaringene vi veilederne gjorde oss i arbeidet med studentene, fikk oss også inn i diskusjoner om systematikk når det gjelder erfaringsdeling på arbeidsplasser. Det finnes gode verktøy i forbedringsarbeid, f.eks. *Demings sirkel* (figur 1) (helsebiblioteket.no, 2010). Den viser fem faser i forbedringsarbeid. Det er nettopp dette vi praktiserte med studentene. Vi sørget for systemer for at de både forberedte seg og planla hvordan de skulle utføre veiledningssamtalen. Noen studenter fortalte at de brukte både videoopptak av seg selv og lydopptak i dette arbeidet. De benyttet anledningen til å virkelig se hvordan de opptrådte i møtet med rådsøker, og hvordan de ordla seg. Der de selv hørte at de ble usikre, fortalte de om at de sjekket med lærebøkene slik at lærestoffet ble deres. Utførelsen ble da en trygg situasjon for studentene, og de kunne gå tilbake og se videoen og evaluere om samtalen ble slik de hadde forberedt den.

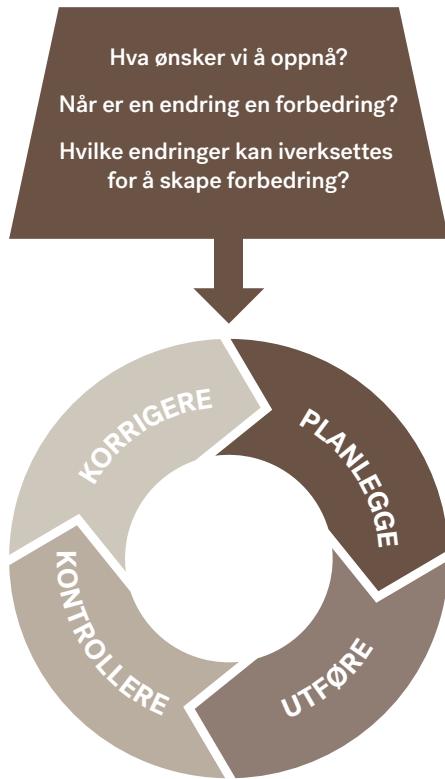
Evalueringen av samtalen hadde de gjort selv før de kom til veiledningstimen, og mange rapporterte at de var mye strengere med seg selv enn det vi veilederne var. De fortalte også at de selv hadde hatt problemer med å se det de gjorde bra. Studentene fikk ett ønske om endring fra oss veilederne med seg til neste rådgivingssamtale, og mange positive tilbakemeldinger om ting de gjorde bra. Dette fulgte de opp, og vi så at den andre rådgivingssamtalen ble gjennomført med større ro og trygghet. Studentene viste at de både tok til seg veiledningen og hadde utviklet en forståelse for egen rådgiving.

Demings sirkel har tre spørsmål knyttet til forbedringsarbeid.

- Hva ønsker vi å oppnå?
- Når er en endring en forbedring?
- Hvilke endringer kan iverksettes for å skape forbedring?

Videoopptak gir studenter mulighet til å vurdere sine egne relasjonsferdigheter

FIGUR 1 Demings sirkel. (Helsebiblioteket.no)



Å utvikle en felles kultur må omfatte både holdninger og det fagspråket vi benytter i menneskemøtene. Mye av kunnskapen og profesjonsutøvelsen til studentene som tar et erfaringsbasert masterstudium, «sitter i kroppen deres». Vi kunne derfor oppleve at det kunne være vanskelig for studentene å sette ord på handlingene de bruker i profesjonsutøvelsen (jf. taus kunnskap). De må også benytte et fagspråk som gir mening for den som oppsøker dem for å få råd.

Ved å bruke videoopptak får man sett seg selv utenfra på en tilsvarende måte som andre ser en. Forskning har vist at dette kan være et svært nyttig virkemiddel (Bjørndal, 2002; Mathisen & Bjørndal, 2016). Vi så også at mange studenter fikk en personlig utvikling i tillegg til en profesjonsutvikling som rådgiver ved bruk av denne metoden.

Åse Bromann påpeker at det å trene på relasjonsferdigheter ved å se på videoopptak er å utforske hvordan man kan oppnå dialog, aktiv lytting, evnen til å anerkjenne den andre, å vise respekt for den andres synspunkter og det å være en veiviser mot utvikling av en myk faglig autoritet (Bromann, 2014). Lindboe (2020) skriver i innledningen til Tove Laftons hefte *Video som veiledningsgrunnlag* også at:

Video i veiledning er et verktøy som kan lede til utvidet og mer helhetlig innsikt i egne – og andres – praksiser, noe som er en forutsetning for stadig videreutvikling, endring og forbedringer av egen profesjonsutøvelse. Det gjør veiledning basert på video til et svært verdifullt verktøy i profesjonsutdanningen.

Videoopptak gir studenter mulighet til å vurdere sine egne relasjonsferdigheter. Vi har absolutt sett det som svært verdifullt å bruke video i praksisperioden. Gjennom veiledningen fikk altså studentene de tre spørsmålene fra forbedringsarbeidet (Demings sirkel), og da med vekt på hva de selv kunne gjøre for å forbedre seg.

De tre små grisene

Tilbake til de tre små grisene. I eventyret gikk det også bra med de to første grisene. De berget seg ved at broren deres brukte øyne og ører og lærte av sine egne feil. Men hva lærte de? Jo, de lærte kanskje at man må bruke tid på å planlegge arbeidet før man gyver løs på det. Ved å observere andre kan vi komme et stykke på vei – særlig hvis vi stiller gode spørsmål om hvorfor arbeidet er organisert i en bestemt rekkefølge. Da kan vi få en slags oversikt over trinnene i arbeidet. Mørtelen den tredje grisen brukte, viste seg å holde mål. Han så, spurte og diskuterte og reflekterte med andre.

Når den tredje grisen skulle blande mørtel og begynne murerarbeidet, måtte han tåle å ikke få det til med en gang. Han måtte tåle å være en novise og dermed gi seg selv lov til å trå feil. Han tillot seg selv å ikke være verdensmester – enda. Styrkeprøven på om han hadde lyktes, kom da ulven ville blåse ned murhuset hans. Det greide ikke ulven, fordi det var bygget svært solid selv til å være det første murerarbeidet hans. Han besto svenneprøven.

Tomas Tranströmer skriver i et av versene i diktet *Vermeer* at verden er full av vegger – men at vi ikke vet det – for verden er en del av oss selv. Ved å utfordre «veggene» våre ved å fylle på kompetanse kan rommet innenfor bli større. Så overført til rådgiving – tillat deg som student å være i posisjonen som lærling. Tål å gjøre feil – og ikke minst lær av de feiltrinnene du gjør – sammen med de andre studentene. Da kommer du ut på andre siden med «svennebrevet» i hånden og kan øve videre sammen med andre kolleger. □

...
*Det gör ont att gå genom väggar,
 man blir sjuk av det
 men det är nödvändigt.
 Världen är en. Men väggar ...
 Och väggen är en del av dig själv –
 Man vet det eller vet det inte,
 men det är så för alla
 utom för små barn. För dem ingen vägg.*
 ...

— *Tomas Tranströmer*
 (et av versene fra diktet *Vermeer*)



Beate Heide arbeider som seniorrådgiver i Statped, Barnehage – Spør oss. Hun er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Heide har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift både alene og sammen med ulike medforfattere. Hun har også skrevet fire barnebøker.

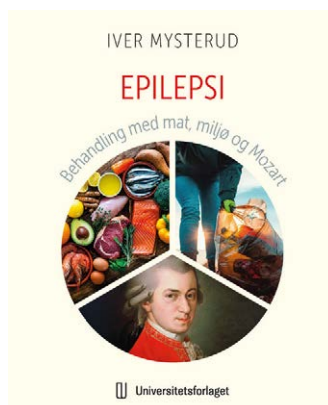


Gry Bjørnbakk arbeider som seniorrådgiver i Statped UV hørsel, divisjon 3. Hun er også fagansvarlig for innføring i audiopedagogikk, erfaringsbasert masterprogram ved NTNU. Bjørnbakk er utdannet allmennlærer med videreutdanning innen pedagogisk rådgiving og har master i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk. Hun har lang erfaring som lærer og spesialpedagog for elever med hørselsvansker.

REFERANSER

- BJØRNDAL, C.R.P.** (2002). *Det vurderende øyet*. Gyldendal Akademisk.
- BROMAN, Å.** (2014). *Bruk av video i undervisning av veiledere – en samtenkende og personorientert læringsform*. Hentet 19.03.2022 fra: <https://www.idunn.no/doi/10.3402/uniped.v37.21072>
- DALE, E.L.** (1989). *Pedagogisk profesjonalitet – om pedagogikkens identitet og anvendelse*. Ad Notam Gyldendal.
- HEIDE, B. & HOLIMANN, S.** (2019). I kulissene. *Psykologi i kommunen* nr. 4.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2020). Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? I: S. Hillesøy, E.M. Killi, A.-E. Kristoffersen (red.), *Fellesskap i lek og læring. Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv*. Statped.
- HELSEBIBLIOTEKET.NO** (2010): URL: *Hvordan skape forbedring?-- Helsebiblioteket.no*
- LAI, L.** (2012). Strategisk kompetanseplanlegging – hvorfor er det viktig for kommunene? https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/prosjekter/saman_om_ein_betre_kommune/linda_lai_nettsamling_16022012.pdf
- KJELDSSEN, J.E.** (2013). URL: *Retorisk dannelsen – hva du ikke visste du burde vite om verdens eldste kommunikasjonslære | NMT (idunn.no)*
- LINDBOE, I.M.** (2020). Video som veiledningsgrunnlag. Innledning. I: T. Lafton, *Video som veiledningsgrunnlag*. OsloMet – storbyuniversitet, Skriftserie 2021, nr. 2. PDF: *kristinl,+Sk-21-2-A4-utenvideo-publiseret (3).pdf*
- MATHISEN, P. & BJØRNDAL, C.R.P.** (2016). Tablet as a digital tool in supervision of student teachers' practical training. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 11(4), s. 227–47. URL: *Tablets as a digital tool in supervision of student teachers' practical training | Nordic Journal of Digital Literacy (idunn.no)*

På tide å oppdatere deg faglig?



Små barn med store kommunikasjonsutfordringer – tidlig innsats med en familiesentrert tilnærming

I denne artikkelen blir det redegjort for en tjenestemodell for tidlig innsats for små barn med behov for ASK (alternativ og supplerende kommunikasjon). Modellen er utformet for at foreldre og ulike fagpersoner i et partnerskap skal arbeide tett sammen for å støtte barnets kommunikasjonsutvikling.

AV GRO NARTEN MARKESTAD OG ELI MARIE KILLI

Hvert år fødes det barn som har så omfattende motoriske utfordringer at de ikke har mulighet for å utvikle talespråk. De har derfor behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK. Et typisk eksempel på et slikt barn er Herman.

Herman er 8 måneder gammel. Han ble utsatt for oksygenmangel under fødselen, og foreldrene har fått vite at Herman sannsynligvis vil ha behov for hjelp til det meste. Nå har foreldrene fått vite at det er usikkert om Herman kan lære seg å snakke. Det har vært en tøff start for familien. Foreldrene er slitne. Samtidig er de bekymret for Hermans utvikling og vil gjøre alt for å hjelpe barnet sitt.

Herman blir fulgt opp av habiliteringstjenesten. Nå har habiliteringstjenesten foreslått at det bør settes i gang en systematisk innsats for å støtte Hermans kommunikasjon, slik at han kan utvikle en best mulig måte å kommunisere på. Foreldrene har valgt å takke ja til tilbudet, til tross for at de har fullt opp med avtaler om legebesøk og trening med fysioterapeut. De er spente på hva et tidlig-innsats-tilbud innebærer for Herman og familien.

Hva innebærer et partnerskap mellom foreldre og fagpersoner, og hvorfor er et partnerskap så viktig med utgangspunkt i det vi vet om barnets utfordringsbilde og behov for tidlig innsats? Dette er spørsmål vi vil forsøke å besvare i denne artikkelen.

Språkutvikling er avgjørende for et barns utvikling, og det er derfor noe av det som betyr mest for barnet både intellektuelt, sosialt og emosjonelt. Det er gjennom språket barnet lærer å forstå verden, får innsikt om seg selv og får tilgang til fellesskap med andre mennesker (Høigaard, 2013, s. 17). Den vanligste formen for mellommenneskelig kommunikasjon er tale (Tetzschner & Martinsen, 2002, s. 7). Barn som helt eller delvis mangler mulighet for å utvikle tale, vil ha behov for alternativ og supplerende kommunikasjon, ASK. For små barn med komplekse kommunikasjonsbehov, slik som Herman, er det av stor betydning at man kommer i gang med ASK tidlig (Coleman mfl., 2013; McCarthy mfl., 2006; Light & Drager, 2002; Østvik & Killi, 2019).



iStock / Getty Images Plus / Halfpoint

Tiltak på ASK-feltet krever stor grad av tilpasning og tilrettelegging basert på individuelle behov

Meld. St. 6 (2019–2020) som omhandler tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO, vektlegger tidlig innsats som et godt pedagogisk tilbud, både i tidlig småbarnsalder og umiddelbart når utfordringer avdekkes (s. 12). Sukkar, Dunst & Kirkby (2017, s. 5) påpeker at det finnes et betydelig bevismateriale for at tidlig innsats er virkningsfullt. Det kan (1) redusere følgene av en funksjonsnedsettelse og forhindre negative følger av dårlige miljøbetingelser, (2) legge til rette for barnets livslange læring, utvikling og helse, (3) bygge på og styrke foreldrenes ferdigheter, (4) fremme og forbedre foreldrenes livskvalitet, (5) styrke foreldre til å ta informerte beslutninger og (6) øke foreldrenes følelse av kompetanse og selvtillit.

ASK er et sammensatt og kompetansekrevede fagområde, og små barn som trenger ASK, er en heterogen gruppe. Tiltak på ASK-feltet krever stor grad av tilpasning og tilrettelegging basert på individuelle behov. Mange har behov for sammensatte tjenester, noe som betyr en tverrsektoriell oppfølging og dermed mange instanser å forholde seg til for foreldre og barn. Likedan er det en utfordring at tilbud om kompetanseheving i ASK har vært begrenset, og at veilednings- og informasjonsmateriell ikke har vært tilstrekkelig utviklet og tilgjengelig. Det er derfor stor økning i etterspørsel når det gjelder støtte og kompetanseheving på feltet. På denne bakgrunn fikk Statped et oppdrag fra Utdanningsdirektoratet om å utvikle forslag til et tidlig-innsats-tilbud for små barn med behov for ASK.

Barnet som sosial aktør

Barnets rett til medinnflytelse i eget liv er regulert i barnekonvensjonen artikkel 12, som omhandler barnets rett til å bli hørt i saker som har betydning for dem. Dette er et helt sentralt punkt i anerkjennelsen av barn som selvstendige individer (Sandberg, 2016). Artikkel 12 setter ingen nedre aldersgrense for retten til å bli hørt, ei heller setter den grense ved funksjonsevne eller krav om verbal kommunikasjon. Til forskjell fra voksne kan barn oftere bli begrenset i å handle selvstendig av de rundt seg. De kan dermed bli hindret i å oppleve seg som selvstendige aktører, noe som vil påvirke hva de velger å gjøre. Dette opphever likevel ikke argumentet om at alle

barn har kapasitet til å være refleksive sosiale aktører (Lee, 2001, referert i James & James, 2012, s. 115–116).

Barn med atypisk utvikling, slik som Herman, har et mer begrenset sett av muligheter enn barn med en typisk utvikling. Herman er derfor i enda større grad enn barn med en typisk utvikling avhengig av at voksne tilrettelegger for muligheter til kommunikasjon og medinnflytelse i eget liv. Hermans individuelle forutsetninger og omgivelsene står i et gjensidig avhengighetsforhold. Dette innebærer tidlig innsats for å styrke Hermans individuelle forutsetninger og tilrettelegge omgivelsene på en måte som gir han en optimal kommunikativ utvikling.

Kunnskapsbasert praksis for små barn med behov for ASK

I utvikling av tjenestemodellen for tidlig innsats som vi omtaler her, har kunnskapsbasert praksis vært rammeverket (jf. Modell fig. 1). En kunnskapsbasert praksis i arbeidet med små barn med behov for ASK er en kontinuerlig prosess der faglige beslutninger bygger på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerens ønsker og behov i en gitt situasjon (Helsebiblioteket.no).

Vi skal først se nærmere på den forskningsbaserte kunnskapen som tjenestemodellen for tidlig innsats bygger på.

Forskningsbasert kunnskap om barnets utfordringsbilde og tidlig innsats

Den forskningsbaserte kunnskapen omhandler tidlig innsats overfor barn i alderen 0–4 år med behov for ASK. Dette er barn som har store motoriske utfordringer som påvirker kommunikasjonen, men som ikke har uttalte kognitive funksjonsnedsettelser. Det ble foretatt en systematisk litteraturstudie av publikasjoner som omhandlet tidlig innsats overfor denne gruppen barn, publisert i perioden 1990–2018. Litteraturstudien undersøkte følgende forskningsspørsmål: 1) utfordringer som påvirker barnas kommunikasjon, og 2) tiltak som kan støtte barnas kommunikative utvikling. På bakgrunn av forskningsspørsmålene og definerte inklusjonskriterier ble 15 fagfelleverderte forskningsartikler inkludert i kunnskapsgrunnlaget (Østvik & Killi, 2019).

FIGUR 1 Modell for kunnskapsbasert praksis (Helsebiblioteket.no)



Her følger en oppsummering av de funn som framkom i litteraturstudien. Vi henviser til rapporten «Tidlig innsats for små barn med behov for ASK» (Østvik & Killi, 2019) for nærmere utdyping og referanser. Først presenterer vi det som framkom om utfordringsbildet hos små barn med behov for ASK, og deretter funn relatert til tiltak for tidlig innsats.

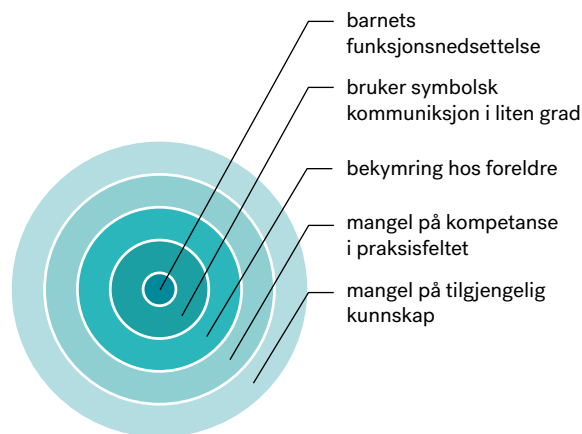
Utfordringer som påvirker barnets kommunikasjon

Funnene fra de inkluderte publikasjonene identifiserte fem hovedutfordringer som kan påvirke barns kommunikasjon.

Barnets funksjonsnedsettelse

Det er to områder som framkommer som sentrale i de inkluderte publikasjonene i litteraturstudien når det gjelder barnets funksjonsnedsettelse. Det ene er komorbiditet, som betyr at barnet har sammenfallende og overlappende vansker som svekker barnets kommunikative utvikling. Det andre er at barna gjennomgår en atypisk utvikling.

FIGUR 2 Utfordringer som påvirker barnets kommunikasjon



Barn bruker symbolsk kommunikasjon i liten grad

Teknologiske løsninger for bruk av ASK er en grunnleggende utfordring for barn med store motoriske vansker. De inkluderte artiklene i litteraturstudien viser at det er utfordrende å tilpasse betjeningsløsninger til barnets behov. Manglende bruk av kommunikasjonsmidler skyldes ikke kun at kommunikasjonsmiddelet ikke er tilgjengelig for barnet. Det kan også skyldes at små barn i hovedsak benytter seg av sine naturlige modaliteter for kommunikasjon, slik som vokalisering, øye-peking, gester og kroppsbevegelser. Studier hevder at en av grunnene til dette er at samtalen ofte kontrolleres av voksne og i stor grad dreier seg om her-og-nå. Derfor trenger barnet kun å respondere bekreftende eller avkreftende.

Bekymring hos foreldre

Resultatene fra litteraturstudien bekrefter hvordan barnets funksjonsnedsettelse påvirker barnets verbale og nonverbale interaksjonsmønstre. Dette påvirker foreldrenes følelse av enhet og gjensidighet med barnet sitt, noe som normalt etableres i barnets første leveår.

Følelsen av tap og bekymringen for barnets utvikling kan resultere i at foreldrene trekker seg tilbake, noe som negativt påvirker de tidligste mulighetene for kommunikatív utvikling hos barnet.

Mangel på kompetanse i praksisfeltet

Litteraturstudiens publikasjoner viser gjennomgående til at små barns kommunikasjonspartnere mangler kompetanse. Dette kan føre til at interaksjonen mellom den voksne og barnet blir styrt av den voksne kommunikasjonspartneren. Barnet blir da satt i en passiv rolle der manglende respons eller mistolking av dets kommunikative signaler svekker barnets interesse for å kommunisere. I et lengre perspektiv vil dette kommunikasjonsmønsteret også begrense barnets deltagelse sosialt.

Mangel på tilgjengelig kunnskap

Resultatene fra litteraturstudien indikerer at studier av barn med en typisk utvikling ikke uten videre kan generaliseres til barn med en atypisk kommunikasjonsutvikling. I de 15 inkluderte artiklene i litteraturstudien bekreftes det at det er mangel på forskningsbasert kunnskap på flere områder når det gjelder små barn med store motoriske vansker. Dette skyldes blant annet utfordringer med å vurdere barnets utviklingsnivå på grunn av motoriske og sensoriske utfordringer. Studien viser også at det mangler kunnskap relatert til testmetodiske spørsmål, kartlegging og tilrettelegging/tiltak. Dette blir vurdert som en stor utfordring og kan føre til at kommunikasjonsvansker både oppdages for sent samt gir et for dårlig grunnlag for tilrettelegging.

Tiltak som støtter barnets kommunikative utvikling

I de 15 publikasjonene som ble inkludert i litteraturstudien, ble det identifisert tre områder for tidlig innsats.

Grunnlaget for intervensjoner/tiltak

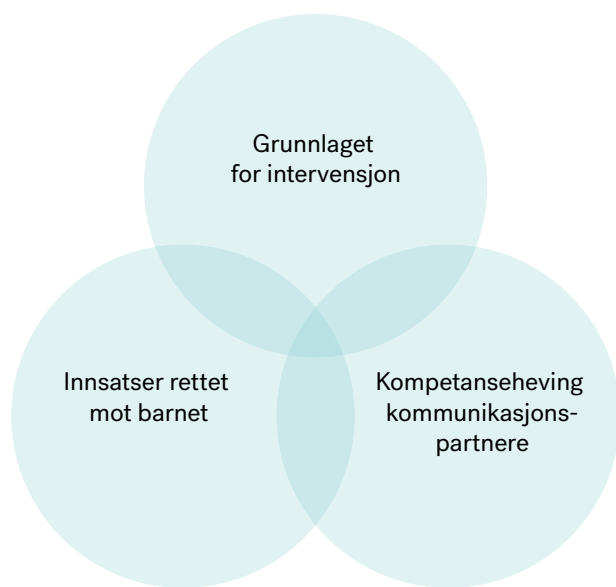
I artiklene i litteraturstudien vektlegges det at intervensjoner/tiltak må bygge på kartlegging av barnets kommunikasjon. Dette innebærer blant annet kartlegging av barnets talespråklige forståelse sammen med hvilke ferdigheter de trenger for å kunne kommunisere. Barnet må observeres i hverdagslige situasjoner for å finne ut hvilke ferdigheter barnet er i stand til å benytte seg av når det tilrettelegges for det. Flere studier viste at barnets vilje og motivasjon til å kommunisere ble understøttet av at omsorgspersonene forsto barnets allerede eksisterende evne til å kommunisere. Av den grunn ble det lagt vekt på at fagpersoner tilbringer tid sammen med barnets omsorgspersoner og observerer hvordan barnet interagerer i naturlige situasjoner sammen med de som er kjente for barnet. Å styrke familiemedvirkning i intervensjoner blir vurdert som en forutsetning for å velge relevante tiltak som er tilpasset barnets utviklingsprofil samt familiens behov og ønsker.

Innsatser rettet mot barnet

Å anerkjenne barnets idiosynkratiske språk framkommer som helt grunnleggende i litteraturstudien. Dette innebærer blant annet å vektlegge funksjonen et signal har kommunikatív, framfor å vektlegge hvordan signalet er produsert. Det er viktig å eksponere barnet både for talespråk og ikke-verbale lyder, samt lære barnet

*... tiltak må bygge på kartlegging
av barnets kommunikasjon*

FIGUR 3 Tre områder for tidlig innsats



kommunikative strategier og fremme bruk av hjulpet kommunikasjon. Når det gjelder opplæring i øyestyring¹, viser studier at dette har en dokumentert effekt når opplæringen skjer tilknyttet dagliglivet der ferdighetene trengs, og aktivitetene skjer.

Kompetanseheving hos kommunikasjonspartnere

Å styrke kompetansen hos barnets kommunikasjonspartnere er helt sentralt. Dette framkommer i flere studier og betyr å gi kommunikasjonspartnere opplæring og støtte for å kunne hjelpe barnet til å bli mest mulig aktivt og uavhengig i sin kommunikasjon. Å styrke kompetansen hos barnets kommunikasjonspartnere vil også bidra til at barnet blir oppmuntret til å bruke sine individuelle kommunikasjonsferdigheter. Flere studier viser en dokumentert effekt når det gjelder opplæring av foreldre. Foreldrene blir mindre dirigerende, og barna blir mer aktive. Andre tiltak med dokumentert effekt som vises til i litteraturstudien, er å fremme kunnskap hos kommunikasjonspartnere om valid bruk av øyepeking² (jf. innsatser rettet mot barnet).

Erfaringsbasert kunnskap utviklet av fagpersoner i praksis

Litteraturstudien som vi her har redegjort for, inneholdt ingen norske studier. Dette betyr at funnene kan representere premisser som er forskjellig fra en norsk kontekst, både når det gjelder organiseringen av og innholdet i tjenestetilbudet. Det samme gjelder kultur for samarbeid mellom foreldre og fagpersoner. Derfor må det som framkommer i litteraturstudien, kontekstualiseres til norske forhold. Kunnskapen som fagfolk i helse- og opplæringssektoren har utviklet gjennom egen praksis, er derfor blitt tillagt vekt ved utviklingen av den tjenestemodellen for tidlig innsats som vi presenterer i denne artikkelen.

Den erfaringsbaserte kunnskapen baserer seg på informasjon fra fire kilder:

- referansegruppe fra spesialisthelsetjenesten
- fagpersoner som leder andre tidlig-innsats-tilbud internt i Statped
- fagpersoner som leder tidlig-innsats-tilbud i spesialisthelsetjenesten i Norge
- fagperson ved Universitetet i Uppsala, om tidlig innsatsstilbud

Referansegruppen fra spesialisthelsetjenesten besto av ni fagpersoner fra alle regioner i landet. Representantene hadde ulik faglig bakgrunn. Det de hadde til felles, var kompetanse på ASK og helsefaglige forhold knyttet til målgruppen for tilbudet. I tillegg hadde de oversikt over tidlig-innsats-tilbud innenfor spesialisthelsetjenesten i Norge. Dette var kompetanse som bidro til å kvalitets-sikre innholdet i modellen, og bidro i arbeidet med å kartlegge andre tidlig-innsats-tilbud. Innspill fra referansegruppen har særlig vært nyttige når det gjelder hvordan samarbeidet mellom opplæringssektoren og helsesektoren på statlig nivå kan etableres og fungere på en konstruktiv måte. Innspillene bidro også til å tydeliggjøre hvordan fagpersoner fra helse- og opplæringssektoren kan inngå i et samarbeid som likeverdige parter og utfylle hverandres kunnskap og kompetanse på statlig og kommunalt nivå.

Fagpersoner som leder andre tidlig innsatsstilbud internt i Statped som omhandler språk og kommunikasjon

rettet mot foreldre, var også en viktig kilde til erfaringsbasert kunnskap. Dette gjaldt særlig erfaringer de hadde gjort når det gjaldt strakstilbudet til foreldre som har fått et barn med hørselstap, samt fra kurstilbudet *God start*. Statpeds rutiner for samarbeid med helse-sektoren var blant annet overførbare til modellen. Videre tok vi med oss erfaringer som understreker betydningen av at foreldre får møte andre foreldre i en lignende livssituasjon.

Den tredje kilden til erfaringsbasert kunnskap var informasjonen vi fikk fra *fagpersoner som leder tidlig innsatstilbud i spesialisthelsetjenesten i Norge*. Spesialisthelsetjenestens systematikk og organisering av tilbudet til små barn med store motoriske utfordringer har vært til inspirasjon for modellen. Det samme gjelder spesialisthelsetjenestens erfaringer med betydningen av en familiesentrert tilnærming og deres vektlegging av å ha en kombinasjon av opplæring i gruppe og individuell veiledning.

Ved enkelte habiliteringstjenester gis det tilbud til foreldre om å delta på AKKtiv-kurs. AKKtiv-kursene inneholder opplæring i alternativ og supplerende kommunikasjon og tidlig intervensjon for foreldre som har barn med kommunikasjonsvansker. I samtale med en *forsker ved Uppsala Universitet* som har vært med på å utvikle AKKtiv-programmer, og som forsker på effekten av disse, fikk vi nyttige innspill i utarbeiding av modellen. Hun anbefalte sterkt å vektlegge kunnskap om ASK samt å inkludere både foreldre og fagpersoner i arbeidslaget rundt barnet.

Brukerkunnskap hos foreldre

Kunnskapsbasert praksis bygger også på brukerkunnskap, som i dette tilfelle er foreldres kunnskap om eget barn og egne behov. Vi har fått ta del i denne kunnskapen i møter med foreldre i tjenestesaker og i samtaler med foreldre om deres behov og ønsker når det gjelder et tidlig innsatstilbud.

Foreldrene vi har snakket med, ga uttrykk for at de opplevde motstand i hjelpeapparatet med hensyn til å komme i gang med ASK. De opplevde at forhold som angikk motorikk og helse, ble godt ivaretatt, mens språk og kommunikasjon kunne de gjerne vente med. En forelder sa:

Det var vanskelig å få til noe, for alle mente hen var for liten. [...] Jeg følte at alt det vi hadde sagt, ikke ble verdsett før det kom inn en fagperson og sa det samme.

På spørsmål om hvor tidlig foreldrene hadde vært klare for et tidlig-innsats-tilbud, så ga de uttrykk for at de hadde mange bekymringer den første tiden. Samtidig skulle de ønske at noen hadde satt i gang tiltak tidlig. En forelder uttrykte det slik:

Vi var kjempeslitne det første året, men ingen er tjent med at barnet blir liggende enda mer etter fordi du er sliten. Kanskje noen fagpersoner ... en spesialpedagog kunne komme tre dager i uka. I hvert fall bruke ASK, snik-innføre det litt.

En annen forelder pekte på utfordringer med en vent-og-se-holdning:

Vi skal ikke vente og se. Vi må heller være i forkant. Hvis det blir bedre enn vi antar, så er det bra.

I møter med foreldrene uttrykte de et ønske om at aktører fra helse- og opplæringssektorer samordner seg i et tidlig-innsats-tilbud.

Familiesentrert tilnærming – hva og hvorfor?

Deler av utfordringsbildet og intervensjonsområdene som framkommer i den litteraturstudien vi har omtalt her, samsvarer godt med områdene som Dunst (2000) beskriver i en evidensbasert modell for tidlig innsats. Denne modellen har vært til inspirasjon i utviklingen av «vår» modell. Modellen til Dunst (ibid.) tar utgangspunkt i familiesentrerte intervensjoner som baserer seg på et samarbeid mellom familien og fagpersoner. Dette til forskjell fra intervensjoner som hovedsakelig baserer seg på perspektivene til fagpersoner. I modellen vektlegger Dunst tre forhold: 1) barnets læringsmuligheter som omhandler interessante, engasjerende og kompetanseutviklende prosesser, som gir barnet opplevelser av mestring med utgangspunkt i egne forutsetninger; 2) foreldrestøtte som omfatter informasjon, råd og veiledning som styrker eksisterende kunnskap og ferdigheter hos foreldre, og som samtidig fremmer utviklingen av nye kompetanser som er viktige i utøvelsen av godt foreldreskap og for å

kunne støtte barnets læringsmuligheter; og 3) familie- og samfunnsstøtte som inkluderer ulike former for ressurser i familien og i samfunnet, uformelle så vel som formelle, som foreldre har behov for, slik at de har tid og kapasitet til å engasjere seg i og utøve et godt foreldreskap overfor barnet (Dunst i Østvik & Killi, 2019, s. 8).

Familiesentrert praksis som en partnerskapsmodell har sin opprinnelse i Bronfenbrenners økologiske systemteori (Sukkar, Dunst & Kirkby, 2017), og den bygger slik sett på en forståelse av at barnet, familien og miljøet rundt er uadskillelige og gjensidig avhengige av hverandre. Det finnes ingen entydig definisjon av familiesentrert praksis, men det er enighet i fagmiljøet om generelle prinsipper (Kuo mfl., 2012). Vi har valgt å ta utgangspunkt i Kuo mfl. (2012) sin framstilling av generelle prinsipper for familiesentrert praksis utviklet av brukergrupper og relevante fagmiljøer. Dette er prinsipper som også framkommer i annen sentral litteratur som omhandler familiesentrert praksis (se bl.a. Sukkar, Dunst & Kirkby, 2017).

- **Informasjons- og kunnskapsdeling:** Åpen og objektiv informasjonsdeling mellom familier og tjenesteytere.
- **Respektere og anerkjenne forskjeller:** Gjensidig respekt for familiens preferanser, ferdigheter og kompetanse.
- **Partnerskap og samarbeid:** Beslutninger tas i fellesskap tilpasset alle parter behov, styrker, verdier og ferdigheter.
- **Forhandling:** Partnerskap og samarbeid for å styrke familiens mestringsopplevelse, bygge tillit og ta valg og avgjørelser.
- **Støtte innen familiens kontekst der de lever:** Beslutningstaking reflekterer barnet innenfor konteksten av hans/hennes familie, hjem, skole, daglige aktiviteter og livskvalitet.

(Kuo mfl., 2012, s. 298, vår oversettelse)

Å gå fra en praksis basert på profesjonelles perspektiver og kunnskap til en deltakerbasert familiesentrert praksis er krevende og fordrer en fornyelse av fagpersoners praksis når det gjelder tidlig innsats (Özdemir, 2007, referert i Sukkar, Dunst & Kirkby, 2017, s. 120). Det er en

grunnleggende forskjell mellom familiesentrert praksis som bygger på en relasjonell atferd, og en som bygger på en deltakerbasert atferd. I en relasjonell praksis er møtet mellom «hjelper» og «hjelpesøker» styrt av mellommenneskelige atferder som empati, aktiv lytting og det å være ikke-dømmende. Deltakerbasert praksis på sin side vektlegger i tillegg involvering av familien som gjør det mulig å bli aktivt involvert i beslutningsprosesser som gir familien muligheter til å diskutere og forhandle om alternativer.

Deltakerbasert familiesentrert praksis innebærer også at familiene deltar aktivt for å oppnå de mål som er satt, og får styrket sin kompetanse. Denne gjensidigheten styrker ikke bare familiens kompetanse, men bidrar også til at involverte fagpersoner får dra nytte av den ekspertisen som foreldrene besitter når det gjelder eget barn. Espe-Sherwindt (2008, referert i Rouse, 2012, s. 20) hevder at det er denne deltagende atferden som er essensiell i gjennomføringen av familiesentrert praksis. Studier har vist at jo mer deltagende familien var, desto sterkere ble foreldrenes følelse av kontroll, samtlig som foreldrenes og barnets psykiske helse ble styrket (Dempsey & Keen, 2017).

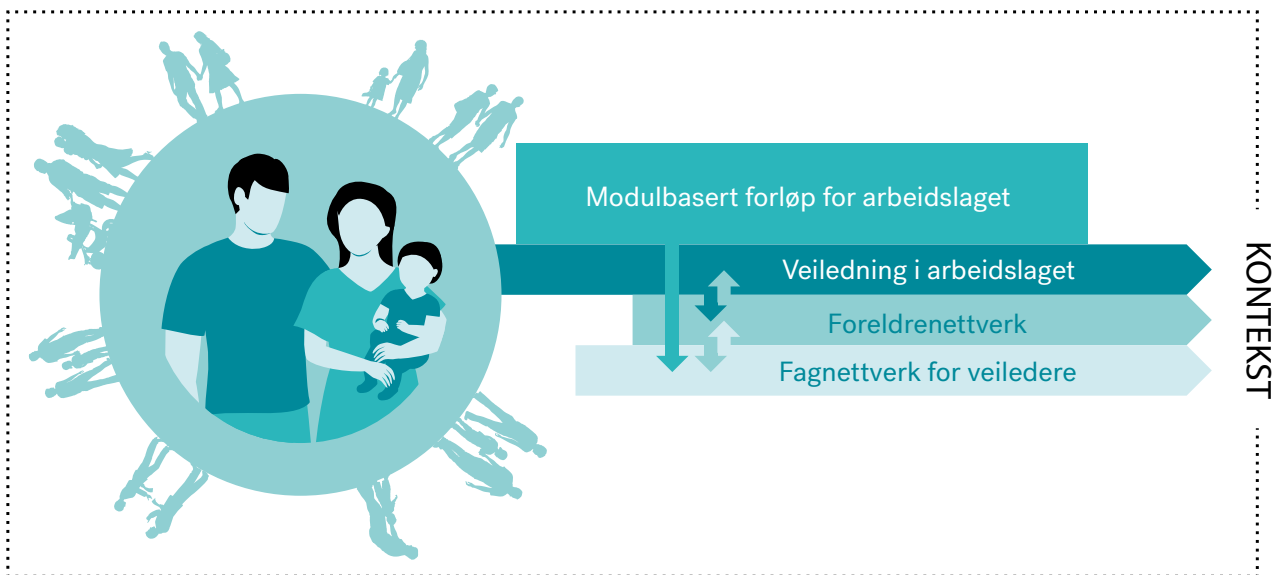
En familiesentrert tjenestemodell for kunnskapsbasert praksis

Tjenestemodellen for tidlig innsats for små barn med behov for ASK som vi presenterer her, ivaretar prinsippene for en deltakerbasert familiesentrert praksis og bygger på det vi tidligere har redegjort for som grunnlaget for en kunnskapsbasert praksis:

- **Forskningsbasert kunnskap:** forskning som omhandler utfordringsbildet for små barn med behov for ASK og hvilke tiltak som kan støtte deres kommunikative utvikling
- **Erfaringsbasert kunnskap:** fagpersoners erfaringsbaserte kunnskap fra arbeid med målgruppen i spesialisthelsetjenesten og i Statped samt erfaringer rundt tidlig-innsats-tilbudet AKKtiv
- **Bruerkunnskap:** foreldres kunnskap om egen situasjon og egne behov som foreldre til små barn med behov for tidlig innsats

FIGUR 4 Tjenestemodell for tidlig innsats for små barn med behov for ASK

Tidlig innsats for små barn med behov for ASK



Modellen retter seg mot barnet og arbeidslaget rundt barnet. Arbeidslaget vil bestå av barnets foreldre og av fagpersoner som er involvert i arbeidet rundt barnet. Det er tenkt at innsatsområdene ledes av et nasjonalt ressursteam som består av fagpersoner fra Statped og spesialisthelsetjenesten.

Tjenestemodellen består av fire innsatsområder, som til sammen er ment å danne et helhetlig, tverrsektorielt og familiesentrert tilbud.

Modulbasert forløp for arbeidslaget

Det modulbaserte forløpet for arbeidslaget er den innsatsen i tjenestemodellen som retter seg mot hele arbeidslaget rundt barnet, det vil si foreldre og fagpersoner som kan bidra til å støtte barnets kommunikasjon.

Innsatsen består av følgende moduler:

- Kommunikasjon og samspill
- Kommunikasjonsutvikling
- Felles oppmerksomhet
- Kommunikasjonsstøtte

- Tilrettelegge for mer kommunikasjon
- La oss leke!
- ASK – andre måter å uttrykke seg på
- Utvikle språket
- Egnede betjeningsformer
- Fra ord til setninger
- Samtaler
- Tidlig møte med bøker og skrift

Veiledning i arbeidslaget

Veiledning i arbeidslaget er det andre innsatsområdet i modellen, og retter seg mot den eller de av barnets samtalepartnere som har behov for veiledning knyttet til språk og kommunikasjon. Det betyr at veiledningen kan rette seg mot barnet, foreldre, søsken, barnehagen og andre personer som er barnets samtalepartnere. Veiledningen kan foregå individuelt eller i gruppe basert på behovet for veiledning. Målet med veiledningen er å bygge kompetanse i arbeidslaget rundt barnet

Foreldre og fagpersoner vil bringe ulike perspektiver inn i samtalen

samt å samordne kunnskap og praksis slik at det settes inn tiltak som støtter kommunikasjonen på best mulig måte. Denne innsatsen vil variere ut fra behov for hjelp og støtte.

Foreldrenettverk

Foreldrenettverk er det tredje innsatsområdet i modellen. Målgruppen er foreldrene til barna som deltar, eller har deltatt, i de to før nevnte innsatsområdene *Modulbasert forløp for arbeidslaget* og *Veiledning i arbeidslaget*.

I foreldrenettverket vil foreldreperspektivet være det naturlige omdreiningspunktet. Foreldrene skal ha mulighet for å dele og drøfte kunnskap og erfaringer med hverandre. Innholdet for dagene skal bidra til å utvikle foreldrenes kompetanse når det gjelder språk, kommunikasjon og ASK.

Fagnettverk for veiledere

Fagnettverket for veiledere er det fjerde innsatsområdet og retter seg mot kommunale fagpersoner som arbeider direkte med barnet, eller de som veileder de andre i arbeidslaget rundt barnet og familien. Hovedformålet med innsatsen her er å bidra til at veiledere utvikler sin kompetanse, både faglig og som veileder for foreldre og fagpersoner i arbeidslaget rundt barnet. Innholdet i fagnettverket vil være knyttet til temaer som språk og kommunikasjon. Fagnettverket skal være et sted hvor de kommunale veilederne kan få drøftet aktuelle problemstillinger de står overfor. Fagnettverket ledes av ressursteamet.

Hvordan tjenestemodellen ivaretar prinsipper for deltakelsesbasert familiesentrert praksis

I det videre vil vi begrunne hvordan tjenestemodellen ivaretar deltakerbasert familiesentrert praksis i tråd med de prinsippene som er redegjort for i avsnittet *Familiesentrert tilnærming – hva og hvorfor?*

Informasjons- og kunnskapsdeling

Tjenestemodellen ivaretar prinsippet om en åpen og objektiv deling av informasjon og kunnskap mellom familie og tjenesteytere. Informasjon og kunnskap som deles, er ment å utfylle hverandre. Foreldrene skal opp-

leve å få den støtten og bekreftelsen de har behov for. Informasjonen bør oppleves som nyttig.

Innholdet i det *Modulbaserte forløpet for arbeidslaget* omhandler barns språk- og kommunikasjonsutvikling, og hvordan omgivelsene kan støtte den. I hver modul deler kursholderne faglig kunnskap med foreldrene og fagpersonene fra arbeidslaget rundt barnet og familien. Arbeidslaget får refleksjonsoppgaver relatert til «sitt barn» og det faglige temaet som den enkelte modul omhandler. Ett av temaene er barnets kommunikasjonsutvikling og tar for seg hvordan man kan kartlegge barnets kommunikasjon.

Kartlegging vil også være et aktuelt tema i *Veiledning i arbeidslaget*. Litteraturstudien til Østvik & Killi (2019) viser betydningen av å kartlegge barnets tidlige kommunikative signaler, det vil si barnets idiosynkratiske kommunikasjon. Siden barna i målgruppen har en atypisk kommunikasjon, så er det ofte krevende å kartlegge hvilke signaler barnet bruker i sin kommunikasjon. Hvordan viser barnet for eksempel at noe er morsomt, eller at det har noe å si? I *Veiledning i arbeidslaget* er det lagt opp til bruk av video i ulike sammenhenger der interaksjon mellom barnet og foreldre/fagpersoner gir et godt utgangspunkt for veiledning. Innholdet som deles i *Foreldrenettverket*, formes ut fra foreldrenes behov for informasjon samt behov for å drøfte problemstillinger relatert til kommunikasjon med eget barn. Aktuelle temaer å ta videre kan også være det som kommer opp gjennom *Veiledning i arbeidslaget* og *Modulbasert forløp for arbeidslaget*. Her vil foreldrene være viktige støttepersoner for hverandre.

I *Fagnettverket for veiledere* utveksler veilederne kunnskap, tanker og erfaringer med hverandre. Informasjonen her vil være styrt ut fra deltakernes behov.

Respektere og anerkjenne forskjellighet

I innsatsområdene som inngår i tjenestemodellen, står prinsippet om gjensidig respekt for familiens preferanser, ferdigheter og kompetanse sentralt. I det *Modulbaserte forløpet for arbeidslaget* er det drøftingsoppgaver der det legges til rette for at alle i arbeidslaget kommer til orde med utgangspunkt i det faglige innleg-

get fra kursholderen. Foreldre og fagpersoner vil bringe ulike perspektiver inn i samtalen, der det blir lagt vekt på at fagpersoner og foreldre viser respekt for hverandres preferanser, ferdigheter og kompetanse (Kuo mfl., 2012). I det modulbaserte forløpet vil deltakerne i arbeidslaget ha ulik kunnskap om temaer som belyses og drøftes. Dette handler om å respektere og anerkjenne forskjeller (Dunst, 1997).

Bekymring hos foreldre kan påvirke de tidligste mulighetene for kommunikativ utvikling hos barnet negativt (Østvik & Killi, 2019). Som resultatene fra litteraturstudien viste, blir det derfor et viktig tiltak å kartlegge barnets kommunikative uttrykk sammen med foreldrene. Slik kan tiltakene som settes inn for å støtte språk og kommunikasjon, bli mest mulig hensiktsmessige og samtidig trygge foreldrene i samspillet med barnet sitt.

I den individuelle *Veiledningen i arbeidslaget* vektlegges akkurat dette: å kartlegge barnets tidlige kommunikative uttrykk. Her er det essensielt at fagpersoner lytter til foreldrenes observasjoner om hva de eventuelt opplever som krevende når de skal prøve å forstå det barnet prøver å kommunisere. Når foreldre og fagpersoner fra arbeidslaget ser på videoopptak, så er det viktig at de sammen blir oppmerksomme på alle tegn på kommunikasjon hos barnet. Veileder, enten den kommunale veilederen eller en veileder fra Statped eller spesialisthelsetjenesten, leder prosessen med å kartlegge signaler, samtaler om dem og trekker ut fra dette slutninger om hva barnet kommuniserer, i samarbeid med foreldrene.

Partnerskap og samarbeid

Prinsippet om at beslutninger tas i fellesskap tilpasset alle parter behov, styrker, verdier og ferdigheter, står sentralt i modellen. Samarbeidet omkring planer for kartlegging og oppfølging av språk, samspill og kommunikasjon foregår i *Modulbasert forløp* og i *Veiledning i arbeidslaget* der veileders oppgave er å fremme familievalg og familiebeslutninger i samarbeidet (Dunst, 1997, referert i Johnston, Luscombe & Fordham, 2017, s. 129).

Som Kuo mfl. (2012) peker på, forutsetter familie-sentrert praksis som partnerskapsmodell at foreldre og fagpersoner i fellesskap tar beslutninger tilpasset alle parter behov, styrker, verdier og ferdigheter. Det er særlig gjennom gruppeoppgaver og planarbeid for oppfølging av kommunikasjon at arbeidslaget kan ta felles beslutninger tilpasset alle parter behov, styrker, verdier og ferdigheter (Kuo mfl., 2012).

I modulen *Fagnettverk for veiledere* kan partnerskap og samarbeid være aktuelle temaer for veiledning eller drøfting. Dette vil være sentrale tema for at fagpersoner skal bli i stand til å utvide en relasjonell praksis til å bli en mer deltakelsesbasert praksis.

Forhandling

Prinsippet om forhandling er sentralt i modellen og baserer seg på gjensidig tillit mellom foreldre og fagpersoner. I det *Modulbaserte forløpet for arbeidslaget* legges det opp til et samarbeid som styrker familiens mestringsopplevelse og bygger tillit mellom foreldre og fagpersoner. Dialogen blir avgjørende for at foreldrene

... det holder ikke at fagpersoner utformer handlingsplaner og foreldrene leser gjennom og signerer

skal bli aktivt involvert i forhandlinger som omhandler dem og deres barn. Det betyr for eksempel at det ikke holder at fagpersoner utformer handlingsplaner og foreldrene leser gjennom og signerer.

I det *Modulbaserte forløpet for arbeidslaget* vil fagpersoner tilstrebe å involvere foreldrene i et partnerskap i drøftinger rundt barnets språk og kommunikasjon. Fagpersoner vil formidle sin kompetanse på en slik måte at foreldrene kan nyttiggjøre seg den i samspillet med eget barn. Dette kan være krevende å få til i praksis. Derfor er *Fagnettverket for veiledere* sentralt i tjenestemodellen som et møtepunkt der veileder kan få strukturert veiledning på sin egen veilederpraksis. Innsatsen bidrar til å støtte den lokale veilederen sin veilederkompetanse i tillegg til å tilegne seg mer kompetanse for å støtte språk- og kommunikasjonsutviklingen hos små barn med behov for ASK.

Støtte gjennom familiesentrert policy og praksis

Det er viktig at samfunnet anerkjenner at det utvikles et system for familiesentrert praksis (Kuo mfl., 2019, s. 299). Det betyr blant annet at det kommunale hjelpeapparatet etablerer en praksis for samhandling på alle nivå som inkluderer familien. Den støtten som gis, må rettes mot familiens behov for støtte. Det krever at kommunen har et system for oppfølging som er såpass fleksibelt at det er mulig å tilpasse tjenester til barnets og familiens behov.

Tjenestemodellen for tidlig innsats kan betraktes som et redskap for å ivareta prinsippet om støtte gjennom familiesentrert policy og praksis. En forutsetning for å lykkes med modellen er at kommunen som mottar tilbudet, er villig til å tilrettelegge for familiesentrert praksis. Dette krever også at Statped og spesialisthelsetjenesten samarbeider i dialogen med kommunen, slik at kommunen får den støtten den trenger for å tilrettelegge for familiesentrert tidlig innsats. Modellen åpner opp for praksiser som er fleksible, og hever kompetansen om hvordan omgivelsene kan støtte kommunikasjonen hos små barn med kommunikasjonsutfordringer. Modellen inkluderer familien på alle nivåer, fra det overordnede planarbeidet til kartlegging og oppfølging av ASK i praksis.

Avslutning

I denne artikkelen har vi gjort rede for en tjenestemodell som Statped har utviklet for tidlig innsats for små barn med behov for ASK. Vi har vist hvordan modellen tar hensyn til det vi vet om utfordringer som kan påvirke kommunikasjonen, og om tiltak som kan støtte kommunikasjonen. Modellen kan betraktes som et redskap for kunnskapsbasert praksis.

Vi har begrunnet hvorfor det er så viktig å inkludere foreldre i et partnerskap med ulike fagpersoner i tidlig innsats for små barn med behov for ASK. Det er først gjennom en familiesentrert og deltagelsesbasert innsats at man tar hensyn til utfordringsbildet og kan realisere tiltak som støtter barnets kommunikasjon. Dette forutsetter at det etableres et system for samarbeid mellom opplæringssektoren og helsesektoren på statlig og kommunalt nivå, og at fagpersoner inngår i et partnerskap med foreldre om å støtte barnets kommunikasjon. Slik kan barn som Herman, som vi nevnte i starten av denne artikkelen, få mulighet til å utvikle et språk som redskap for kommunikasjon i alle sammenhenger og få reell medvirkning i eget liv. □



Gro Narten Markestad arbeider som seniorrådgiver i Statped innen arbeidsområde Alternativ og supplerende kommunikasjon. Hun er utdannet førskolelærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring fra arbeid i barnehage og skole og som rådgiver i PP-tjenesten og i Statped. Hun er blant annet opptatt av å styrke kunnskapsbasert praksis i barnehage og skole.



Eli Marie Killi er utdannet lærer og har en ph.d. i spesialpedagogikk fra Århus universitet. Hun har lang fartstid i Statped som rådgiver innen fagområdet ervervet hjerneskade og innen forsknings- og utviklingsarbeid. Hun arbeider nå på arbeidsområdet fagstrategi og kunnskapsmekling. Særlige interesseområder er barn og unges læringsutfordringer etter en ervervet hjerneskade og barns/elevers deltagelse i læringsfellesskap i barnehage og skole.

NOTER

- 1 En datamaskin tilpasses barnets øyne, og barnet styrer maskinen ved å føre blikket over skjermen. For å velge / klikke på et objekt, blunker eller holder barnet blikket festet til objektet over tid (Statped, 2022).
- 2 Øyepeking er peking med øynene. Øyepeking passer for personer som har store motoriske vansker, hvor annen betjening blir for slitsom, smertefull eller umulig (Statped, 2022).

REFERANSER

- COLEMAN, A., WEIR, K.A., WARE, R.S. & BOYD, R.N.** (2013). Relationship Between Communication Skills and Gross Motor Function in Preschool-Aged Children with Cerebral Palsy. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 94(11), s. 2210–2217. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.apmr.2013.03.025>
- DEMPSEY, I. & KEEN, D.** (2017). Desirable outcomes associated with family centered practices for young children with a disability. I: H. Sukkar, C.J. Dunst & J. Kirkby (red.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* (s. 129–142). Routledge/Taylor & Francis Group.
- DUNST, C.J.** (1997). Conceptual and empirical foundations of family-centered practice. I: R.J. Illback, C.T. Cobb & H.M. Joseph, Jr. (red.), *Integrated services for children and families: Opportunities for psychological practice* (s. 75–91). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10236-004>
- DUNST, C.J.** (2000). Revisiting "Rethinking Early Intervention". *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(2), s. 95–104. <https://doi.org/10.1177/027112140002000205>
- HELSEBIBLIOTEKET** (u.å.). *Kunnskapsbasert praksis*. URL: Kunnskapsbasert praksis - Helsebiblioteket.no
- HØIGAARD, A.** (2013). *Barns språkutvikling muntlig og skriftlig*. Oslo: Universitetsforlaget.
- JAMES, A. & JAMES, A.L.** (2012). *Key concepts in childhood studies*. SAGE Publications.
- JOHNSTON, C., LUSCOMBE, D. & FORDHAM, L.** (2017) Working with families as part of early childhood intervention services: Family-centred practice in an individualised funding landscape. I: H. Sukkar, C.J. Dunst & J. Kirkby (red.), *Early childhood intervention: Working with families of young children with special needs* (s. 129–142). Routledge/Taylor & Francis Group.
- KUO, D.Z., HOUTROW, A.J., ARANGO, P., KUHLETHAU, K.A., SIMMONS, J.M., & NEFF, J.M.** (2012). Family-Centred Care: Current applications and future Directions in Pediatric Health Care. *Matern Child Health Journal*, 16, s. 297–30. DOI: [10.1007/s10995-011-0751-7](https://doi.org/10.1007/s10995-011-0751-7)
- LIGHT, J. & DRAGER, K.** (2002). Improving the design of augmentative and alternative technologies for young children. *Assistive Technology*, 14(1), s. 17–32. <https://doi.org/10.1080/10400435.2002.10132052>
- MELD. ST. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](http://Meld. St. 6 (2019–2020) - regjeringen.no)
- MCCARTHY, J., LIGHT, J., DRAGER, K., MCNAUGHTON, D., GRODZICKI, L., JONES, J., PANEK, E. & PARKIN, E.** (2006). Re-designing scanning to reduce learning demands: The performance of typically developing 2-year-olds. *Augmentative and Alternative Communication*, 22(4), s. 269–283. DOI: [10.1080/00498250600718621](https://doi.org/10.1080/00498250600718621)
- ROUSE, L.** (2012). Family-Centred Practice: empowerment, self-efficacy, and challenges for practitioners in early childhood education and care. *Contemporary Issues in Early Childhood* 13(1), s. 17–26. <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2012.13.1.17>
- SANDBERG, K.** (2016). Barnets rett til å bli hørt. I: N. Høstmælingen, E. Kjørholt & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen, Barns rettigheter i Norge*, (s. 92–122). Universitetsforlaget.
- STATPED** (2022, 18. mars). Betjening av kommunikasjonsløsninger. URL: Betjening av kommunikasjonsløsninger | www.statped.no
- STATPED** (2021, 7. des.). Veiledning i arbeidslaget. URL: Veiledning i individsak | www.statped.no
- SUKKAR, H., DUNST, C.J. KIRKBY, J.** (red.) (2017). *Early Childhood Intervention, Working with Families of Young children with Special Needs*. London and New York: Routledge.
- TETZSCHNER, S. VON & MARTINSEN, H.** (2002): *Alternativ og supplerende kommunikasjon. En innføring i tegnspråkopplæring og bruk av kommunikasjonshjelpemidler for mennesker med språk- og kommunikasjonsvansker*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ØSTVIK, J. & KILLI, E.M.** (2019). URL: Tidlig innsats for små barn med behov for ASK. En systematisk litteraturstudie om utfordringsbilde og intervensjonsområder | www.statped.no

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

Kunsten å bake

Hvis du er glad i å bake, kan denne refleksjonsteksten være fin å lese. Er du derimot ikke glad i å bake, men opptatt av rådgiving, så kan kanskje teksten gi deg noe likevel.

AV BEATE HEIDE

Refleksjoner om en kunstart, nemlig å bake, kan overføres til andre forhold i livet der vi skal lære oss praktiske ferdigheter. Om du bytter ut ordene om baking her med for eksempel rådgiving, hvilke forhold er det da du må ta hensyn til? Hvilke ingredienser må du ha skaffet til veie, og hvem er det som bestemmer om rådgivingen er virkningsfull? Med dette i bakhodet ber jeg deg lese teksten først slik den står, og så ta med ordet rådgiving i neste runde. Slik kan tekster om andre forhold i livet sette oss på riktig spor og utfordre vår refleksjon.

Jeg tror alle har en favorittkake, noe søtt som vi virkelig liker å sette tennene i – et bakverk vi gleder oss til og gleder oss over. Det er ikke bestandig at vi kan redegjøre med en saklig begrunnelse for hvorfor akkurat den kaken er en favoritt, men likevel vet vi at vi liker akkurat den spesielt godt. Noen ganger er det minnene knyttet til akkurat den baksten som gjør den til en favoritt, andre ganger er det andre grunner som gjør den så spesiell for oss.

Det kan være konsistensen på kaken som gjør at den er blitt en favoritt: saftigheten, tørrheten, måten den smelter i munnen på, eller måten den smuler på. Eller det kan være noe vi absolutt ikke har verken ord eller begreper for. Noe som er uuttalt. Det er bare at den kaken er så herlig! Det kan også være en spesiell smakssetting på bakverket som gjør det til en favoritt. Dette kan ofte dreie seg om hvilke råvarer som finnes lokalt og som en har tradisjon for å bruke og like.

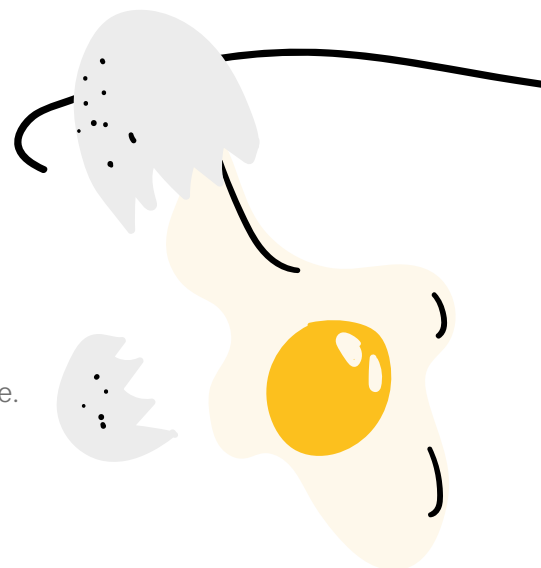
Baking er nemlig den perfekte blanding av naturvitenskap, praksis og magi.

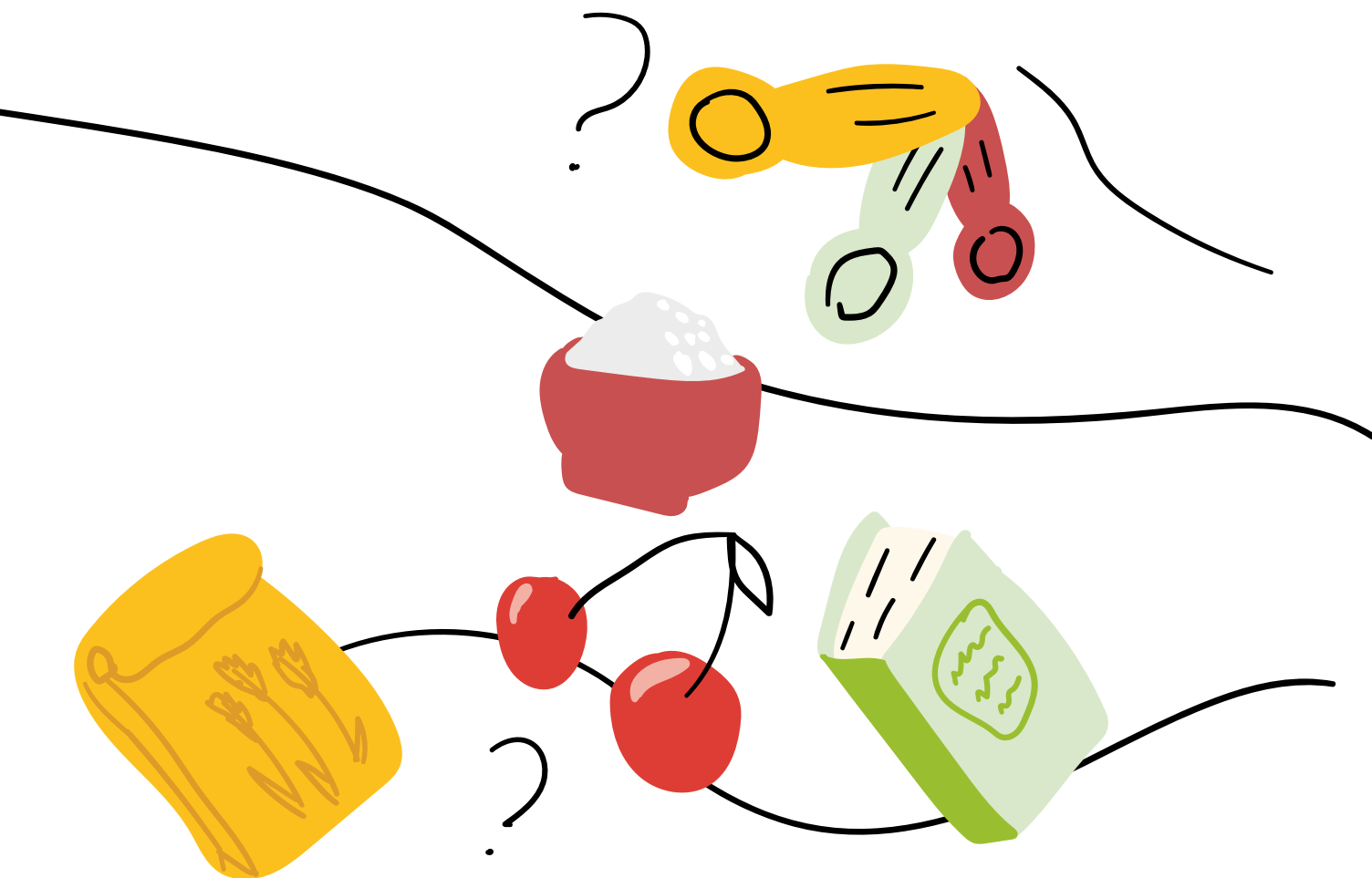
Før vi starter med selve bakingen, er det viktig at vi har sikret oss at vi har alle råvarene tilgjengelig. Noen ganger må vi ut og innhente det vi mangler, for det er vanskelig å forlate bakebordet når vi først har satt i gang.

Gode redskaper er undervurdert. Alt vi trenger, må være innen rekkevidde før vi starter opp. Vi må sørge for at vi har de redskapene vi behøver for å måle opp og mikse sammen deigen etter oppskriften. Vi trenger de rette målebegrene, vekt, desilitermål og spiseskje/teskje, for å få den mest mulig nøyaktige blandingen av det som skal være med i akkurat denne kaken. Vi må forholde oss til hvilken metode som skal anvendes i den oppskriften vi ønsker å prøve. For oppskriften – den må vi følge for å få det resultatet som er ønsket – og som svarer med den baksten det er bilde av på oppskriften.

Før vi starter med bakingen, er det viktig å anerkjenne «TTT» – det vil si at Ting Tar Tid. Dess mer uerfarne vi er, desto mer tid må vi sette av. For å unngå stress må tiden rekke til å bake ferdig, pynte bakverket og rydde opp etter oss. Helst skal vi også ha tenkt gjennom hvem kaken er til, og hvordan vi vil servere den. Først da er kakebakingen ferdig.

Det er ganske merkelig at det bare er fem ulike ingredienser som nesten alle bakverk består av: egg, mel, sukker og smør, og i tillegg vil vi ofte trenge en eller annen form for hevingsmiddel for å få et mest mulig





perfekt resultat. Her har vi også flere muligheter: gjær, surdeig, natron og bakepulver. Hva man bruker av hevelsesmiddel, er ofte kulturavhengig. Noen ganger er det en spesiell bruk av ingrediensene som sørger for det spesielle resultatet.

I tillegg til de fem ingrediensene trenger vi ofte den «hemmelige ingrediensen», som er en spesiell smaksetting av kaken. Denne hemmelige ingrediensen kan være krydder, urter, frukt, nøtter eller syltetøy. I tillegg kommer eventuelt fyll i kaken og glasur eller krem på toppen. Vi har forskjellig smak, så dette vil variere fra person til person. Slik sett er det spennende å smake på andres kakebakst – som ligner på vår egen, men som likevel kan smake ulikt. En knivsodd av et krydder kan gi oss en helt annerledes smaksopplevelse.

De ulike ingrediensene har ulik mengde i bakverket. Selv om det er lite av en ingrediens, betyr ikke det at den er mindre nyttig enn de andre ingrediensene. Det er tilstedeværelsen, ikke mengden, som er viktig. Det vil si

at de ulike ingrediensene må balanseres i bakverket for å gjøre det unikt. Andre ganger vil en ingrediens være det bærende elementet i baksten. I marengsbaserte kaker er egg den viktigste ingrediensen, mens det i wienerbrød er smør som er bærebjelken.

Hovedsaken er at vi har alle ingrediensene innen rekkevidde, og at de finnes i kjøkkenet vårt om det nå er en spesiell kake vi blir bedt om å lage. Det nytter lite å servere pikekyss når bestillingen er bløtkake. Det resulterer bare i gjester som blir misfornøyde. Gjestene er nemlig oftest svært bestemte på at de vil ha den kaken de har bestilt. Noen ganger forstår vi kanskje ikke helt bestillingen, eller vi har mikset kakedeigen på feil måte, slik at den kaken vi setter på bordet, ikke svarer til gjestens forventning. Da kreves det at vi kan gå ut på kjøkkenet og prøve på nytt. Da kan det hende at vi ikke har lest oppskriften nøye nok, eller at vi ikke har fulgt fremgangsmåten til punkt og prikke. Andre ganger har vi stekt kaken for lite eller for mye, eller vi har anvendt feil form.

Å bake er en kunst

Selv om vi er helt nøyaktige med å veie opp ingrediensene til deigen, kreves det noe mer. Dette «mer» dreier seg om erfaring. Denne erfaringen er lagret som spatale, taktile fornemmelser som kommer av å ha bakt sammen med erfarne bakere. Å bake sammen med en erfaren baker gir oss kunnskap vi ikke kan lese oss til i en oppskriftsbok. Det er baking i det praktiske livet, og de erfaringene er gull verd. Slike mester-lærer-svennerfaringer finner vi i tradisjonsbaking som lefser, flatbrød og skjenning. Da baker man sammen med en erfaren baker, helt til man har håndlaget selv. Først da slipper man til på egen hånd – en slags uformell fagprøve, altså.

I tillegg til å lese oppskrifter og ha tilgjengelig de ingrediensene og redskapene man skal bruke, kreves det altså «fingerspitzgefühl» for å få et godt resultat. Det betyr at vi må ha erfaring med hvordan deigen til kaken føles med vispen, hvor lenge man skal piske egg og sukker til den er hvit, eller hvordan en perfekt romkrem skal føles i hånden når du rører med vispen. Dette er ofte *taus kunnskap* som sitter i kroppen, og som vi ikke kan forklare med ord. Når vi kan levere en perfekt kake, ja, da er det nesten som den gode feen har løftet tryllestaven over bakverket vårt, og vi serverer den med både stolthet og glede, fordi vi vet at den tilfredsstiller alle spesifikasjoner!

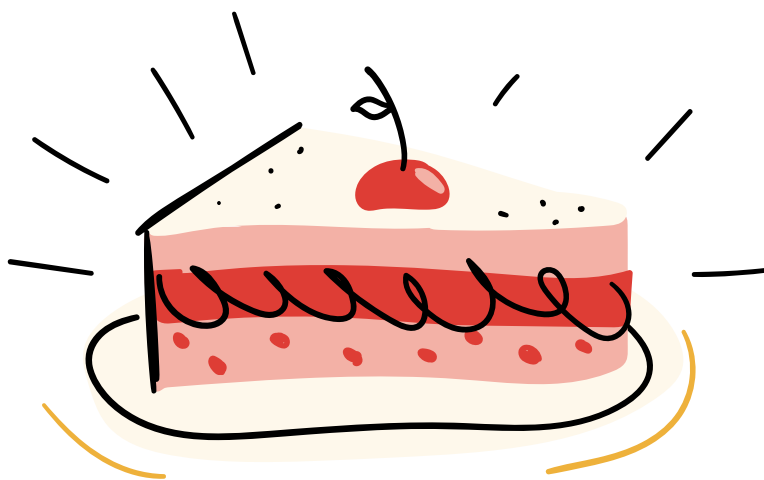
Men det er ofte erfaringer der vi har feilet, som gjør at vi vet hvordan det perfekte resultatet skal være. Det er

feilene våre som gjør oss til bedre praktikere. Når vi ser på det mislykkede resultatet og reflekterer over hva som gikk galt, vil vi nesten alltid greie å finne ut hva vi gjorde feil. Det er derfor viktig å få lov til å gjøre egne feil, slik at vi får mulighet til å reflektere over det vi har gjort. Bare sånn kan vi endre praksis slik at vi får et bedre resultat neste gang vi prøver.

De gangene vi lykkes og kan sette en perfekt kake på bordet, blir gjestene også fornøyde. Vi vil høste gode ord for baksten vår, og det er nesten magi luften. Resultatet blir noe mer enn en perfekt oppskrift, gode kunnskaper om fremgangsmåten og en erfaren baker. Det er da som om kaken rommer noe ekstra, som gjør at gjestene føler at de får servert noe som er komponert bare for dem.

I slike tilfeller vil de gjerne komme tilbake og kanskje prøve andre kaker vi inviterer dem til – for hvem kan vel motstå den perfekte baksten til kaffen?

Og så tilbake til rådgiving. Du vet når du lykkes, ikke sant? Og du vet hva som skal til for å få til et enda bedre resultat neste gang. Du vet når du feiler, nettopp fordi du vet hva du burde gjort i ulike situasjoner. Du har kunnskapen i ryggmargen, men det er ikke alltid du greier å sette den ut i praksis. Og hva er din hemmelige ingrediens som gjør at du får til krevende veiledninger? Hvilket krydder er din spesialitet? Lykke til med refleksjon over din rådgiving.





E-læringskurs i adaptive og eksekutive tester

Nå tilbyr vi e-læringskurs i de psykologiske testene:

- **ABAS-3**, Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition, som er vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år.
- **BRIEF-2**, Behavior Rating Inventory of Executive Function – Second Edition, som er vurdering av eksekutive funksjoner hos barn og unge mellom 5 til 18 år.

Et grunnkurs i etiske retningslinjer og psykometri for PPT vil være tilgjengelig før årsskiftet.

Våre e-læringskurs er tilgjengelige 24/7 og som standard får du tilgang til e-læringskurset i 30 dager.



www.hogrefe.no

FOR

SK

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

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

NINGS

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

DEL

Posisjonering som en «løvemamma»: Å være mor til barn med vedtak om spesialundervisning i overganger mellom utdanningsinstitusjoner

Sammendrag

Formålet med artikkelen er å belyse hvordan mødre til barn med vedtak om spesialundervisning forstår seg selv i overgangene fra barnehage til videregående skole, slik at barnehage og skole kan gi bedre støtte i samarbeidet. Vi tar utgangspunkt i de analytiske konseptene *posisjonelle identiteter* og *figurerte verdener* for å undersøke hvordan mødrenes foreldreposisjoneringer endrer seg gjennom utdanningssystemet. Dataene ble samlet inn som en del av en småskalastudie der mødre med høy utdanning ble intervjuet gjentatte ganger. Casehistoriene illustrerer hvordan mødrenes posisjonelle foreldreidentiteter var knyttet til graden av gjensidig tillit mellom dem selv og lærerne i skole og barnehage, og at tilliten hadde innvirkning på hvordan mødrene valgte å gi sønnene støtte under utdanningsløpet.

Summary

Positioning as a 'lion mom': To be a mother of children with special needs in transitions between educational institutions. The aim of this article is to shed light on how mothers of children who receive special education understand themselves in the transitions from kindergarten to upper secondary school, so that kindergarten and school can provide better support in the home-school collaboration. We take as our starting point the analytical concepts of parents' positional identities and worlds of interpretation to examine how mothers' positionings change through the education system. The data were collected as part of a small-scale study in which mothers with higher education were interviewed repeatedly. The case histories illustrate how the mothers' parent positional identities were linked to the degree of mutual trust between themselves and the teachers, and that the trust had an impact on how the mothers chose to give their sons support during schooling.

Nøkkelord

FORESATTE
IDENTITETSPosisjonering
SPESIALUNDERVISNING
OVERGANGER
BIOGRAFISKE CASEHISTORIER

ANN-CATHRIN FALDET, førsteamanuensis, Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Høgskolen i Innlandet

SOLVEIG ROTH, førsteamanuensis, Nasjonalt senter for Læringsmiljø og atferdsforskning, Universitetet i Stavanger

I Norge har undersøkelser vist at er det mer sannsynlig at barn av foreldre på lavt sosioøkonomisk nivå enn de på høyere nivå har vedtak om spesialundervisning (Nordahl, 2018). Det har vært færre undersøkelser av familier med høyere sosioøkonomisk bakgrunn som har barn som har vedtak om spesialundervisning. Studier viser ellers en sammenheng mellom foreldres utdanning og deltagelse i skole-hjem-samarbeidet, der foreldre med høyere utdanning tar mer del i samarbeidet enn de med lav utdanning (Vincent & Ball, 2006; Bæck, 2009).

§ 5-4 i opplæringsloven (1998) skal sikre foreldres (og elevens) rett til å være med på å forme elevens opplæringstilbud og spesialpedagogiske tiltak, og at deres syn vektlegges. Studier viser at dette ikke alltid blir gjort (se for eksempel Grøgaard mfl., 2004). I en større norsk studie ble foreldre til elever med spesialundervisning spurt om deres opplevelser av samarbeidet med skolen (Reite, 2018). Studien viste at foreldrene generelt var ganske fornøyde med samarbeidet med skolen, men opplevelsen av medvirkning varierte. Foreldrene til barn med spesialundervisning og der mor hadde lav utdanning, var mer fornøyde enn foreldre med høyere utdanning. Når det gjelder barnehagen, så har undersøkelser i lang tid vist at

foreldre stort sett har vært fornøyde med samarbeidet for alle barn (Bjørngaard & Mordal, 1998; Udir, 2021c). Flere studier om skolen (Goodall, 2013; Lareau, 2011 i Wolf, 2019) finner at foreldres samarbeid og graden av involvering henger sammen med familiens sosiale klasse – jo høyere sosial klasse, jo mer involvering (Deforges & Abouchaar, 2003, s. 85). En studie i USA fant tilsvarende mønster i foreldres involvering ved overgangen fra barnehagen til skolen – foreldre med lavere sosioøkonomisk status var mindre involvert og samarbeidet mindre med lærerne (Wildenger mfl., 2011 i Wolf, 2019).

I den longitudinelle småskalastudien som vi omtaler her, har vi sett spesielt på hvordan mødre med et høyt utdanningsnivå og som har barn med vedtak om spesialundervisning, forstår seg selv og sin posisjon gjennom barnets utdanningsløp fra barnehage til det siste året på videregående skole. I en slik småskala kvalitativ studie blir det forsket på en liten gruppe med få informanter (Cohen mfl., 2011), og siden det innsamlede materialet vårt er relativt lite og nærheten til forskningsdeltakerne er stor, vil vi kalle denne studien et resultat av en småskala kvalitativ undersøkelse.

Vi har undersøkt hvordan foreldre opplever komplekse forventninger når ansatte i barnehage og skole forholder seg til barnas behov i overgangsfaser og over tid. Slike overganger kan representere muligheter for endringer i elevenes og foreldrenes sosiale posisjonering (Roth & Erstad, 2016; Roth & Stuedahl, 2019). For å undersøke hvordan mødre til barn med vedtak om spesialundervisning oppfatter seg selv som foreldre i utdanningskontekster, har vi benyttet konseptet *sosiale posisjonelle identiteter i figurerte verdener* (Holland mfl., 1998). Dette vil si foreldres posisjonering i tolkningsverdener og deres virkelighetsforståelse i sosiale kontekster. Kompleksiteten i mødrenes situasjon i utdanningssystemet kommer til uttrykk i forskningsspørsmålet vårt:

Hvordan kan vi forstå mødres posisjonelle foreldreidentiteter, og hvordan utvikler disse seg i utdanningsløpet fra barnehage til videregående skole?

Vi gir ikke en dypere redegjørelse av de ulike kontekstene som barnehage og skole representerer, da det er mødrenes forståelse av seg selv i overgangene fra barnehage til videregående skole som er studiens fokus.

Teoretisk rammeverk

I studien setter vi søkelys på biografiske faktorer og sosial interaksjon sett i sammenheng med endring av sosial identitetsposisjonering over tid i utdanningskontekster (Thomson, 2009). I en dansk studie som tok for seg foreldre til barn som ble mobbet, fant Hein (2012) at foreldrene ofte følte at de ble posisjonert som overbeskyttende – altså at foreldrene og måten de utøvde foreldrerollen på, ble knyttet til barnas problemer. Dette viser at den posisjonen lærere gir foreldre, kan påvirke måten de støtter barna sine på. En studie av foreldres syn på inkluderende opplæring for barn med funksjonsnedsettelse som ble gjennomført i Budapest i Ungarn, fant at ansvaret for å tale barnas sak ble overlatt til familien, og at kommunikasjon om læring ble oppfattet som ensidig eller ikke-eksisterende (Rice, 2018).

I en norsk studie spurte Amundsen (2017) 30 foreldre til 35 barn med ADHD om hvordan de opplevde hjem-skole-samarbeidet. Foreldrene svarte at de følte seg mistenkeliggjort og motarbeidet, spesielt når de forsøkte å ta opp muligheter knyttet til spesialundervisning. I lignende saker har flere skoler sendt bekymringsmelding til barnevernet med påstand om at foreldrene ikke mestrer oppdragerrollen (Amundsen, 2017, s. 57). Hva som forårsaker symptomene på ADHD, er et kontroversielt tema som lenge har vært debattert (Robbins & Sahakian, 1979), men som vi ikke går nærmere inn på her. I vår studie har vi lagt vekten på hvordan mødrene til barn med diagnosen ADHD forstår seg selv i møte med barnehage og skole.

Florian & Spratt hevder at det er viktig å unngå å kategorisere og sette merkelapper på elever, uansett hvilke vansker de måtte ha (Florian & Spratt, 2013, s. 121–122). Holland og kolleger (1998) hevder at alle individer har mange motstridende selvforståelser og foranderlige identiteter, inkludert posisjonelle (opplevde) og forestilte (egenskapte) identiteter, som utøves i sosiale kontekster kalt *figurerte verdener* eller *tolkningsverdener*.

Disse verdenene oppstår gjennom sosiale og kulturelt betingede aktiviteter (Holland mfl., 1998, s. 40–41) der mennesker utvikler nye selvforståelser konseptuelt, materielt og prosessuelt. Slike «identiteter i praksis» (identities in practice) (ibid., s. 171) utvikles i tilknytning til sosialt organiserte, historisk betingede arenaer for aktivitet hvor ulike praksiser inngår.

Identitet er dessuten ikke bundet av forhånds-definerte kategorier som kjønn og etnisitet, men blir fremforhandlet og sosialt konstruert i den aktuelle situasjonen. Det er med andre ord slik at i forskjellige tolkningsverdener «tolker mennesker hvem de er», og de konstruerer personlige og sosiale identiteter ved å forhandle om posisjonelle identiteter. En slik verden, der en person forstår og forhandler sin sosiale posisjon, kan være i den figurerte familieverdenen, barnehageverdenen, skoleverdenen eller samfunnet rundt. Gjennom samhandling kan individer posisjonere, forme og forstå seg selv som personer i slike figurerte verdener (ibid., s. 128).

Urrieta (2007) slår fast at når individer er posisjonert, blir de mindre opptatt av å definere seg selv, men fokuserer i stedet på å akseptere, avvise eller forhandle om identitetene de har blitt tildelt. Urrieta (2007) hevder at identitet skapes ut fra de merkelappene mennesker setter på seg selv og andre. Det å bruke merkelapper, for eksempel at en person er «smart» eller «skolesvak», er mye brukt i utdanningskontekster. I tillegg kan posisjonering synliggjøre hvordan sosial interaksjon bidrar til formasjon av identitet på en måte som leder til selvforståelse (Holland & Leander, 2004). Som respons på eksisterende posisjoneringer kan personer bruke sine erfaringer fra sosiale samspill og tolkningsverdener for å omforme sin identitet til «øyeblikkshandlinger» (Holland mfl., 1998, s. 139; Vågan, 2009). Ifølge Gee (2000) kan en person bli gjenkjent som å være en «type person» for eksempel en lærer eller skoleforelder. Den personen en blir gjenkjent som å 'være' på et bestemt tidspunkt/sted, kan forandres fra et tidspunkt til et annet i interaksjon og fra kontekst til kontekst. Det å bli lagt merke til som en 'type person' i en bestemt kontekst er hva Gee beskriver som 'identitet'. Mennesker har derfor multiple identiteter som er avhengig av situasjon og de utførte

handlinger som skjer i kontekst. Slik kan vi si at posisjonering er flersidig; posisjoner kan bli forhandlet, og de kan bli tilskrevet.

Vår studie

I vår studie var vi interessert i hvordan mødre forhandler ulike erfarte og tilskrevne 'foreldre-posisjoneringer' og opplevde merkelapper i deres figurerte verdener fra barnehage til videregående skole, samt hvordan de forhandler, responderer og posisjonere seg som foreldre som følge av dette. Vi bruker konseptene *sosiale posisjonelle identiteter* og *figurerte verdener* – tolkningsverdener – for å analysere spenningen mellom posisjoneringene mødre opplever i utdanningskontekster, og begrensningene de møter som følge av situasjonen i barnehage og skole og de rådende sosiokulturelle normer. Vi var spesielt interessert i å identifisere mødrenes posisjonelle identiteter når de forflyttet seg mellom familiens tolkningsverden og tolkningsverdenen til barnehage og skole – i hele utdanningsløpet, og vi ønsket å avdekke hvordan dette påvirket mødrenes selvforståelse og reaksjon på posisjoneringen i de ulike utdanningskontekstene. Forskningsspørsmålet vårt ble da som før nevnt:

Hvordan kan vi forstå mødres posisjonelle foreldreidentiteter, og hvordan utvikler de seg i utdanningsløpet fra barnehage til videregående skole?

Uvalg og forskningsmetode

Studien er en småskalastudie som er basert på retrospektive intervjuer og kritisk refleksjon i forbindelse med en longitudinell studie utført i tidsperioden 2016 til 2017 i en middels stor norsk by (rundt 30 000 innbyggere). Vårt empiriske materiale er basert på data fra et relativt lite utvalg: fem mødre som alle hadde relativt høyt utdanningsnivå (hovedfag/mastergrad). De bodde i et område preget av gjennomsnittlig til høy sosioøkonomisk status. Alle mødre hadde barn som hadde vedtak om spesialpedagogisk undervisning. Barna hadde diagnosen ADHD (attention-deficit/hyperactivity disorder) og dysleksi.

Med hjelp fra spesialpedagogiske rådgivere ved to videregående skoler fikk vi kontakt med mødrene. Rasjonale for valg av bare fem informanter var å kunne innhente bred kunnskap om det samme kasuset ved ulike tidsperioder for å belyse endring (se Yin, 2003, s. 42). I tillegg benyttet vi biografisk og sosial interaksjon – livshistorieorientering (Thomson, 2009). Det innebærer at vi i hvert intervju ba informantene om å tenke tilbake på hvordan de hadde opplevd foreldrerollen og fortelle om både positive og negative opplevelser, gjennom hele utdanningsløpet fra barnehage til tredje året på videregående skole. Vi spurte også om deres tanker om barnets framtid. På den måten rettet vi søkelyset både mot hva informantene sa i hvert intervju, og hvordan de uttrykte seg om samme tematikk i de retrospektive intervjuene over tid. Slik kunne vi se om narrative mødrene valgte å fortelle, forandret seg – i lys av barnehage-, skole- og samfunnskontekster (McLeod & Yates, 2006, s. 39–40), og vi kunne studere det samme kasuset (mødrene) i overgangsfaser i utdanningsløpet med et spesifikt blikk på endring av identitetsposisjonering over tid (Thomson, 2009).

De fem mødrene hadde alle barn som gikk på videregående skole da datainnsamlingen begynte. Det ble gjennomført tre intervjuer med retrospektiv tematikk: 1) i slutten av andre året (2016), 2) i begynnelsen av siste året (2016) og 3) i slutfasen eller rett etter fullført videregående skole (2017). Mødrene fikk transkriberte intervjudata til gjennomsyn. De kunne rette opp eller føre inn endringer basert på disse gjennomgangene.

Hvordan kan en studie med så få informanter belyse mødres sosiale identitetsposisjonering i utdanningsfeltet? Ifølge McLeod & Yates (2006) kan narrativet til en enkelt informant ha betydning og være gyldig utover kasusets spesifikke situasjon. Da må man først utføre en standard kategorisering. I vår studie ble dette gjort ved at alle de fem mødrene hadde barn som hadde vedtak om spesialundervisning, samt at mødrene hadde høyere utdanning og bodde i et nabolag med høyere økonomisk status. Derest sammenlignet vi mødrene i studien med hensyn til deres posisjonering vedrørende spesifikk tematikk i barnehage og skolediskurser, og sammenlignet dette med funn i populær- og

vitenskapelige akademiske diskurser generelt (McLeod & Yates, 2006). Informantenes posisjonering representerer derfor her, på tvers av figurerte verdener over tid, hvordan forskjellige oppfatninger og kategoriseringer av foreldre «lever» som en type makronarrativ i ulike utdanningskontekster. Eksempler her er kategoriske benevnelser av foreldre i slike diskurser som helikopterforeldre, curlingforeldre, overbeskyttende foreldre og overambisiøse foreldre, eller ressurssterke eller fornuftige, eller det å være en 'løvemamma' som kjemper for sitt barns rettigheter.

For å illustrere slik foreldreposisjonering har vi valgt ut to av de fem mødrene (navngitt som Cath og Daniela) som begge stod opp for sine barn ('løvemamma'), men som opplevde seg posisjonert forskjellig i barnehage og skole. For å analysere foreldrenes egen forståelse av motsetninger og spenninger knyttet til deres posisjonering i overgangsfaser brukte vi Thomsons (2009) metode til å konstruere casenarrativer fra et rikt datasett. Hvert narrativ er konstruert basert på de ulike temaene som ble identifisert i datamaterialet, om hvordan mødrene forsto sin posisjonering. Slik kan vi se nærmere både på foreldrenes biografiske perspektiver og deres sosiale praksis i figurerte verdener i utdanningskontekster med utgangspunkt i et longitudinelt og rikt datasett.

Deltakerne delte informasjon med forskerne i intervjuer basert på gjensidig tillit, og det fordret en etisk og kritisk refleksjon fra oss. Vi opplevde at mødrene ønsket å snakke om utfordringer sønnene hadde i barnehage og skole som positive erfaringer. Informantenes navn, bosted og andre personopplysninger er anonymisert, og mødrene har godkjent innholdet i artikkelen før publisering. Vi har fulgt retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (NESH, 2016).

I tråd med metoden beskrevet av Thomson (2009) presenterer vi i denne artikkelen to longitudinelle casehistorier med biografisk tilnærming. Casehistoriene er basert på ett år med gjentakende intervjuer med et livshistorieperspektiv av de to utvalgte mødre, Cath og Daniela. Vi benyttet disse to mødrene som case for å vise samspillet mellom ulike posisjoneringer i

barnehage og skole som har betydning for deres utvikling, med spesiell vekt på hvordan de opplevde overgangene i utdanningssystemet.

Analyse

Ved å identifisere tematiske sekvenser i rådatasettet fikk vi innblikk i to av mødrene sine refleksjoner og deres opplevde 'posisjonelle foreldreidentiteter'. Den rekursive analysen foregikk i en trinnvis, induktiv prosess, der analyser av sekvenser i tidligere tolkede data førte til nye tolkninger eller støttet vår oppfatning av senere innsamlet data (Thomson, 2009).

Vi undersøkte hvordan Cath og Daniela oppfattet seg selv, og hvordan de endret foreldreposisjonering med tanke på de muligheter og begrensninger de vurderte, etter hvert som sønnene beveget seg gjennom utdanningssystemet. Casene til Cath og Daniela, som for de andre informantene, viser hvordan graden av tillit (eller mangelen på sådan) til barnehagen og andre utdanningsinstitusjoner innvirket på hvordan de responderte i sin identitetsdannelse, og dermed også på deres evne til å støtte sønnene. Funnene understreker betydningen av å fremme positive relasjoner mellom fagpersoner og foreldre i overgangene mellom utdanningsinstitusjoner.

Vi benytter som nevnt konseptene *posisjonelle (foreldre)identiteter* og *figurerte verdener* (Holland mfl., 1998) i utdanningskontekster for å forstå mødre til barn med vedtak om spesialundervisning. I denne studien forstås posisjonelle identiteter som dynamiske størrelser og som resultat av sosial interaksjon mellom mennesker i ulike kontekster. Vi har undersøkt hvordan mødre oppfatter seg selv som foreldre i løpet av barnas ferd gjennom utdanningssystemet. Det analytiske blikket er rettet mot både opplevde tilskrivninger, mødrenes forhandlinger og hvordan de aktivt posisjonerer seg selv.

Resultater og analyser

En av de utvalgte mødrene er Cath. Cath har en sønn som heter Georg. Han begynte i barnehagen da han var ett år, og fikk spesialundervisning fra første klasse på barneskolen til videregående skole. Den andre utvalgte

moren er Daniela, som har sønnen Leon. Leon strevde med språket fra tidlig alder, og allerede i barnehagen ble en logoped «koblet på». Spesialpedagogiske tiltak ble prøvd ut gjennom hele barne- og ungdomsskolen.

Cath

I første klasse fikk Georg diagnosen ADHD. Han fikk en personlig assistent, og sammen med en liten gruppe andre barn mottok han særskilt oppfølging i form av spesialundervisning.

I barnehagen – opplevelsen av å bli posisjonert som en god mor

I det første intervjuet ble Cath bedt om å beskrive Georg.

C: Georg bryr seg om andre på den måten at han tenker mye. Men han har problemer med å uttrykke seg og blir ofte misforstått. Han sier ikke hva han ønsker, før han føler seg trygg og har tid. Slik har han vært helt fra han ble født.

Cath fortalte at Georgs språkvansker førte til problemer i barnehagen i starten, og at de ansatte meldte fra om vanskene til helsestasjonen.

C: Barnehagen ble bekymret. De tok opp dette med helsestasjonen, uten å snakke med oss [...] vi følte de la skylden på oss.

Etter dette ble forholdet mellom Georgs foreldre og barnehagepersonalet bedre.

C: Vi kontaktet avdelingslederen og styreren. De innså umiddelbart at de burde ha informert oss, og beklaget.

Cath beskrev de gode sidene ved samarbeidet med barnehagen.

C: Jeg følte at de forsto både Georg og oss, og at vi var et team.

I: Kan du forklare nærmere?

C: Jeg opplevde at barnehagen verdsatte og så både Georg og meg. Vi hadde en fast kontaktperson som tok imot oss. Jeg følte meg verdsatt som mor, og jeg følte at de likte Georg og respekterte væremåten hans. De brydde seg.

Basert på disse utdragene ser vi at den spenningen foreldrene følte på, sprang ut fra opplevelsen av å bli posisjonert som foreldre som ikke ivaretok sønnen. Dette fikk Cath til å innta en proaktiv posisjon for å bedre kommunikasjonen med barnehagen om Georg sine utfordringer. Georgs utfordringer så også ut til å bekymre foreldrene i familiesituasjonen. Da personalet åpent innrømmet feilen og posisjonerte Georgs foreldre som foreldre med innsikt i sønnens situasjon, ga det Cath følelsen av å bli trodd på. Da Cath følte at hun ble vist tillit, kunne hun posisjonere seg for å utvikle et positivt samarbeid med barnehagen.

På barne- og ungdomsskolen – opplevelsen av å bli posisjonert som en overbeskyttende mor

Georg gikk på en kombinert barne- og ungdomsskole. Cath beskriver hvordan møtene med de ansatte på skolen skilte seg fra møtene med barnehagen.

C: Jeg husker jeg deltok på en masse møter om Georg, hvor jeg fikk følelsen av at skolen ikke ønsket det som var best for oss. Jeg fikk inntrykk av at vi ble sett på som en motpart, og ikke som en samarbeidspart. Etter et par møter ... tok jeg med meg en kollega fordi jeg følte jeg måtte slåss for Georgs rettigheter og få skolen til å forstå hva slags problemer han hadde. [...] Skolen så Georg gjennom diagnosen hans. De ba oss følge opp på leksefronten [...]. Jeg følte skolen kun fokuserte på diagnosen og så på meg som en overbeskyttende mor.

C: Det var lite interesse å spore på disse møtene, det handlet kun om informasjonsutveksling. Jeg var alltid nedstemt og utslitt etterpå.

Cath følte hun ble posisjonert annerledes av skolens ansatte enn av de ansatte i barnehagen.

I: Kan du si noe mer om overgangen fra barnehage til skole?

C: Jeg følte meg fremmedgjort på skolen. [...] Georg ble bare en i mengden. [...] Jeg mistet kontakten med de andre foreldrene og lærerne.

C: På skolen følte jeg meg stigmatisert som mor fordi jeg ofte var bekymret for sønnen min. Georg ble kategorisert [på grunn av ADHD] som en brysom elev,

og jeg følte de mente jeg var en overbeskyttende mor. Han fikk ingen anerkjennelse for innsatsen sin [...] Jeg følte meg ensom.

Disse utdragene indikerer at de videre konsekvensene for Cath syntes å være at Georgs ADHD-diagnose forhindret tilfredsstillende kommunikasjon og et godt samarbeid mellom skole og hjem. Cath møtte skolen på en proaktiv måte, men i motsetning til i barnehagen syntes skolen å mangle verktøy for å etablere god kommunikasjon og bygge tillit. Som et resultat av dette reagerte Cath ved å ta (delvis) ansvar for Georgs læring selv. Cath fortalte om foreldremøter og lekser for å illustrere sine opplevelser rundt Georgs skolegang.

C: Det var forferdelig. [...] Jeg følte jeg måtte sitte der og forsvare meg. På et av foreldremøtene ble det blant annet gjort et stort nummer av behovet for å ha en assistent i klasserommet. Ja, det stemmer at Georg har hatt mange assistenter, og en av dem havnet i diskusjoner med noen av jentene i klassen. Slike jenter i 13–14-årsalderen kan være ganske krangleverne og skape en del styr.

C: Lekselesingen har vært både arbeidskrevende og følelsesladd. Arbeidskrevende fordi han trengte hjelp til alt, men når vi snakket om teksten, klarte han seg godt [...]. Vi holdt på slik hver dag i 10 år. [...] Han måtte jobbe mye hardere enn alle andre. [...] Jeg var stadig i tvil om hvor mye jeg burde presse ham. Jeg syntes dobbeltrollen som mor og lærer var forvirrende.

Her ser vi at Cath følte hun måtte forsvare Georg, noe som igjen gjorde at hun følte seg posisjonert som 'utenfor' foreldregruppen. Nok en gang så hun ut til å innta en proaktiv posisjon. Skolen på sin side så ikke ut til å ta ansvar for situasjonen eller få dialogen inn på et mer positivt spor.

På videregående skole – opplevelsen av å bli posisjonert som en utilstrekkelig mor

I de siste intervjuene tok vi for oss Georgs siste år på videregående. Han gikk på allmennfag, og Cath mente denne studieretningen var krevende, og at Georg trolig

ikke ville stå i spansk og dermed heller ikke få vitnemål. Hun hadde skyldfølelse for at hun kanskje hadde gjort feil under sønnens skolegang.

C: Jeg var aldri sikker på om jeg eller vi gjorde de riktige tingene. Jeg kan føle skyld når jeg tenker på det.

På spørsmål om Georgs fremtid uttrykte Cath bekymring.

C: Jeg er svært bekymret. Jeg tror kanskje jeg har gitt ham for mye støtte når det gjelder skolen, at jeg har hjulpet ham for mye.

I: Sier han noe om dette selv?

C: Ja, og han vet ennå ikke hva han har lyst til å drive med. Jeg kan ha gjort ham mer hjelpeløs. Han har mistet troen på skolen og seg selv. På vanskelige dager hender det han spør 'Hva kan jeg bli?'. Andre dager sier han at han vil begynne å studere neste år. [...] Uansett vil han ha behov for mye hjelp ...

C: Han går til psykolog en gang i uken. Jeg vet ikke nøyaktig hva de snakker om, men jeg tror det handler om følelsen av ikke å strekke til. [...] Jeg er glad han har noen andre å prate med, ikke bare meg. Det er en lettelse.

Mot slutten av intervjuet ble Cath bedt om å beskrive hvordan hun generelt opplever det å være mor til et barn med spesielle behov.

C: Jeg er selv utdannet pedagog og har jobbet som lærer i mange år, men likevel hadde jeg følelsen av å måtte kjempe mot en supermakt [skolen].

Ut fra disse utdragene kan vi se at Cath har tenkt mye over sin rolle som Georgs hjelper, og at hun lurte på om hun har tatt dårlige valg, noe som får henne til å uroe seg for fremtiden hans.

Daniela

Daniela fortalte at hun ble klar over at Leon strevde med språket, allerede i barnehagen, og at en logoped ble «koblet på». I barnehagen opplevde Daniela å bli posisjonert som en god mor, og der var samarbeidet konstruktivt og til beste for Leon.

D: Det siste året han gikk i barnehagen, hadde han jobbet sammen med logoped, og uttalen var ikke lenger et problem.

Leon fikk derimot ikke dysleksi-diagnosen før siste året på barneskolen, men mor opplevde allerede fra første skoledag at bekymringen for Leon tiltok, og at dette skulle vare ved.

D: Jeg husker spesielt første skoledag ... det var symptomatisk for hvordan hele skoletilværelsen skulle bli ... Og han havner under pulten. Og der blir han liksom sittende.

Det kan synes som om Daniela opplevde at hun fra 1. klasse ble posisjonert som en aktiv og pågående mor av skolen, og skolen overlot mye av ansvaret for sønnens opplæring til henne. Det gjorde at hun også ble usikker på rollen sin som mor.

D: Og jeg sitter hjemme med ham hver eneste dag. Viljen og utholdenheten har jeg også hatt behov for, for å være mor til Leon – eller var jeg læreren hans jeg også? Jeg følte det slik mange ganger og lurte vel egentlig på om det ble tid til at vi kunne gjøre noe sammen som også Leon syntes var ålreit. [...] Men som mor til et barn med særskilte behov – bare gjør du det du må gjøre.

Gjennom hele barneskolen ble det prøvd ut ulike tiltak for Leon, og flere utredninger og tester ble gjennomført. Til å begynne med mente Daniela hun var ydmyk og interessert og prøvde å posisjonere seg som en engasjert mor og likeverdig samarbeidspart. Etter hvert ble hun mer og mer frustrert, fordi hun opplevde at ingen av utredningene førte til gode tiltak for sønnen.

D: Og for ikke å snakke om alle møtene på skolen og utredninger hos spesialisttjenesten. I begynnelsen var jeg en ydmyk mor med respekt for hjelpeapparatet. Jeg møtte på møter og fikk vite testresultatene. Jeg husker at jeg gledet meg til disse møtene. Det som begynte med en forventning, endte i skuffelse. Det fulgte ikke noe pedagogisk opplegg med testene. Ansvarsgruppe-møtene står for meg som bortkastet tid.

Det kan virke som at Danielas opplevelse av å bli posisjonert som en god mor som aktivt støttet sønnen og hans lærere, gjorde at hun inntok en proaktiv posisjon. Etter hvert som hun erfarte at samarbeidet ikke førte til noen bedring av Leons skolesituasjon, begynte hun å bli mer kritisk og i opposisjon til skolen og systemet.

D: Da jeg mistet forventningene om at tester og påfølgende diagnoser skulle løse problemene, fikk jeg nok en annen rolle som mor. Jeg aksepterte vel at jeg også måtte være læreren hans hjemme. Det underlige er, når jeg nå tenker tilbake, at all informasjon ble referatført, men informasjonen ble ikke brukt til å utvikle det pedagogiske opplegget.

Daniela ble spesielt frustrert og kritisk til hvordan skolen stemplet Leon og heller ikke tok ansvar for opplæringen.

D: Når diagnosen dysleksi forelå, ble i grunn problemene større. Alt ble forklart ut fra diagnosen. [...] Jeg ble frustrert, og jeg var fortvilet, fordi Leon sitt økte behov for timer til spesialundervisning var et behov hos lærerne for å få han ut av klassen. Det viste seg jo at Leon ikke lærte noe i spesialundervisningen. [...] Med denne erkjennelsen er jeg også alene. Det ble meg som mor mot støtteapparatet.

Basert på disse utsagnene ser vi at opplevelsen gikk fra pågangsmot til frustrasjon. Hun opplevde først å bli posisjonert som en forelder og en viktig samarbeidspartner med viktig kompetanse, til så å bli «en brysom mor». Dette fikk Daniela til å innta en aktiv posisjon der hun ønsket å bidra med å tilpasse opplæringen. Men etter hvert som hun opplevde at skolen ikke var sitt ansvar bevisst, ble hun mer frustrert og inntok en proaktiv posisjon der hun stilte flere krav til skolen. Det kan synes som Daniela opplevde å bli posisjonert annerledes av skolens ansatte, og at denne posisjonen ble overført til de andre foreldrene i klassen.

D: Jeg ble ensom, jeg også, mot alle andre som ikke så det jeg så. [...] Men jeg kan også huske foreldremøter hvor jeg følte meg så utenfor.

Denne posisjoneringen gjorde at hun ble ensom og fremmedgjort, og hun fikk heller ikke opplevelsen av å være inkludert.

D: Jeg var helt fremmedgjort. Er dette klassen barnet mitt går i? Jeg kan ikke kjenne meg igjen. De snakker om helt andre ting enn det jeg opplever som skolesituasjonen for Leon. Om hva klassen gjør i fellesskap og sånn. Og så tenker jeg, dette her er jo helt annerledes. Det er jo ikke barnet mitt med på. Det var vondt at det ikke var noe mer inkluderende.

Daniela mistet etter hvert troen på skolens utprøving av tiltak for sønnen og inntok en proaktiv og kritisk posisjon til skolen:

D: De [skolen] prøvde seg frem, og løsningen ble flere tester – kanskje det var flere diagnoser som kunne stilles. Jeg takket nei til medisiner og diagnosen ADD/ADHD. Jeg tror vi endte på 12 timer spesialundervisning. Det var hele tiden begrunnelse – at de andre kunne så mye mer. Mitt spørsmål var: Hva skal Leon lære? Og jeg spurte: Hvorfor skal Leon ha disse timene? Da vi kom til siste året på ungdomsskolen, så hadde jeg bestemt meg for at han ikke skulle gå der. Jeg mistet en gutt.

Daniela aksepterte ikke situasjonen for sønnens skolesituasjon, og hun søkte han inn på en alternativ skole.

D: Det var på dette grunnlaget jeg begynte å undersøke alternative opplæringsarenaer til den ordinære ungdomsskolen.

I det siste intervjuet gikk vi mer i dybden på Danielas tanker om inkludering og hennes og sønnens opplevelse av å ikke være inkludert.

D: På mange måter ble mitt første møte med skolen identisk med Leon sin første skoledag, der han havnet under pulten. Ja, han var integrert, men ikke inkludert. Jeg var muligens en lengre periode inkludert, men til slutt en tilskuer – inntil jeg våget å ta et oppgjør med systemet ved å ta Leon ut av skolen. Da ble jeg også alene, men det var jeg jo allerede. Jeg fikk i alle fall igjen håpet om endring.

Her ser vi at nok en gang inntok Daniela en proaktiv posisjon for å få tilbake håpet for sønnen sin, og fordi skolen på sin side ikke så ut til å ta ansvar for å inkludere sønnen mer i klassefellesskapet.

D: Ja, det er Leon, han er utenfor. Det gikk jo så langt en periode at han ikke skulle forstyrre andre eller la seg forstyrre. De foreslo å bygge et 'bur' til ham nederst i klasserommet. Da sa jeg nei takk. Men hvordan hadde det gått hvis jeg ikke hadde sagt nei takk alle de gangene? Det skulle tatt seg ut. Hæ. Det er jo virkelig å stigmatisere.

På spørsmål om hun kunne gjort noe annerledes, eller om hun følte på noen form for skyld, erklærte hun et tydelig nei, og at hun som mor til et barn som strever på skolen, plikter å ikke gi opp.

D: Jeg har lært at du må ha viljen, ikke gi opp. Du må som mor også ha mot til å være alene.

Holdningen om å ikke gi opp har hun også lært opp sønnen til.

D: Han har fagbrev. Han hadde nok lyst til å gi opp mange ganger underveis, men han fikk aldri lov. Han ble dytta tilbake på skolen. Jeg hadde ingen kontakt med videregående skole.

Samtidig innrømmer Daniela at det kan være sårt å høre sønnen fortelle om sin skolegang, og at hun da kan bli i tvil om hun gjorde rett:

D: Når han forteller meg: «Mamma, jeg skal ikke ha barn.» Hvorfor det da, sier jeg. «Jeg vil ikke at noen skal få oppleve å ha det så vondt som jeg har hatt det.» Og det synes jeg er litt sårt. Hva har jeg gjort som kan få han til å tenke på barndommen sin som så vanskelig? Eller så vondt? Var det vi som foreldre som gjorde det? Eller var det skolesituasjonen?

På spørsmål om Leons fremtid uttrykte Daniela en fremtidstro på sønnens vegne. Samtidig som hun var klar over at sønnen ville trenge bistand på enkelte områder.

D: Jeg tror det egentlig går bra, men jeg tror også han er avhengig av en viss støtte. Men han har også blitt så voksen at han kan komme tilbake for å spørre på en helt ny måte. Jeg tenker at jeg skal være rimelig godt fornøyd. For det kunne ha gått langt verre.

Drøfting

De to mødrene, Cath og Daniela, posisjonerte seg begge i økende grad som en 'løvemamma' som kjempet for at barna skulle få best mulig utvikling, sosialt og faglig, gjennom utdanningsløpet. Begge mødrene tilhørte grupper som beskrives som å ha høyere utdanningsnivå / sosioøkonomisk bakgrunn (jf. Reite, 2018). En rekke studier fra barnehage og skole viser at foreldre fra disse gruppene er mer involvert i samarbeidet enn andre grupper (Bjørngaard & Mordal, 1998; Udir, 2021c; Deforges & Abouchaar, 2003; Wildenger mfl., 2011 i Wolf, 2019). Foreldrene med høyere utdanning og som har barn som får spesialundervisning, er likevel mindre fornøyd med samarbeidet sammenlignet med foreldre med lavere utdanningsnivå (Reite, 2018; Goodall, 2013; Lareau, 2011 i Wolf, 2019). Denne studien viser at de to mødrene, som begge hadde høyere utdanningsnivå, synes å streve med å finne et mulighetsrom for å samarbeide om det de oppfattet som 'det beste' for sitt barn – særlig etter overgangen til skolen.

Spenningen Cath følte hun ble møtt med da hun støttet Georg på skolen, fikk stor innvirkning på hvordan hun oppfattet seg selv i utdanningsdiskursen. Da Georg gikk i barnehagen, følte Cath – til tross for at det oppsto enkelte utfordringer – at hun fikk støtte for måten hun møtte sønnens behov på. Men i årene da Georg gikk på barne- og ungdomsskolen og på videregående, følte Cath seg 'ikke forstått' i foreldrerollen. Hun så ut til å økende grad å posisjonere seg som en 'løvemamma' som måtte kjempe for sønnens rettigheter. I barnehagen forsto hun seg selv mer posisjonert som en omsorgsfull forelder som hadde et barn med spesifikke utfordringer. Gjennom hele skoleløpet forsto hun seg selv mer posisjonert som en overbeskyttende eller overambisiøs mor.

Generelt fant vi at Cath og Daniela så ut til å ta mer og mer ansvar for barnas læring. Cath beskrev seg selv som en slags assistent for Georg, kanskje som en

reaksjon på posisjonen skolen ga henne. Det ser imidlertid ikke ut til at skolen kommuniserte med Cath om hvordan de ansatte kunne bistå henne, slik det er bestemt i §1–1 i opplæringsloven (Kunnskapsdepartementet 2007). Dermed følte Cath, som de andre mødrene i denne studien, og på tross av at hun selv er utdannet pedagog, at det var nytteløst å argumentere for Georgs spesielle behov. Ifølge Reite (2018) er som nevnt foresatte med høy utdanning mindre fornøyde med skolesamarbeidet. Reite antyder at dette kan forklares med at noen av foreldrene kan ha urimelige krav, men også at skolen sliter med å gi fra seg makt.

Intervjuene viser at Cath var usikker, men oppmerksom på hvordan hennes syn på seg selv utviklet seg. Hun var selvransakende og spurte seg selv om det var ting hun kunne ha gjort annerledes.

På samme måte som Cath opplevde Daniela å bli posisjonert som en ressurssterk og samarbeidsvillig mor av barnehagen. Daniela inntok også en proaktiv posisjon i møte med skolen, og i likhet med Cath fungerte Daniela som en slags assistent for Leon. Derimot ble Daniela mer kritisk og i opposisjon til skolen og systemet etter hvert som hun erfarte at samarbeidet ikke førte til noen bedring av Leons skolesituasjon. Daniela ser ut til å forstå seg selv som en mor som først blir posisjonert som en med kompetanse (ressurssterk mor), til så å bli «en brysom mor» som stilte krav til skolen – eller i en posisjon som ‘løvemamma’.

På samme måte som Florian & Spratt (2013) fremhever at det er viktig å unngå å kategorisere elevene, ser vi at det samme kan gjelde for foreldre. Daniela opplevde å bli posisjonert og kategorisert som annerledes av skolens ansatte, og denne kategoriseringen påvirket også forholdet til de andre foreldrene i klassen. Dette ga henne enda flere grunner til å kritisere skolens håndtering av sønnens skolesituasjon. Daniela aksepterte ikke skolesituasjonen til sønnen og inntok en proaktiv posisjon. Hun ga uttrykk for sin misnøye til skolen og deres håndtering av Leons utfordringer, og søkte sønnen inn på en alternativ skole.

Selv om Daniela kan synes det er sårt å tenke tilbake på sønnens skolegang, er hun likevel takknemlig for at både Leon og hun selv har lært betydningen av

aldri å gi opp. Det er mulig at Danielas proaktive posisjonering har gitt Leon tro på egne ressurser. Daniela synes å ha stor fremtidstro på sønnens vegne. Cath, derimot, er mer bekymret for Georg sin fremtid. Begge mødrene er proaktive, men der Cath prøver å få til endring innen rammen av skolen, tok Daniela et aktivt valg om å ta Leon ut av den ordinære skolen – til en spesialskole der han opplevde mestring. Dette kan også ha påvirket mødrenes ulike tiltro når det gjelder sønnens fremtid.

Mødrene i vår studie synes at samarbeidet, særlig med skolen, var utfordrende. Det kan være at mødrene opplevde en ikke uttalt (ikke eksplisitt) foreldreposisjonering, et mulig makronarrativ i den figurete skoleverdenen, om at mødrene var ‘overambisjøs’ (Cath), ‘brysomme’ (Daniela) eller ‘løvemamma’ med for urimelige krav. En slik ‘ikke eksplisitt’ foreldreposisjonering kan ha fungert som et hinder for samarbeidet. Andre studier finner lignende resultat der foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning opplever at de i stor grad må ta på seg rollen som barnas forkjemper (se blant annet Amundsen, 2017; Rice, 2018).

Når det gjelder Cath, ser vi at når hun opplevde at de ansatte i barnehagen lyttet til henne, kunne hun posisjonere seg for et positivt samarbeid. På skolen opplevde hun at Georgs ADHD-diagnose hindret god kommunikasjon og et godt samarbeid. Det medførte at hennes respons og foreldreposisjonering ble å ta ansvar for Georgs læring. Når det gjelder Daniela, ser vi at hun oppfatter seg posisjonert som ‘ekspert’ for Leons spesialpedagogiske tiltak gjennom hele skoleløpet. Denne foreldreposisjoneringen kan ha hindret skolen i å bli en mer ansvarlig/aktiv part i utforming og gjennomføring av tiltakene i praksis. Vi ser at Danielas respons til slutt var å ta Leon ut av ordinær opplæring. Leon begynte på en spesialskole med en praktisk tilnærming til læring. Begge casene illustrerer betydningen av hva posisjonering av foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning har å si for samarbeidet med hjemmet i barnehage og skole.

I denne studien brukte vi rekursive intervjuer og biografiske kasushistorier (Thomson, 2009; McLeod & Yates, 2006) som kan illustrere forskjellige motstridende foreldreposisjoner i figurete verdener slik som i barnehage- og skolediskurser. Begrepet *figurete*

verdener bidrar til å kunne utforske hvordan mødrene forsto seg selv og sin egen foreldreposisjonering (Holland & Leander, 2004) når de var i situasjonen her og nå, når de reflekterte tilbake i tid eller framover, eller når de beveget seg mellom de ulike foreldreposisjonene i disse figurerte verdenene. Deres respons på tilskrivninger og deres forhandlinger (Gee, 2000) bidro til at vi kunne forstå hvordan de reposisjonerte sin egen foreldreposisjon som ledet til identitetsendring (Holland mfl., 1998).

Overganger mellom skoleslag kan representere muligheter for endringer i elevers sosiale og akademiske posisjonering (Roth & Erstad, 2016; Roth & Stuedahl, 2019). Det er av interesse å merke seg at vi i denne studien finner at også mødre kan endre sin foreldreposisjonering i overgangsfaser. Den største endringen i mødrenes foreldreposisjonering skjer fra barnehage til skole. Vi fant at samarbeidet ga positive resultater når barnehagen så ut til å sette søkelys på å etablere tillit og positive relasjoner til foreldrene. Det kan ha sammenheng med at barnehagen, ifølge Andenæs (2011, s. 62), kan være en sosial møteplass, der hjemmet og barnehagen gjensidig kan påvirke hverandre i for eksempel daglige bringe- og hentesituasjoner. På skolen ser vi at den daglige foreldrekontakten avtar med elevenes økende alder (Nordahl, 2015). Det kan ha betydning for skolens muligheter for å fange opp og kommunisere om utfordrende situasjoner med foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning.

Avsluttende kommentar

Casehistoriene illustrerer hvordan mødrenes posisjonelle foreldreidentiteter var knyttet til graden av gjensidig tillit mellom dem selv, barnehagen og skolen, og at tilliten hadde innvirkning på hvordan mødrene valgte å gi sønnene støtte under skolegangen. Kunnskap om foreldreposisjonering og kategorisering av foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning kan være av betydning. Hvis lærere forstår mer av hvordan foreldre til barn med vedtak om spesialundervisning forstår seg selv, og hvordan de kan oppleve å bli posisjonert som foreldre i utdanningskontekster, kan de gi bedre støtte i samarbeidet. Dette er spesielt viktig i overganger gjennom hele utdanningsløpet. □

REFERANSER

- AMUNDSEN, M.L. (2017). Når skolen blir motstander. *Psykologi i kommunen* nr. 2 via utdanningsforskning.no. URL: [Når skolen blir motstander \(utdanningsforskning.no\)](http://nårskolenblirmotstander.utdanningsforskning.no)
- ANDENÆS, A. (2011). Chains of care. *Nordic Psychology*, 63(2), s. 49–67.
- BJØRNGAARD, J.H. & MORDAL, T.L. (1998). Økt brukertilpasning i barnehagen? Sluttrapport fra utviklingsprogrammet for barnehage-sektoren. SIFO-rapport nr. 2. Statens institutt for forbruksforskning.
- BÆCK, U.-D. K. (2009). From a distance. How Norwegian parents experience the encounters with school. *International Journal of Educational Research*, 48(5), s. 342–351.
- COHEN, L., MANION, L., MORRISON, K. & BELL, R.C. (2011). *Research methods in education* (7. utg.). London: Routledge.
- DEFORGES, C. & ABOUCHAAR, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review*. (Research report No. 433). Nottingham: Department for education and skills.
- FLORIAN, L. & SPRATT J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education* 28(2), s. 119–135.
- GEE, J.P. (2000). Identity as an analytic lens for research in education (chapter 3). *Review of research in education*, 25(1), s. 99–125.
- HEIN, N. (2012). *Forældrepræsentation i elevmobning*. København NV: Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet, Campus Emdrup.
- HOLLAND, D., LACHICOTTE JR. W., SKINNER D. & CAIN C. (1998). *Identity and Agency in Cultural Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- HOLLAND, D. & LEANDER K. (2004). Ethnographic Studies of Positioning and Subjectivity: An Introduction. *Ethos* 32(2) s. 127–139.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET (2007). *Education act. The Act Relating to Primary and Secondary Education*. URL: [Education Act - regjeringen.no](http://lovdata.no/rettingen.no)
- MCLEOD, J. & YATES, L. (2006). *Making modern lives: subjectivity, schooling, and social change*. State University of New York Press.
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsfag, jus og humaniora*. Oslo: Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.
- NORDAHL, T. (2015). *Hjem og skole: Hvordan etablere et samarbeid til elevens beste?* Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl>
- REITE, G.N. (2018). Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk* 83(2), s. 54–68.
- RICE, N. (2018). Parent Perspectives on Inclusive Education in Budapest. *European Journal of Special Needs Education* 33(5), s. 723–733.
- ROBBINS, T.W. & SAHAKIAN, B.J. (1979). «Paradoxical» Effects of Psychomotor Stimulant Drugs in Hyperactive Children from the Standpoint of Behavioural Pharmacology. *Neuropharmacology*, 18(12), s. 931–950.

- ROTH, S. & ERSTAD, O.** (2016). Positional Identities in Educational Transitions: Connecting Contemporary and Future Trajectories among Multiethnic Girls. *Ethnography and Education* 11(1), s. 1–17.
- ROTH, S. & STUEDAHL, D.** (2019). 'You Norwegians think we female Muslims are not free': enactment of gendered positional identities during transition stages. *Gender and Education*, 31(6), s. 756–773.
- THOMSON, R.** (2009). *Unfolding Lives: Youth, Gender and Change*. Bristol: Policy Press.
- UDIR** (2021a). Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- UDIR** (2021b). Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanselofte-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a156840>
- UDIR** (2021c). *Foreldreundersøkelsen i barnehage*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-barnehage/foreldreundersokelsen-i-barnehager-resultater/>
- URRIETA, L. JR.** (2007). Figured Worlds and Education: An Introduction to the Special Issue. *The Urban Review* 39(2) s. 107–116.
- VINCENT, C. & BALL, S.J.** (2006). *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. Routledge.
- VÅGAN, A.** (2009). Medical Students' Perceptions of Identity in Communication Skills Training: A Qualitative Study. *Medical Education* 43(3) s. 254–259.
- WOLF, K.D.** (2019). Samarbeid i barnehagen – «Like barn leker best»? Perspektiver på samarbeid fra foreldre med ulik bakgrunn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(02/03), s. 172–183.
- YIN, R.K.** (2003). *Case Study Research: Design and Methods* (3. utg.) Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i skolen for elever med vedtak om spesialundervisning

Sammendrag

I denne artikkelen presenteres resultater fra en studie om spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i grunnskolen for elever med vedtak om spesialundervisning. Kvalitative forskningsintervjuer ble anvendt i datainnsamlingen. Funnene viser at spesialpedagogene trekker fram tre hovedområder som fremmer likeverdig deltakelse: relasjonelle forhold, organisatoriske faktorer og personalets kompetanse. Under relasjonelle forhold framkom relasjoner mellom elever, vennskap og sosial tilpasning som betydningsfullt for likeverdig deltakelse. Organisatoriske faktorer var knyttet til behovet for tilpasning av læreplan og miljøbetingelser. Under personalets kompetanse kom det fram at kartleggingskompetanse som innebærer framgangsmåter for å få innsikt i elevenes læreforutsetninger og miljøbetingelser, i tillegg til relasjonell kompetanse, hadde betydning for å lykkes med likeverdig deltakelse.

Summary

This article presents results from a study of special educators' experiences of equal participation in school for students with special education. Qualitative research interviews were used in the data collection. The findings show that the special educators highlight three main areas that promote equal participation: Relational conditions, organizational factors, and staff competence. Under relational conditions, relationships between students, friendships and social adjustment emerged as important for equal participation. Organizational factors were linked to the need for curriculum adaptation and environmental conditions. Under staff competence, it emerged that assessment competence that involves procedures for gaining insight into the students' learning prerequisites and environmental conditions and relational competence was important for success with equal participation.

Nøkkelord

ANERKJENNELSE
FELLES LIVSVERDEN
GJENSIDIG VERDSETTING
INKLUDERING
LIKEVERDIG DELTAKELSE

KRISTINE TYLDUM LEFSTAD, mastergrad i spesialpedagogikk, lektor ved Trøndelag høyere yrkesfagskole

ELSE JOHANSEN LYGSETH, hovedfag i spesialpedagogikk, førstelektor i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim

JORUN BULI-HOLMBERG, førsteamunuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo og professor 2 ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet

I denne artikkelen redegjør vi for likeverdig deltakelse i skolen for elever som har fått enkeltvedtak om spesialundervisning. Likeverdig deltakelse er nært knyttet til begrepet inkludering, som er forankret i prinsipper om likeverdighet, deltakelse, medvirkning og tilhørighet i fellesskapet. Likeverdig deltakelse bygger på demokratiske prinsipper og fullverdig medlemskap i fellesskapet. Vi belyser temaet likeverdig deltakelse fra et spesialpedagogisk perspektiv med bakgrunn i spesialpedagogers erfaringer fra arbeid med elever som har vedtak om spesialundervisning.

Aktualisering og problemstilling

Skolens oppgave er å bidra til at alle elever får muligheter til å være aktivt deltakende i demokratiske prosesser i skolesamfunnet (Læreplanverket, 2017). Ifølge Unesco (1994) vil likeverdig deltakelse bidra til å bygge solidaritet mellom elevene i skolen. Dette innebærer at alle elever, uansett forutsetninger og behov, skal få muligheter til å delta på alle områder i skolesamfunnet. I *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* vektlegges prinsipper om deltakelse, medbestemmelse og mangfold som nødvendige forutsetninger for at alle barn, unge og voksne skal få muligheter til likeverdig deltakelse i et inkluderende samfunn (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2006). Både *Menneskerettighetene* og *FNs barnekonvensjon*

bygger på prinsippene om solidaritet og demokrati, og her inngår likeverdig deltakelse som en viktig forutsetning (Syse, 2016).

Med bakgrunn i temaets aktualitet valgte vi å undersøke hva som påvirket likeverdig deltakelse for elever med vedtak om spesialundervisning. Gjennom sitt arbeid med spesialundervisning har spesialpedagoger nærhet til og innsikt i disse elevenes skolehverdag. Dermed vil spesialpedagogenes erfaringer gi nyttig informasjon om hva som fremmer og hemmer muligheter til likeverdig deltakelse for elever som mottar spesialundervisning i skolen. Problemstillingen for vår studie var:

Hvilke erfaringer har spesialpedagoger med likeverdig deltakelse for elever som har vedtak om spesialundervisning?

Problemstillingen er konkretisert gjennom dette forskningsspørsmålet:

Hvilke forhold fremmer eller hemmer likeverdig deltakelse i skolens fellesskap?

Begrepsforståelse

Likeverdig deltakelse inngår som en viktig side ved inkludering i en skole for alle, og er avgjørende for å sikre menneskerettigheter knyttet til likeverdighet og sosial rettferdighet (Barton & Armstrong, 2007). Inkludering forstås av noen som en erstatning for spesialundervisning (Nilholm & Göransson, 2017) og av andre som en erstatning for integrering (Norwich, 2008). En snever forståelse av begrepet som deles av flere, er oppfatningen om at inkludering kun er et spørsmål om plassering – plassering i den ordinære skolen, og fysisk plassering i klasserommet (Nes, 2013). I den senere tid argumenteres det for at inkludering ikke bare handler om fysisk plassering (Thomazet, 2009), men også om deltakelse og tilhørighet, og at det gjelder alle elever (Nilholm, 2020; Norwich, 2008). Når inkludering forstås som likeverdighet, tilhørighet og deltakelse i alle deler av skolesamfunnet, representerer dette en bred forståelse av begrepet (Norwich, 2008; Nilholm, 2020). Inkludering forstås også ulikt av forskere og aktører i praksisfeltet, og dette får konsekvenser for hvordan inkludering praktiseres i skolen (Buli-Holmberg mfl., 2022).

Vår forståelse av inkludering er forankret i prinsipper om tilhørighet, likeverdighet, aktiv deltakelse og medvirkning i fellesskapet (Buli-Holmberg, 2017). I denne artikkelen har vi avgrenset oss til å undersøke *likeverdig deltakelse*, som inngår som en sentral del av inkludering. Vår definisjon av likeverdig deltakelse er aktiv medvirkning i alle aspekter i skolehverdagen, uavhengig av funksjonsnivå, og at deltakerne verdsetter hverandre gjensidig.

Empirisk og teoretisk bakgrunn

Forskning viser til mange ulike praksiser, noe som har sammenheng med at begrepet *inkludering* forstås og praktiseres forskjellig (Artiles mfl. 2006; Amor mfl. 2019; Göransson & Nilholm 2014). Faglig inkludering innebærer at alle elevene får opplæring og lærerstøtte av høy kvalitet innenfor klassefellesskapet i den ordinære skolen, slik at de blir i stand til å lære kjernestoffet i læreplanene, og sosial inkludering innebærer at det tilstrebes likeverdig deltakelse (Alquraini & Gut 2012; Isaksson & Lindqvist 2015; Nilsen, 2020).

De relasjonelle forhold referer til deltakelse, samarbeid og relasjoner mellom elever og lærer og elevrelasjoner (Buli-Holmberg, 2017)), og til faktorer som muliggjør tilhørighet i fellesskapet gjennom aktiv elevdeltakelse i beslutningsprosesser der elevene lærer av hverandre (Prince & Hadwin 2013; Wenger 1999). Deltakelse i det selvorganiserte fellesskapet mellom elever i skolegården og aktiviteter med venner utenfor skolen og på fritiden er også en sentral relasjonell side som har betydning for likeverdig deltakelse (Qvortrup & Qvortrup, 2018).

De organisatoriske faktorene er knyttet til at elevene jobber sammen om en oppgave, tilpasninger av læreplanene, deltar i felles aktiviteter og etablerer et trygt og forutsigbart læringsmiljø (Howe mfl., 2019; Nilsen, 2020, Nordahl mfl., 2018). Skolens arbeid med elevenes deltakelse i og tilhørighet til klassens fellesskap er knyttet til å tilpasse læringsarbeidet i tråd med elevens forskjellighet og samarbeid om læringsaktiviteter (Garrote, Dessemontet & Opitz, 2017; Mitchell, 2015). Elevenes spesialundervisningstilbud foregår vanligvis både innenfor og utenfor klassen, der eleven deltar med

sine medelever innenfor klassen i ordinær undervisning og får spesialundervisning utenfor klassen (Engvik mfl., 2018). En for sterk faglig prestasjonspreget inkluderingspraksis i ordinær undervisning og spesialundervisning kan begrense skolens handlingsrom og tilrettelegging for mangfold og likeverdig deltakelse. Det kan bidra til at elever som får spesialundervisning, må tilpasse seg den eksisterende praksisen, istedenfor at praksis tilpasses elevens forutsetninger og muligheter for likeverdig deltakelse (Wendelborg, 2014).

Likeverdig deltakelse og felles livsverden

Likeverdig deltakelse handler om at alle elever uansett forutsetninger og ressurser er aktivt medvirkende i demokratiske prosesser der det bestemmes hvordan skolesamfunnet skal være. Rancière (1999) forklarer likeverdig deltakelse som gjensidig verdsetting av hverandre som deltakere innenfor et fellesskap, noe som innebærer at deltakerne lærer av hverandre og anerkjenner hverandres ulikheter. Nyeng (2012) bruker begrepet livsverden for å forklare sosiale betingelser mellom deltakerne innad i et fellesskap og trekker fram betydningen av å dele en felles livsverden. Dette begrunner han med at de sosiale betingelsene former bakgrunnen for deltakernes gjensidige delinger av kunnskaper og erfaringer, og deres felles opplevelser bestemmer hvordan en felles livsverden framstår i fellesskapet.

Likeverdig deltakelse i et fellesskap som deler en felles livsverden, kan belyses med bakgrunn i tre dimensjoner i opplæringen: kvalifisering, sosialisering og subjektifisering (Biesta, 2010). Dimensjonen kvalifisering innebærer overføring av faglige kunnskaper og ferdigheter fra lærer til elev. Dimensjonen sosialisering handler om overføring og gjensidig verdsetting av sosiale og kulturelle verdier mellom elevene. Dimensjonen subjektifisering er prosesser der eleven realiserer seg selv gjennom å være en unik deltaker i fellesskapet. Disse tre dimensjonene vektlegger likeverdig deltakelse ulikt, og kan ses i sammenheng med den engelske opplæringstradisjonen og den tyske pedagogikktradisjonen (Haustätter & Vik, 2016).

Den engelske opplæringstradisjonen tar utgangspunkt i et mulighetsperspektiv og ser det spesielle som

et positivt naturlig mangfold, der inkludering gjennom tilpasset opplæring er av betydning for å nå skolens mål for opplæring. Ser vi dette i sammenheng med Rancières (1999) forståelse av likeverdig deltakelse, kan de faglige kompetansemålene og lærerens kunnskapsformidling gå på bekostning av likeverdig deltakelse fordi elever også har mulighet til å lære uten lærerens kunnskapsoverføring (Rancière, 1991). Når målet er kunnskapsoverføring, er eleven avhengig av lærerens formidling, og eleven er dermed ikke fullstendig likeverdig. Hvis skolen i for stor grad vektlegger Biestas (2010) kvalifiseringsdimensjon og lærerens kunnskapsformidling, vil elevens muligheter til likeverdig deltakelse begrenses.

Den tyske pedagogikktradisjonen tar utgangspunkt i at mennesker møtes i likeverdige relasjoner som eksisterer på tross av ulikheter. Her regnes relasjonene som en forutsetning for sosialisering og samfunnsmessig vekst – alle deltar og lærer av hverandre (Haustätter & Vik, 2016). I denne tradisjonen er ikke eleven avhengig av de andre for å kunne lære eller delta, men er en likeverdig deltaker. Biestas (2010) dimensjon subjektifisering ligger nært Rancières (1999) forståelse av likeverdig deltakelse. Den oppstår i møtet mellom unike deltakende individer. Dette innebærer at alle, både elever og lærere, deltar og lærer av hverandres ulikheter og skaper i dette samspillet en ny, felles livsverden som er forankret i likeverdig deltakelse for alle.

Likeverdig deltakelse og gjensidig anerkjennelse

Likeverdig deltakelse innebærer at de som deltar i fellesskapet, tolker hverandre gjensidig og danner et opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2002). Honneth (2007) beskriver dette som gjensidig forståelse og anerkjennelse som er grunnleggende for likeverdig deltakelse i skolens fellesskap. Han viser til tre former for anerkjennelse: primærrelasjoner, rettsforhold og verdifellesskap.

Anerkjennelse i primærrelasjoner tar utgangspunkt i intersubjektiv tillit, der elevene i relasjonen har gjensidig tillit til hverandre basert på relasjonens balanse mellom selvstendighet og sameksistens. Denne formen for gjensidig tillit danner grunnlag for elevens

selvrespekt og bidrar til å bygge elevens tro på seg selv. Selvrespekt er en forutsetning for elevens syn på seg selv som en likeverdig deltaker. Anerkjennelse i primærrelasjoner kan beskrives som relasjoner mellom elever som har følelsesmessige bånd, slik som vennskap som er preget av gjensidig interesse, verdsetting og tillit til hverandre. Dette er grunnleggende for å skape mulighet for likeverdig deltakelse.

Anerkjennelse i rettsforhold innebærer at eleven blir anerkjent for sin evne til refleksjon og moralsk handling. Det fører til at eleven utvikler et positivt forhold til seg selv som et unikt, betydningsfullt individ med selvrespekt og evne til selvstyring. Eleven kan erfare at anerkjennelse av egen kompetanse gir muligheter til å foreta selvstendige valg og vurderinger, som i likhet med anerkjennelse i primærrelasjoner er grunnleggende for likeverdig deltakelse.

Anerkjennelse i verdifelleskapet skjer gjennom sosial verdsetting, der eleven anerkjennes av fellesskapet ut ifra hvordan hans eller hennes prestasjoner og selvrealisering bidrar til realiseringen av fellesskapets mål. Når likeverdig deltakelse forankres i en gjensidig forståelse og anerkjennelse av hverandre, kan dette gi gode betingelser for likeverdig deltakelse.

Forskningsdesign og metode

Vi har gjennomført en kvalitativ studie, der målet var å undersøke likeverdig deltakelse for elever med vedtak om spesialundervisning. Med bakgrunn i at spesialpedagoger som arbeider i skolen, er tett involvert i det totale opplæringstilbudet til elever som mottar spesialundervisning, valgte vi å innhente informasjon om deres oppfatninger og erfaringer. For å få dypere innsikt i spesialpedagogers erfaringer valgte vi å benytte kvalitativt intervju i datainnsamlingen (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden var semistrukturert og tok utgangspunkt i tre utvalgte temaer: 1) tilrettelegging for læring, 2) interaksjoner og 3) inkludering. I tillegg ble det lagt til rette for at spesialpedagogene selv kunne introdusere temaer de anså som viktige. På denne måten kunne intervjuene bevege seg utover forskernes forforståelse (Postholm & Jacobsen, 2018).

Utvalg

Utvalget i datainnsamlingen ble gjort med bakgrunn i et strategisk tilgjengelighetsutvalg, der informantene hadde relevante kvalifikasjoner og erfaringer slik at de kunne gi informasjon knyttet til undersøkelsens problemstilling (Thagaard, 2018). Kvalifikasjonskriteriene var relevant spesialpedagogisk utdanning og erfaring fra arbeid med elever som hadde vedtak om spesialundervisning, og som fulgte ordinære kompetansemål. I utvalgskriteriene ble det ikke fokusert på erfaringer fra arbeid knyttet til en spesifikk lærevanske eller diagnose, kun at elevene med vedtak om spesialundervisning fulgte ordinære kompetansemål.

Det ble rekruttert tre spesialpedagoger som arbeidet på ungdomstrinnet med elever som hadde vedtak om spesialundervisning med bakgrunn i lærevansker av mer moderat karakter. Et annet kriterium var at elevene i tillegg skulle ha sosiale utfordringer. Alle tre spesialpedagogene hadde erfaring fra praksisfeltet på mellom 15 til 25 år. Deres utdanningsbakgrunn var enten en helsefaglig eller pedagogisk bachelorutdanning, og i tillegg spesialpedagogisk videreutdanning på minst 60 studiepoeng.

Bearbeiding og analyser av data

Vi benyttet en fenomenologisk-hermeneutisk forskningsmetodisk tilnærming i innsamling, bearbeiding og analyser av data. Dette ga oss muligheten til å fortolke spesialpedagogers subjektive oppfatninger og erfaringer og beskrive og fortolke de meningsstrukturer som kom fram i datamaterialet (Nyeng, 2012; Thagaard, 2018).

Vi benyttet en stegvis deduktiv induksjon i dataanalysene som innebar at vi vekslet mellom å søke etter det meningsbærende i informantenes beskrivelse og utvalgte temaer i intervjuguidene (Tjora, 2018). Temaene som kom fram, var basert på informantenes utsagn og fra vårt teoretiske bakgrunnsteppe (Dalen, 2022). Med bakgrunn i de temaene som framkom i intervjuene, dannet vi temagrupper som ga oss en oversiktlig struktur over den meningsbærende informasjonen fra datamaterialet vårt (Tjora, 2018). I den mer omfattende tekstanalysen ble temaene som framkom, bekreftet, men også nyansert da nye perspektiver knyttet til likeverdig deltakelse kom fram (Silverman, 2011).

TABELL 1 Oversikt temagrupper

HOVEDTEMAGRUPPER	RELASJONELLE FORHOLD	ORGANISATORISKE FAKTORER	PERSONALET'S KOMPETANSE
Undertemagrupper	1. Relasjoner mellom elever 2. Vennskap 3. Sosial tilpasning	1. Tilpasninger av læreplan 2. Miljøbetingelser	1. Kartleggingskompetanse 2. Relasjonell kompetanse

De temaene som framsto som sentrale i datamaterialet, kan ses i lys av Biestas (2010) tre dimensjoner kvalifisering, sosialisering og subjektifisering. Temagruppen *relasjonelle forhold* er hovedsakelig knyttet til dimensjonene sosialisering og subjektifisering. Mens temagruppen *organisatoriske faktorer* hovedsakelig er knyttet til dimensjonene kvalifisering og subjektifisering. Temagruppen *personalets kompetanse* er knyttet til alle tre dimensjoner.

Betraktninger om undersøkelsens troverdighet og etiske perspektiver

Den metodiske forskningstilnærmingen i studien er basert på et kvalitativt dybdesdesign, der hensikten er at datamaterialet skal bidra til en dypere forståelse for studiens problemstilling. Det ble gjennomført tre intervjuer som ga et rikt datagrunnlag for å studere fenomenet «likeverdig deltakelse» i dybden. Utvalgets størrelse var en styrke for å få dybdeinnsikt og for å drøfte resultatene i lys av relevant teori og annen forskning.

Vi har tilstrebet troverdighet i behandling og analyser av datamaterialet blant annet gjennom at det i intervjuene ble lagt vekt på dynamisk samskaping i dialogen mellom oss som forskere og informantene. Dette bidro til å skape det som Røkenes & Hanssen (2002) kaller opplevelsesfellesskap, der forskernes og informantenes dialog ga dypere innsikt i og forståelse for spesialpedagogenes erfaringer. Vi var opptatt av å få fram deres oppfatninger slik de selv erfarte dem, og

forsøkte å forhindre at vi fortolket datamateriale inn i vår egen forståelsesramme (Kvale & Brinkmann, 2009). Selv om våre funn ikke er direkte overførbare til også å gjelde for andre, kan informantenes erfaringer drøftes og gjenkjennes i lys av politiske ideologier og teorier om likeverdig deltakelse og inkludering (Postholm & Jacobsen, 2018), og resultatene kan i så henseende være et nyttig bidrag til skolens arbeid med likeverdig deltakelse.

Undersøkelsen ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata. Informantene fikk skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og om forutsetninger og konsekvenser ved deltakelse i forskningen (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2016). Gjennom informasjonsskriv ble det gitt opplysninger om anonymisering og bruk og lagring av data og personopplysninger. Alle informantene ga informert samtykke til å delta. For å overholde prinsippet om fritt, informert samtykke ble utvalgsprosessen også basert på selvseleksjon.

Resultater

Presentasjonen av resultatene våre tar utgangspunkt i de tre hovedtemagruppene *relasjonelle forhold*, *organisatoriske betingelser* og *personalets kompetanse*. Disse temagruppene kom fram i spesialpedagogenes beskrivelser som betydningsfulle områder når det gjaldt likeverdig deltakelse for elever med vedtak om spesialundervisning. I resultatpresentasjonen benevnes disse kun som «elever».

Relasjonelle forhold

Under relasjonelle forhold framsto tre områder som sentrale. Disse var relasjoner mellom elevene, vennskap og sosial tilpasning.

Relasjoner mellom elevene var knyttet til om elevene viste raushet overfor hverandre. Om relasjoner uttalte en av spesialpedagogene:

Elevene godtar jo mangfoldet, men de får ikke en likeverdig relasjon. De får en omsorgsrelasjon.

En omsorgsrelasjon mellom elever ble ikke oppfattet som en likeverdig relasjon.

Vennskap framkom å ha betydning for likeverdig deltakelse. En spesialpedagog fortalte om hva som kjennetegnet en av hennes elevers vennsksrelasjon:

Vennekretsen ble også utvidet litt i løpet av ungdomsskolen, og eleven hadde én som han var litt mer knyttet til. Jeg tror det var gjensidig interesse.

Vennskap bygget på tilknytning gjennom gjensidig interesse. Spesialpedagogene fortalte om at foreldrene påpekte at det med vennskap utenfor skolen ble opplevd som vanskelig. De var opptatt av at medelever ikke tok kontakt med barnet deres på fritiden. Dette endret seg i videregående skole når eleven fikk spesialundervisning i tilrettelagte klasser. En spesialpedagog refererte til en samtale med foreldrene der barnet deres fikk spørsmål om å delta på aktiviteter utenfor skolen.

Det var første gangen noen spurte om han ville være med på kino eller være med hjem fra skolen.

Ifølge spesialpedagogene opplevde foreldrene at det var det viktig at deres barn ble spurt av andre venner om å delta på aktiviteter utenfor skolen. Vennskap handlet for foreldrene om å være sammen med sine venner utenfor skolen.

Sosial tilpasning ble trukket fram som en forutsetning for å fremme likeverdig deltakelse. Spesialpedagogene fortalte om elever som hadde utfordringer med å forstå en sosial situasjon og å tilpasse seg fellesskapets normer og regler. Spesialpedagogenes erfaringer viste at det var vanskelig for noen elever å forholde seg til at det var ulike regler i forskjellige situasjoner.

En spesialpedagog uttrykte seg slik:

Det kan være vanskelig for elever å forstå at i matematikktimen, da skal man gjøre sånn. Mens i matpausen, da kan man snakke litt.

For noen elever ble det vanskelig å forholde seg til ulike forventninger i forskjellige situasjoner i løpet av skolehverdagen. Spesialpedagogens arbeid med sosial tilpasning inngikk som en naturlig del av opplæringen, og eleven ble bevisstgjort på hva som ble ansett som forventet atferd. Det varierte om dette skjedde spontant i situasjonen eller som et planlagt opplegg. En spesialpedagog beskrev dette slik:

For en av elevene måtte vi sette opp regler for hva eleven kunne si i klasserommet og ikke. Det var ting eleven måtte øve seg på, slik at de andre i klassen ikke skulle synes at eleven var annerledes.

Noen elever hadde behov for at regler ble mer tydeliggjort, slik at det var lettere å tilpasse seg til fellesskapets gjeldende normer. Arbeidet med sosial tilpasning handlet i hovedsak om å endre atferden for at elevene skulle tilpasse seg den forventede normen for atferd i fellesskapet.

Organisatoriske faktorer

Innenfor området organisatoriske faktorer framsto tilpasning av læreplanen og miljøbetingelser som områder av betydning for likeverdig deltakelse.

Tilpasning av læreplaner var hyppig brukt av spesialpedagogene for å løse læreplanfestende oppgaver knyttet til skolefag. Selv om alle elevene fulgte ordinære kompetansemål, var flere fag vanskelige for elevene. Spesialpedagogene viste til at faglig tilpasning generelt var utfordrende. En spesialpedagog ga følgende forklaring på hvorfor det var vanskelig for lærerne å følge kompetansemålene i læreplanen:

Vi vil jo at eleven skal prøve, og vi legger til rette for så mye som mulig da. Kanskje om å tøye på grensene til hva som er lov og ikke. Altså, holde seg innenfor lovverket, men tøye så mye som mulig.

Utfordringen handlet om å tilpasse opplæringen til innholdet i de nasjonale læreplanene både med hensyn til

elevens ståsted og utfordringer, og samtidig være tro mot de utdanningspolitiske føringene om at alle elever skal nå de faglige kompetansemålene.

Miljøbetingelser ble trukket fram i spesialpedagogenes beskrivelser som betydningsfullt for likeverdig deltakelse. Når det var mange faktorer i læringsmiljøet som forstyrret elevens oppmerksomhet gjennom skoledagen, opplevdes dette som en utfordring som hemmet elevenes konsentrasjon om det skolefaglige arbeidet. En spesialpedagog uttrykte det slik:

Det er mange faktorer som skal tolkes og bearbeides for å forstå alle situasjonene, og veldig mange elever med særskilte behov har behov for pauser, forutsigbarhet, tydelighet og struktur.

Organisatorisk tilrettelegging, som undervisning på enerom eller grupperom, ble ofte brukt for å skjerme elevene fra lyd og andre faktorer som var forstyrrende. En spesialpedagog beskrev hvor krevende dette var for en av hennes elever.

Eleven bruker ekstremt mye energi her på skolen for å løse faglige oppgaver. Evnemessig har ikke eleven noe problem, så det kan være veldig frustrerende.

Spesialpedagogene erfarte at elevene hadde behov for å unngå forstyrrende faktorer, og at de hadde behov for strukturer som ga dem tydelighet og forutsigbarhet. De mente at dette ga gode miljøbetingelser for skolefaglig arbeid.

Personalets kompetanse

Personalets kompetanse framsto sentralt i tilrettelegging for likeverdig deltakelse relatert til kompetanseområdene kartlegging og relasjoner.

Kartleggingskompetanse innebærer å kjenne til framgangsmåter for å avdekke elevenes læreforutsetninger og behov. En spesialpedagog ga uttrykk for betydningen av å bli kjent med elevenes funksjonsvansker.

Om da forstår man variasjonen innenfor elevgruppen; alle er forskjellige. Så du bruker jo ganske lang tid på å bli kjent med eleven fordi de ofte kan ha et ekstremt behov for trygghet og det å kunne stole på.

Innenfor en klasse har alle elever ulike forutsetninger. Dette innebar at personalet måtte finne framgangsmåter og sette av tid til å bli kjent med elevers funksjons- og lærevansker og læreforutsetninger og behov. Å få innsikt i elevens opplæringssituasjon over tid ga personalet mulighet til å identifisere elevens ståsted og vurdere hvordan opplæringssituasjonen kunne tilrettelegges med bakgrunn i en fellesskapstilnærming. En av spesialpedagogene ga uttrykk for at kvaliteten på undervisningsarbeidet var avhengig av evnen til å avdekke elevenes tilretteleggingsbehov:

For det handler om det å bistå og å trekke seg unna når man ser at det er lurt, og det krever faktisk ganske stor kompetanse og evne.

Kjennskap til den enkelte eleven var nyttig for å skape opplæringsbetingelser som fremmet vekst og likeverdig deltakelse i fellesskapet.

Relasjonell kompetanse handlet om å tilrettelegge for positive interaksjoner i læringsmiljøet og skape et læringsmiljø preget av anerkjennende og likeverdige relasjoner. Spesialpedagogene erfarte at dette var en viktig forutsetning for arbeid med likeverdig deltakelse. En av spesialpedagogene trakk fram at konflikter i læringsmiljøet kunne overskygge det å ha det bra sammen i sosiale aktiviteter:

For selv om elevene opplevde at de koste seg, så opplevde vi at det var mye konflikter. Spørsmålet ble om vi skulle la dem holde på, eller om vi skulle rive det de hadde bygget, fordi det ble konflikter.

Spesialpedagogene viser til at personalets relasjonelle kompetanse innebærer både det å forstå betydningen av positive og negative interaksjoner og det å inneha ferdigheter til å bygge likeverdige relasjoner.

Oppsummering av resultater

Relasjonelle forhold var knyttet til interaksjoner mellom deltakerne i læringsmiljøet. Relasjoner mellom elevene i skolen kom til uttrykk gjennom å anerkjenne hverandre. Det ble understreket at omsorgsrelasjoner ikke nødvendigvis var likeverdige relasjoner. Vennskap ble dannet med bakgrunn i felles interesser og gjensidig

verdsetting av hverandre. Sosial tilpasning handlet om å forstå en sosial situasjon og å tilpasse seg normen for forventet atferd, og arbeid med sosial tilpasning handlet i hovedsak om å støtte elevene til å endre atferd.

Organisatoriske faktorer var relatert til tilpasning av læreplanen og miljøbetingelser. Faglig tilpasning var generelt utfordrende for spesialpedagogene, og de opplevde at det var vanskelig å tilpasse kompetansemålene i læreplanen til elevens ståsted og faglige utfordringer. Miljøbetingelser var en utfordring når faktorer i læringsmiljøet forstyrret elevens oppmerksomhet og hemmet skolefaglig arbeid. Elevene hadde behov for forutsigbare strukturer som fremmet læring.

Personalets kompetanse var knyttet til kartleggingskompetanse og relasjonell kompetanse. Kartleggingskompetanse handlet om å ha framgangsmåter for å avdekke elevenes læreforutsetninger og læringsmiljøbetingelser som fremmet likeverdig deltakelse. Relasjonell kompetanse var knyttet til anerkjennende relasjoner, både når det gjaldt å forstå positive og negative interaksjoner i læringsfellesskapet, og for å bygge anerkjennende relasjoner med og mellom elevene.

Drøfting

Likeverdig deltakelse inngår som en viktig del av verdigrunnlaget for inkludering i skolen, der relasjonelle forhold, organisatoriske faktorer og personalets kompetanse får betydning for i hvilken grad elever erfarer likeverdig deltakelse.

De relasjonelle forhold i læringsmiljøet er grunnleggende for elevenes muligheter til likeverdig deltakelse (Honneth, 2007). Spesialpedagogene viste til den betydningen relasjoner mellom elevene i klassens fellesskap hadde for elever med vedtak om spesialundervisning. Kjennetegn på slike relasjoner var elevenes evne til å vise omsorg og raushet med hverandre. Dette kan vi sammenligne med det Honneth (2007) beskriver som gjensidig anerkjennelse som er grunnleggende for likeverdig deltakelse. Spesialpedagogene trakk fram at når relasjonene mellom elever utelukkende var preget av omsorg, var de ikke gjensidig likeverdige. Dette bryter med det Honneth (2007) legger i anerkjennelse i primærrelasjoner som tar utgangspunkt i gjensidig tillit,

der relasjonen er basert på balanse mellom selvstendighet og sameksistens. Å vise raushet overfor hverandre kan forstås som å være overbærende, det å godta at den andre er annerledes, men ikke verdsette det.

Vennsksrelasjoner der elever verdsetter hverandre, trakk spesialpedagogene fram som en viktig forutsetning for likeverdig deltakelse. Slike relasjoner oppsto når elevene delte like interesser og utviklet gjensidighet i vennsksforholdet. Vi kan sammenligne dette med anerkjennelse i primærrelasjoner, der gjensidighet bidrar til at elevene deler opplevelsesfellesskapet som likeverdige deltakere (Honneth, 2007). Spesialpedagogenes erfaringer viste til færre vennsksrelasjoner i ordinær klasse enn i klasser med tilrettelagte tilbud. Dette kan ha sammenheng med at gapet mellom kravet til fungering i ordinær klasse og elevenes fungeringsnivå er for stort, og dette samsvarer med annen forskning som viser at vennskap er avhengig av jevnbyrdighet, gjensidighet og like interesser (Ogden, 2015; Sigstad, 2017). Mangfold kan framstå annerledes i en tilrettelagt klasse der elevsammensetningen dannes med mer jevnbyrdighet i fungeringsnivå. Dette åpner for muligheten for at det i større grad kan utvikles likeverdige relasjoner mellom elevene. Her framstår «det spesielle» som likeverdig, og vennskapet oppstår i en balanse mellom selvstendighet og sameksistens (Honneth, 2007). Denne dynamikken kan gjenkjennes i et vekstperspektiv, der et tolkningsfellesskap oppstår mellom elevene. Likeverdig deltakelse kommer til uttrykk gjennom at elevene tolker hverandres bidrag som likeverdig (Haustätter & Vik, 2016).

Sosial tilpasning var av betydning for likeverdig deltakelse. Det varierte i hvilken grad kravene til sosial fungering i fellesskapet samsvarte med elevenes forutsetninger. Spesialpedagogene viste til at det var vanskelig for enkelte elever å skille mellom forventet sosial atferd på ulike arenaer og i ulike aktiviteter i løpet av skoledagen, og at arbeidet med sosial tilpasning ofte inngikk som en del av opplæringen. Dette representerer et mulighetsperspektiv der eleven som deltaker i fellesskapet skal passe inn i eksisterende normer for atferd (Haustätter & Vik, 2016). At eleven blir sett på som verdifull i seg selv, og som en likeverdig bidragsyter i den

sosiale dynamikken, er grunnleggende for likeverdig deltakelse. Når atferden blir sett på som noe som må endres for å passe inn i de eksisterende normene, blir det heller et middel for å nå skolens mål. Det at skolen legger sterkere vekt på faglige kompetansemål i læreplanene enn sosiale mål, kan føre til at praksis blir faglig prestasjonspreget og dermed overskygger arbeidet med å inkludere alle elever som likeverdige deltakere (Wendelborg, 2014). Noen elever sliter med å forstå og tilpasse seg de gjeldende normene i det sosiale fellesskapet, og dette kan føre til at de ikke kommer i posisjon til å delta likeverdig i klassens sosiale miljø.

Lærers og medelevers anerkjennelse av elevens sosiale bidrag påvirker muligheter for likeverdig deltakelse. Dette innebærer at målet blir å etablere normer for atferd i klassens læringsmiljø som er dynamisk tilpasset medlemmene, og der det utvikles en felles livsverden hvor alle elevene kommer med betydningsfulle bidrag (Ranci re, 1999). Sentralt i skolens tilrettelegging for å gi elever muligheter til likeverdig deltakelse i fellesskapet blir å utvide de sosiale spillereglene, som åpner for at alle elever får muligheter til å utvikle gjensidig forståelse og likeverdig medvirkning i et dynamisk og levende fellesskap. En slik utvidelse fremmer utvikling av læringsmiljøer der likeverdig deltakelse blir en naturlig del av skolens praksis.

Organisatoriske faktorer er av betydning for å skape hensiktsmessige rammer som gir elevene gode betingelser for likeverdig deltakelse. Tilpasning av læreplanene er en sentral rammefaktor, fordi de faglige kompetansemålene er styrende for skolens opplæring. At de faglige kompetansemålene vektlegges med mer tyngde enn målene for det sosiale læringsmiljøet, er naturlig. Når lærerens fagformidling har hovedfokus i opplæringen, vektlegges Biestas (2010) kvalifiseringsdimensjon ensidig, og dette kan gå på bekostning av de sosiale forholdene som er av betydning for å skape gjensidig likeverdige relasjoner mellom deltakerne i fellesskapet. Utfordringene med faglig tilpasning av læreplanene for elever med vedtak om spesialundervisning var knyttet til diskrepansen mellom elevenes kognitive læreforutsetninger og kompetansemålene i de nasjonale læreplanene.

Når læringsmålene for den faglige kvalifiseringen ble lagt stor vekt på, førte det til et begrenset handlingsrom for spesialpedagogene til å sette inn faglige differensieringstiltak for å tilpasse kompetansemålene til elevenes læreforutsetninger. De tiltakene som ble satt inn, hadde til hensikt å tilpasse eleven til opplæringens eksisterende struktur gjennom spesialundervisning, i stedet for at strukturen ble endret i henhold til elevmangfoldet i klassen (Wendelborg, 2014). Ser vi dette i et vekstperspektiv, oppstår det en ubalanse i likeverdigheten (Haustätter & Vik, 2016), og elevens selvrealisering og prestasjoner blir ikke forstått som likeverdig (Honneth, 2007). Handlingsrommet til spesialpedagogene ble begrenset, fordi de var forpliktet til å følge de utdanningspolitiske føringene i de nasjonale læreplanene. Dette påvirket mulighetene til faglig tilpasning og likeverdig verdsetting av elevene.

Milj betingelse var knyttet til forutsigbarhet og struktur i læringsmiljøet. Spesialpedagogene erfarte at mange elever ble forstyrret av det som forgikk i læringsmiljøet, for eksempel uro blant elevene og høyt lydnivå. Ser vi dette i sammenheng med resultatene fra studien til Bartonek mfl. (2018), viser dette til et utviklingsbehov for lærerne, fordi det var under halvparten av lærerne i denne studien som la til rette for struktur og forutsigbarhet i klassens læringsmiljø. Når elevene faller utenfor fellesskapets livsverden (Nyeng, 2012) og må tilpasse seg det eksisterende læringsmiljøet istedenfor at læringsmiljøet blir tilpasset elevmangfoldet, begrenses mulighetene til likeverdig deltakelse (Haustätter & Vik, 2016).

Personalets kompetanse var avgjørende for om elevene ble likeverdige deltakere i fellesskapet. Spesialpedagogene erfarte at det var nødvendig å ha evne til å kartlegge elevmangfold og læringsmilj betingelser for å lykkes med å skape like muligheter for likeverdig deltakelse for alle elever.   ha kunnskap om elevens lære- og funksjonsvansker var av betydning for å tilrettelegge i et mangfoldsperspektiv der deltakerne var likeverdige og lærte av hverandre gjennom individuelle erfaringer og et felles opplevelsesfellesskap (Røkenes & Hanssen, 2002; Ranci re, 1999; Nyeng, 2012).

Personalets relasjonelle kompetanse framsto av grunnleggende betydning for å skape trygge rammer

for samhandling med og mellom elevene i fellesskapet. I et vekstperspektiv vil personalets relasjonelle forutsetninger bidra til å skape et læringsmiljø for sosialisering og elevers selvstendiggjøring og selvstyring (Biesta, 2010). Den mest sentrale relasjonelle kompetansen som spesialpedagogene trakk fram, var anerkjennelse og ferdigheter til å lede og følge med på relasjonelle utviklingsprosesser (Røkenes & Hanssen, 2002). Dette innebærer å ha kompetanse til å legge til rette for gjensidig anerkjennelse av hverandre i opplevelsessellesskap, for dynamiske vekselvirkninger mellom det å være den som lærer, og den som lærer bort, og for utvikling av vekselvirkningen mellom etablerte samspillsformer i fellesskapet og elevens personlige utviklingsprosess (Haustätter & Vik, 2016; Honneth, 2007; Ranci re, 1999).

Personalets relasjonelle kompetanse påvirker hvordan de forstår og samhandler med elevene, og bidrar til å bygge en trygg relasjon for vekst og likeverdig deltakelse. For å utvikle en slik praksis trenger personalet både kompetanse og vilje til å møte elevene som likeverdige, verdsette elevenes selvrealisering og prestasjoner og gi dem støtte slik at elevene anerkjenner hverandre. De trenger også at alle deltakerne i fellesskapet står sammen om å utvikle en felles livsverden der de bidrar med sitt unike selv (Ranci re, 1999; Honneth, 2007; Nyeng, 2012).

Med bakgrunn i spesialpedagogenes erfaringer var muligheter til likeverdig deltakelse for elever med vedtak om spesialundervisning avhengig av rom for mangfold og det at deltakerne i fellesskapet deler en felles livsverden. Dette forutsetter at skolen balanserer vektlegging av kvalifisering (skolefaglige prestasjoner), sosialisering (relasjoner mellom deltakerne) og subjektifisering (den enkelte elevs subjektive opplevelse av deltakelse i fellesskapet) når de skal tilrettelegge for inkludering for elever som mottar spesialundervisning (Biesta, 2010).

Avslutning og konklusjoner

Hensikten med vår studie var å synliggjøre spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i skolen for elever med vedtak om spesialundervisning. V rt forskningsspørsmål hadde til hensikt å identifisere

hvilke faktorer som enten fremmet eller hemmet likeverdig deltakelse i skolens fellesskap. V rt hovedfunn viser at relasjonelle forhold, organisatoriske faktorer og personalets kompetanse er av betydning for å sikre elever med vedtak om spesialundervisning muligheter for likeverdig deltakelse i et inkluderende læringsmiljø. Spesialpedagogene erfarte at elevens muligheter for likeverdig deltakelse ble påvirket av relasjoner mellom elever og mellom lærer og elev og i hvilken grad fellesskapet var preget av gjensidig anerkjennelse, gjensidig forståelse og sosial verdsetting.

Når relasjoner mellom elevene i klassen og vennskskapsrelasjoner var forankret i anerkjennelse, raushet, lagarbeid, interessefellesskap og det at elevene vekselvis kom med meningsfulle bidrag, fremmet dette utvikling av likeverdig deltakelse i klassens fellesskap. Når normer for atferd i klassen ikke var dynamisk tilpasset elevmangfoldet gjennom å anerkjenne elevenes subjektivitet, hemmet dette deres muligheter for likeverdig deltakelse. Elevene måtte da tilpasse seg en eksisterende struktur istedenfor at strukturene ble endret dynamisk med hensyn til de enkelte elevenes forskjellige behov. Dette hemmet utvikling av gjensidig tillit for hverandres forskjellighet.

I de tilfellene der oppmerksomheten ble rettet mot å endre en elevs væremåte slik at den passet bedre med fellesskapets forventninger til atferd, ble eleven som ikke levde opp til forventningene, definert som «ikke velfungerende». Dette representerer ikke et syn på eleven som et selvstendig og selvstyrende individ. En slik praksis vil derfor hemme elevens selvrealisering og mulighet for likeverdig deltakelse. Når normer for atferd ikke er dynamisk tilpasset mangfoldet av elever, vil ikke elevens subjektivitet og væremåte anerkjennes.

Faglig tilpasning var generelt en hemmende faktor for likeverdig deltakelse, fordi variasjonene i prestasjonsnivået medførte at det var vanskelig å tilpasse kompetansemålene i læreplanen til alle elevenes ulike ståsteder og utfordringer. Når elevenes oppmerksomhet ble forstyrret på grunn av mangel på strukturer og forutsigbarhet i læringsmiljøet, hemmet dette elevenes konsentrasjon om det skolefaglige arbeidet og likeverdig deltakelse i læringsfellesskapet.

Det at personalet hadde kompetanse til å kartlegge elevenes forutsetninger og behov fremmet muligheter for å skape et dynamisk læringsmiljø der elevenes forskjellighet ble verdsatt. Når personalet hadde en velutviklet relasjonell kompetanse, fremmet dette lærerens oppmerksomhet på om læringsmiljøet var preget av anerkjennende og likeverdige relasjoner. Når personalets relasjonelle kompetanse var mangelfull, hemmet dette derimot lærernes arbeid med å bygge et læringsmiljø preget av en likeverdig deltakelse. Et læringsmiljø preget av likeverdig deltakelse vil fremme elevenes muligheter til aktiv deltakelse i demokratiske prosesser der de kan medvirke til å bestemme hvordan skolesamfunnet skal være.

Våre resultater gir et bidrag til økt forståelse og synliggjøring av likeverdig deltakelse som ledd i inkludering. I framtidig forskning knyttet til dette temaet vil det være aktuelt å benytte andre forskningsmetoder og innfallsvinkler, blant annet for å få mer kunnskap om elevperspektivet.



REFERANSER

- ALQURAINI, T. & GUT, D.** (2012). Critical Components of Successful Inclusion of Students with Severe Disabilities: Literature Review. *International Journal of Special Education* 27(1), s. 42–59.
- AMOR, A.M., HAGIWARA, M., SHOGREN, K.A., THOMPSON, J.R., VERDUGO, M.A., BURKE, K.M. & AGUAYO V.** (2019). International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review. *International Journal of Inclusive Education* 23(12), s. 1277–1295. URL: *International perspectives and trends in research on inclusive education: a systematic review: International Journal of Inclusive Education: Vol 23, No 12* (tandfonline.com)
- ARTILES, A.J., KOZLESKI E.B., DORN S. & CHRISTENSEN C.** (2006). Learning in Inclusive Education Research: Re-mediating Theory and Methods with a Transformative Agenda. *Review of Research in Education*, 30(1), s. 65–108. <https://doi.org/10.3102/0091732X030001065>
- BARNE-, LIKESTILLINGS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENTET.** (2006). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. URL: *Konvensjon, rettighetene, mennesker nedsatt funksjonsevne* (regjeringen.no)
- BARTONEK, F., BORG, A., HAMMAR, M., BERGGREN, S. & BÖLTE, S.** (2018). *Inkluderingsarbete för barn och ungdomar vid svenska skolor: En kartlegging bland 4778 anställda vid 68 skolor.* (Rapport 16. april 2018). https://ki.se/sites/default/files/migrate/2018/04/16/inclusio_-_rapport.pdf
- BARTON, L. & F. ARMSTRONG** (red.). (2007). *Policy, experience and change: Cross cultural reflections on inclusive education.* Dordrecht, Netherlands: Springer.
- BIESTA, G.J.J.** (2010). *Good education in an age of measurement. Ethics, politics, democracy.* Routledge.
- BULI-HOLMBERG, J.** (2017). Lærerrollen og inkludering, I: Sven Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv.* Universitetsforlaget.
- BULI-HOLMBERG, J., SIGSTAD, H.M.H., MORKEN, I. & HJÖRNE, E.** (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: A Qualitative Literature Review. *European Journal of Special Needs Education* URL: *Full article: From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review* (tandfonline.com)
- DALEN M.** (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming.* Universitetsforlaget.
- DEN NASJONALE FORSKNINGSETISKE KOMITÉ FOR SAMFUNNSVITENSKAP OG HUMANIORA.** (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi. URL: *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi | Forskningsetikk*
- ENGVIK, L.I., NÆSS, K-A. B. & BERNTSEN L.** (2018). Quality of Inclusion and Related Predictors: Teachers' Reports of Educational Provisions Offered to Students with Downs Syndrome. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), s. 34–51. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1212252>
- GARROTE, T., DESSMONTET R.S. & OPITZ E.M.** (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review* 20(4), s. 12–23. URL: *EDUREV_Manuscript_Garrote_SemierDessemontet_MoserOpitz_2016.pdf* (uzh.ch)

- GÖRANSSON, K. & NILHOLM C.** (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 265–280. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545>
- HAUSTÄTTER, R.S. & VIK, S.** (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I: R.S. Haustätter & S.M. Reindal, (red.), *Spesialpedagogikk: fagidentitet og samfunnsnytte*, s. 37–51. Cappelen Damm Akademisk.
- HONNETH, A.** (2007). *Kamp om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax Forlag.
- HOWE, C., HENNESSY S., MERCER N., VRIKKI, M. & WHEATLEY L.** (2019). Teacher-Student Dialogue during Classroom Teaching: Does It Really Impact on Student Outcomes? *Journal of the Learning Sciences* 28(4–5), s. 462–512. <https://doi.org/10.1080/10508406.2019.1573730>
- ISAKSSON, J. & LINDQVIST R.** (2015). What is the meaning of special education? Problem representations in Swedish policy documents: late 1970s–2014. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), s. 122–137.
- LÆREPLANVERKET** (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Kunnskapsdepartementet. URL: [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](https://www.udir.no/overordnet-del-verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaeringen)
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- MITCHELL, D.** (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. Center for Educational Policy Studies Journal (CEPS) Journal, 5(1), s. 9–30. URL: [EJ1128952.pdf \(ed.gov\)](https://www.ed.gov/ej1128952.pdf)
- NES, K.** (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* (5), s. 40–51.
- NILHOLM, C.** (2020). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3) s. 358–370 URL: [Full article: Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? \(tandfonline.com\)](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2020.1729563)
- NILHOLM, C. & GÖRANSSON, K.** (2017). What is Meant by Inclusion? An Analysis of European and North American Journal Articles with High Impact. *European Journal of SpecialNeeds Education* 32(3), 437–451. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638>
- 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. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1503348>
- NORDAHL, T. MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NORWICH, B.** (2008). Dilemmas of Difference, Inclusion and Disability: International Perspectives on Placement. *European Journal of Special Needs Education*, 23(4), s. 287–304. Doi: [10.1080/08856250802387166](https://doi.org/10.1080/08856250802387166)
- NYENG, F.** (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OGDEN, T.** (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Akademisk.
- POSTHOLM, M.B. & JACOBSEN, D.I.** (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- PRINCE, E.J. & HADWIN J.** (2013). The Role of a Sense of School Belonging in Understanding the Effectiveness of Inclusion of Children with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 17(3) s. 238–262. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.676081>
- QVORTRUP, A. & QVORTRUP L.** (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. 22(11), s. 1–15. Doi: [10.1080/13603116.2017.1412506](https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506)
- RANCIÈRE, J.** (1991). *The ignorant schoolmaster. Five lessons in intellectual emancipation*. California: Stanford University Press. URL: [Ranciere.pdf \(abahlali.org\)](https://www.abahlali.org/Ranciere.pdf)
- RANCIÈRE, J.** (1999). *Disagreement. Politics and philosophy*. University of Minnesota Press. URL: [Disagreement Politics and Philosophy.pdf \(abahlali.org\)](https://www.abahlali.org/Disagreement Politics and Philosophy.pdf)
- RØKENES, O.H. & HANSSEN, P.H.** (2002). *Bære eller bryte. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- SEBRECHTS, L. & BREDA, J.** (2012). Families of children with special needs in Flanders: their vulnerability within the citizenship paradigm. Herman Deleeck Centre of Social Policy, University of Antwerp. URL: [Families of children with special needs in Flanders: their vulnerability within the citizenship paradigm | Request PDF \(researchgate.net\)](https://www.researchgate.net/publication/266111111_Families_of_children_with_special_needs_in_Flanders_their_vulnerability_within_the_citizenship_paradigm)
- SIGSTAD, H.M.H.** (2017). Vennskap på lik fot – inkludering av elever med utviklingshemming. I: S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*, s. 199–219. Universitetsforlaget.
- SILVERMAN, D.** (2011). *Interpreting qualitative data: a guide to the principles of qualitative research*. London: Sage.
- SYSE, A.** (2016). Rettigheter for barn med funksjonshemming. I: N. Høstmælingen, E.S. Kjørholt & K. Sandberg (red.), *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. (3. utg.). (s. 215–247). Universitetsforlaget.
- THAGAARD, T.** (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.
- TJORA, A.** (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm AS.
- THOMAZET, S.** (2009). From integration to inclusive education: does changing the terms improve practice? *International Journal of Inclusive Education*, 13(6), s. 553–563. <https://doi.org/10.1080/13603110801923476>
- UNESCO** (1994). *Salamancaerklæringen*. URL: [Salamanca_Statement_1994.pdf \(right-to-education.org\)](https://www.unesco.org/education/sa/1994/right-to-education.org)
- WENDELBORG, C.** (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldersmiljøet. I: J. Tøssebro & C. Wendelborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming: Familie, livsløp og overganger* (s. 35–56). Gyldendal Akademisk.
- WENGER, E.** (1999). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.



UTDANNINGS
FORBUNDET

Som medlem i Utdanningsforbundet kan du få medlemsbladet Utdanning på papir eller digitalt. I tillegg kan du velge ett av tidsskriftene kostnadsfritt.



Min side Administrer abonnementene dine på www.udf.no/min-side



Nyhet
Nå er også
tidsskriftet
Spesialpedagogikk
kostnadsfritt for
deg som medlem.

Les mer her:



Ikke medlem, men ønsker abonnement?

Send e-post til: abonnement@utdanningsnytt.no

utdanningsnytt.no/abonnement

Trenger du å rydde i følelsene dine?

Antallet barn og unge med følelsesmessige problemer stiger. Det samme gjelder tallet på *bøker om følelser*. Cecilie Benneche er forfatter av en av disse utgivelsene. Teksten på forsiden ser slik ut: «Hva føler du nå? Enkle råd mot indre uro». Formuleringen synes å være en klisjé fra journalisters spørsmål til idrettsutøvere rett etter målgang: Hva føler du nå? Det grafiske grepet med å utelate en bokstav i ordet *føler* bidrar ikke til at førsteinntrykket av boka blir mer seriøst.

Mitt umiddelbare spørsmål ble derfor: «Er denne boka så seriøs at det er verdt å gi den omtale i et tidsskrift for lærere og spesialpedagoger?»

Vi befinner oss i en kultur som har mange hundre års tradisjon med å skille mellom hode og kropp, og mellom liv og lære. Innenfor en slik tradisjon kan en lett overvurdere hva slags praktisk utbytte en kan ha av å *lese om følelser*. For det å lese og lære om følelser er noe annet enn det å *håndtere* egne og andres følelser.

Følgelig ble mitt neste spørsmål slik: «Kan denne boka bidra til at lærere oppnår noe mer enn det å få kunnskap om følelser?» Med andre ord – er den egnet til å hjelpe lærere med å håndtere de følelser som kan oppstå i en klassesituasjon?

Boka starter med en fortelling om en liten hund som er tydelig på om den er redd, sint, trist eller glad. Hunden diskuterer neppe med seg selv om den føler slik den bør. Altså: Den har et gjennomført ryddig følelsesliv! Slik er det ikke med mennesket.

Uro og bevegelse

Utgangspunktet for boka er at vi som mennesker ofte sliter med flere følelser på samme tid. Det skaper uro. Denne tilstanden beskriver forfatteren som indre rot og tilføyer:

Uro er *låst bevegelse*. ... I uroen flyter det ikke fritt. Det dirrer. Det hakker. Det stanger.

Veien ut av rotet er ikke lett, men Benneche har gode og konkrete forslag.

Fire vitale følelser

Benneche omtaler sinne, redsel, tristhet og glede som grunnmuren i følelseslivet. Samtidig er hun tydelig på at det også finnes andre følelser, men at disse fire er de viktigste. Hun skriver:

Uroen kan både være kaotisk og lammende, men inni der et sted finnes det noen høyst levende følelser. Gå på jakt etter dem!

Følelsene redsel, sinne, tristhet og glede behandles i boka hver for seg. Det skjer på en instruktiv måte. Det første avsnittet om følelsen tristhet, ser slik ut:

Beste egenskap: knytter oss til hverandre
Verste egenskap: kan gjøre fysisk så vondt at vi tror vi er syke
Forveksles ofte med: depresjon
Vær obs på: tårer er tristhetens viktigste kjennetegn, men det er stor forskjell på hvor fort vi begynner å gråte»



CECILIE BENNECHE
(ILLUSTRATØR: MARIA VÅGE TRAASDAHL)

Hva fler du nå?

Enkle råd mot indre uro

Cappelen Damm, 2022

288 sider

ISBN/EAN: 9788202695446

Forfatteren fremhever at følelser har i seg en kilde til vitalitet. Dette er et punkt hun gjerne kunne ha utdypet mer.

Når vi ikke har det bra

Den største delen av boka, i alt omtrent 160 sider, behandler ulike følelsesopplevelser preget av uro. Altså ikke av vitalitet. Hver opplevelse er formulert som en setning en person sier til seg selv. Budskapene er ikke oppmuntrende.

Likevel tenker jeg det er få av leserne som er uten gjenkjennelser fra en eller flere av overskriftene. Her er et lite utvalg:

- Jeg har alltid dårlig samvittighet
- Jeg er alltid blid, jeg
- Hva skal jeg gjøre med alle disse relasjonene?
- Jeg er alltid så bekymret
- Hvis jeg blir sint, kommer jeg til å eksplodere
- Jeg føler meg så liten

Spørsmålene

Innledningsvis stilte jeg to spørsmål. Jeg var usikker på om Benneches bok er tilstrekkelig seriøs, og om det er sannsynlig at den kan bidra til at pedagoger kan lære å håndtere egne og elevenes følelser bedre. Mitt svar på begge spørsmålene blir ja.

Seriøsitet

Teksten er gjennomført faglig. Den bygger tydelig på både praktiske erfaringer og lesning av en betydelig mengde vitenskapelig litteratur. Hvert av de fem kapitlene er utstyrt med et sett av detaljerte noter, og boka har liste over anvendt litteratur. I tillegg er det lesetips for den som vil utforske boka temaer ytterligere.

Håndtering av følelser

Boka er lett tilgjengelig, på tross av de akademiske kvalitetene som er nevnt ovenfor. Den er skrevet i et enkelt og fengende språk, og forfatteren sjenerer seg ikke for å gjøre populariseringer. Men en ting er at teksten er grei å lese og forstå – det er sjelden tilstrekkelig for at en bok kan være til praktisk hjelp.

Heldigvis har forfatteren etter hver del en egen side med overskriften «Gjør det enkelt». Her har hun samlet spørsmål som kan hjelpe leseren til å bli bedre kjent med hvordan hun eller han håndterer sine følelser. Dessuten vil jeg anta at mange av disse spørsmålene kan være nyttige utgangspunkt for samtaler mellom lærer og elever.

Konklusjon

Boka anbefales for enhver som er nysgjerrig på følelser – egne og andres. Når pedagoger underviser, skjer det i samspill med mennesker som er kjent med både glede og indre uro. Det er slike liv denne boka handler om.



Spesialpedagogikk nr. 1, 2023 har utgivelse 10. februar. Der kan du lese om:

Mye av den utagerende atferden hos elever kommer av mangel på inkludering og tilpasset undervisning:

Artikkel av Edvin Eriksen. *Betydningen av pedagogisk tilrettelegging for elever med spiseforstyrrelser:* Artikkel

av Stine Løvereide. *Fra nederlag til mestring for synshemmede Erlend:* Artikkel av Margrethe Sylthe og Beate

Heide. *Humorens rolle i pedagogiske og spesialpedagogiske settinger i barnehage og skole:* Artikkel av Kirsten

Flaten. *Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring:* Fagfellevurdert forskningsartikkel

av Yvonne Jakobsen og Mirjam Harkestad Olsen. *Det er ikke så lett å snakke om traumatiske opplevelser uten et*

språk – iscenesettelse som kommunikasjon: Fagfellevurdert forskningsartikkel av Bjørk Khelet og Janne Madsen.

Spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2023

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. januar	10. februar
2	12. april	12. mai
3	9. august	8. september
4	1. november	1. 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 4 nummer i året.



Nå
også som
e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler!

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side:

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til:

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

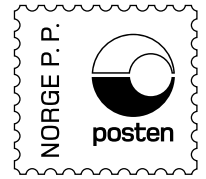


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- 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