

SPECIAL- PEDAGOG 04 — 23

GIKK

04

Nevroutviklingsforstyrrelser
sett i lys av nevrovitenskap
og spesialpedagogikk

24

Dysleksi. Kartlegging
til besvær

40

Skolebiblioteket
som et
lesetreningssenter



Spesialpedagogikkens plass i ny opplæringslov



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Regjeringens forslag til ny opplæringslov er nå vedtatt, men trer ikke i kraft før høsten 2024. Det har til nå vært mange høringsrunder og mange som har uttalt seg om lovforslaget.

En av endringene som er vedtatt, er at det som i gjeldende lov heter «spesialundervisning», i den nye loven nå blir delt opp i «personlig assistanse», «fysisk tilrettelegging / tekniske hjelpemidler» og «individuell tilrettelagt opplæring.»

Et av områdene som til nå har fått mest kritikk når det gjelder elever med enkeltvedtak om spesialundervisning (individuell tilrettelagt opplæring), er at de altfor ofte ikke har fått den inkluderende opplæringen de har krav på. Isteden er de tatt ut av klasserommet, ofte sammen med en ufaglært ansatt uten både lærerutdanning og spesialpedagogisk kompetanse.

I ny opplæringslov er det nå bestemt at bare de som fyller kompetansekravene for å bli ansatt som lærer, skal kunne gi individuell tilrettelagt opplæring (spesialundervisning). Det skal imidlertid fortsatt være mulig å gjøre unntak fra disse kravene hvis en konkret vurdering av eleven og den opplæringen som skal gis tilsier det, eller hvis personen som ansettes har høyere utdanning som gjør vedkommende særlig egnet til å ivareta elevens behov. Men det er ifølge den nye loven ingen krav om spesialpedagogisk kompetanse.

Det er positivt at det nå kan virke som at det iallfall skal legges mer vekt på at den som gi individuelt tilrettelagt opplæring, skal ha lærerutdanning eller spesiell kompetanse. Men målet bør være at disse personene i tillegg til lærerutdanning også har spesialpedagogisk kompetanse. I tillegg bør de ha spisskompetanse på akkurat de utfordringene som elevene de skal følge opp har (eller iallfall ha mulighet til å få veiledning av en som har slik spisskompetanse).

I det opprinnelige forslaget fra Kunnskapsdepartementet ble det ikke foreslått en lovfestet rett til å kunne klage på den opplæringen eleven med enkeltvedtak får – men et stortingsflertall har foreslått at det bør være anledning til dette, og regjeringen skal ifølge KS komme tilbake til stortinget med en vurdering av hvordan dette kan sikres.

Kristiansund kommune søkte tidligere i år om å bli såkalt *frikommune*, og et av forslagene var å fjerne retten til spesialundervisning og sakkyndig vurdering. Heldigvis ble dette forslaget stoppet takket være en lokal UDF-leder. Men det viser hvor viktig det er å være våken og protestere når slike forslag truer barn og foresattes rettssikkerhet.

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

Annonsekontakt

Grethe Ånerud
HS Media AS
utdanning@hsmedia.no
Telefon 62 94 69 04 | 92 83 68 30

Abonnement

For medlem i Utdanningsforbundet gå inn på www.udf.no/minside
For ikke-medlemmer kr 500,- pr år
abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse

4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6513 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: Kristine Kapstad
Årgang 89
ISSN 0332-8457



Innhold

- 04** Nevroutviklingsforstyrrelser sett i lys av nevrovitenskap og spesialpedagogikk

Hanne Marie Høybråten Sigstad

- 16** Ved ufrivillig skolefravær er det av stor betydning at man lytter til eleven det gjelder

Beate Heide

- 24** Dysleksi. Kartlegging til besvær

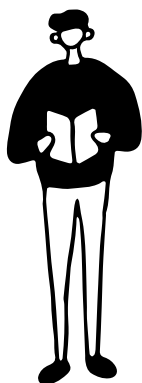
Anette Andresen og May-Britt Monsrud

- 40** Skolebiblioteket som et lesetreningssenter

Anton Birger Stensholdt

- 74** Bokmelding

Kirsten Flaten



FORSKNINGSDEL

Barns stemme og deltaking i spesialpedagogisk forskning

Marianne Sjø Rosslund

44

Jobbspesialistens egenskaper og rolle overfor unge voksne med lett utviklingshemming i møte med arbeidslivet

Hanne Marie H. Sigstad og Veerle Garrels

60



Nevroutviklingsforstyrrelser sett i lys av nevrovitenskap og spesialpedagogikk



I denne artikkelen argumenteres det for betydningen av spesialpedagogikk som et praktisk-pedagogisk fagområde, i tillegg til den kunnskapen nevrovitenskap kan bidra med for å kunne forstå og igangsette relevante tiltak for personer med nevroutviklingsforstyrrelser.

TEKST:

HANNE MARIE HØYBRÅTEN SIGSTAD

Spesialpedagogikk er en tverrfaglig disiplin bestående av ulike faglige tilnærminger, som til sammen utgjør et fagområde. Faget spesialpedagogikk kan sies å omfatte tre kjerneområder når det gjelder opplæring: kartlegging, intervensjon og inkluderende opplæring. Målgruppen inkluderer alle barn, unge og voksne med behov for spesialpedagogisk støtte. På bakgrunn av utredning og diagnostisering vil deres behov ofte klassifiseres ut fra spesifikke kriterier og kjennetegn. Vi kjenner for eksempel til ulike definisjoner og diagnostiske verktøy som blir benyttet til klassifisering av utviklingshemming (AAIDD, DSM-5, ICD-10).

I Norge har vi frem til nå forholdt oss til diagnosemanualen ICD-10 (Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer) som en diagnostisk tilnærmingstype for å klassifisere og diagnostisere ulike tilstander og vanskeområder (WHO, 2016). Denne manualen har kommet i en ny versjon, ICD-11 (WHO 2019), og det er den som gjelder internasjonalt nå. I Norge arbeides det imidlertid fortsatt

med en overgang fra ICD-10 til ICD-11, slik at ICD-11 skal fungere som et diagnostisk verktøy best mulig tilpasset norske forhold. Endringen til ICD-11 vil bety en endring av klassifikasjon, endring av kriterier og benevning av tilstander – både i hovedgrupper og undergrupper. Med andre ord vil benevning og klassifisering av ulike tilstander måtte defineres på nytt, og kategoriene vil også kunne endre seg innenfor nye overordnede betegnelser.

Nevroutviklingsforstyrrelser er et eksempel på en slik overordnet hovedgruppe som blir beskrevet i ICD-11. Denne sekkebetegnelsen dekker en rekke tilstander vi allerede er kjent med, som for eksempel utviklingshemming, autismspekterforstyrrelser, lærevansker og språkforstyrrelser. Vi kan anta at en endring av diagnosemanualen til ICD-11, som etter hvert vil benyttes som en «hovedmal» for diagnostisering også her i Norge, kan ha en innvirkning på vårt fagfelt spesialpedagogikk og mulighets utfordre fagets mandat på en ny måte.

I lys av dette kan det derfor være nødvendig å drøfte på hvilken måte en slik endring utfordrer

faget vårt, og se nøyere på hva dette innebærer sett i lys av spesialpedagogikkens faglige utgangspunkt; det være seg fagets verdimessige forankring, teoretiske og praktiske begrunnelser for faget og hvilke konsekvenser dette kan innebære for praktisk handling.

I denne artikkelen er søkelyset spesifikt rettet mot nevroutviklingsforstyrrelser. Nevrovitenenskap synes derfor å være en relevant tilnærming for å forstå bedre hva nevroutviklingsforstyrrelser innebærer. Likevel kan det være at denne vitenskapen alene ikke er tilstrekkelig. Spesialpedagogikk med sitt syn på mangfold og inkludering er også et viktig perspektiv i denne sammenhengen for å forstå både individ og kontekst og sammenhengen mellom disse. I denne artikkelen sees derfor nevroutviklingsforstyrrelser både i lys av nevrovitenskap og spesialpedagogikk.

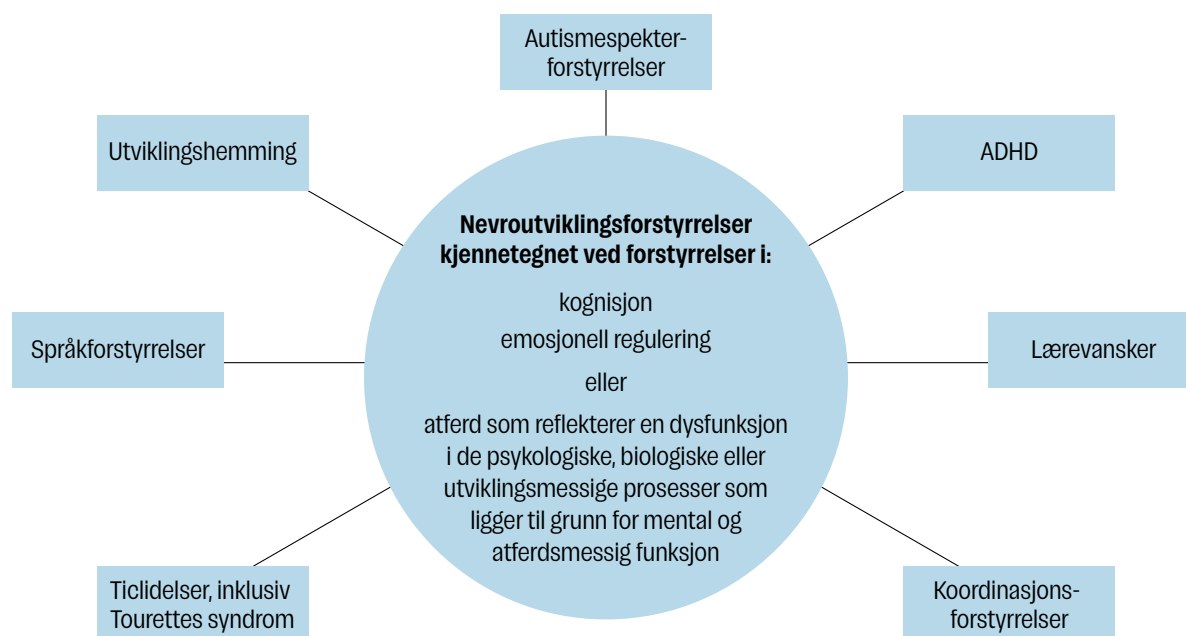
Hva er nevroutviklingsforstyrrelser?

Nevroutviklingsforstyrrelser er beskrevet som tilstander der den nevrologiske og psykologiske utviklingen er forsinket eller avvikende fra tidlig barndom (American Psychiatric Association,

2013). Ifølge ICD-11 er nevroutviklingsforstyrrelser definert som atferdsmessige og kognitive forstyrrelser som oppstår i løpet av utviklingsperioden, og som innebærer betydelige vansker med å tilegne seg og utføre spesifikke intellektuelle, motoriske, språklige eller sosiale funksjoner (WHO, 2022). Nevroutviklingsforstyrrelser omfatter tilstander som for eksempel utviklingshemming, språkforstyrrelser, autismspekterforstyrrelser, ADHD, lærevansker, koordinasjonsforstyrrelser og tic-lidelser, inkludert Tourettes syndrom (NOU, 2020:1). (Se figur 1 nedenfor med eksempler på ulike nevroutviklingsforstyrrelser).

Nevroutviklingsforstyrrelser kjennetegnes ved svikt i utvikling av sentralnervesystemet som kan påvirke et barns hukommelse, språk, motorikk, evne til læring og sosialt samspill og selvregulering (Straub mfl., 2022). Årsaksfaktorer har sammenheng med forstyrrelser i vesentlige nevroutviklingsmessige prosesser. Mange ulike gener og mutasjoner er assosiert med nevroutviklingsforstyrrelser, noe som viser at vanskene er av heterogen opprinnelse (Parenti mfl., 2020).

FIGUR 1 Nevroutviklingsforstyrrelser – eksempler på tilstander og felles kjennetegn (WHO, 2022).



De ulike tilstandene kan ha mye overlapp, de kan ha fra mildt til alvorlig omfang og et jevnt utviklingsløp. Tilstandene kan ikke kureres, men blir heller ikke verre. Med andre ord finnes det ikke behandling som fjerner tilstandene, men tiltak kan bedre fungering og utvikling (Statped, 2021).

Nevrovitenskapens rolle

Nevrovitenskap er en tverrfaglig vitenskap som består av fagfelt som medisin, biologi, kognitiv vitenskap, nevrovitenskap, nevroteknikk og nevroteknologi. Den retter oppmerksomheten hovedsakelig mot nervesystemet (Bears, Connor & Paradiso, 2020). (Se figur 2.)

Nevrovitenskapen har en viktig rolle når det gjelder å se på sammenhengen mellom biologi (nevroner) og psykologi (bevissthet, sinn, intelligens osv.) Den har en naturvitenskapelig tilnærming i den forstand at det handler om å kunne *forklare* mennesket.

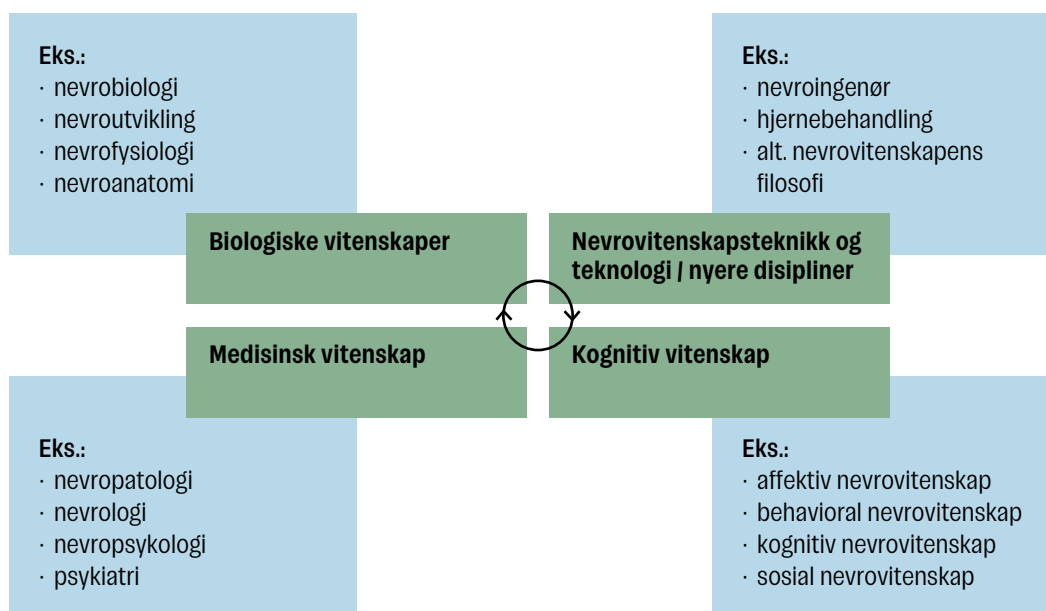
Nevroutviklingsforstyrrelser er som nevnt definert ut fra visse kjennetegn på forstyrrelser i kognisjon, emosjonell regulering, eller atferd forårsaket av dysfunksjon i ulike psykologiske,

biologiske eller utviklingsmessige prosesser (WHO, 2022). Nevrovitenskapen kan benyttes for å forsøke å finne sammenhenger mellom hjernens funksjon og observerbar atferd og på den måten søke å avdekke årsaksforhold som kan ligge til grunn for den spesifikke tilstanden. Slik spiller nevrovitenskapen en grunnleggende rolle for videre arbeid med klassifisering av bestemte tilstander. På bakgrunn av nærvær/fravær av visse kjente kriterier er det mulig å klassifisere kjente tilstander forbundet med nevroutviklingsforstyrrelser.

Fagområdet kognitiv nevrovitenskap er spesifikt opptatt av å forstå kognitive prosesser; det vil si hjernebaserte mekanismer for å se hvordan språk, hukommelse og beslutningstaking fungerer. Benevnelsen kognisjon viser til en mengde mentale prosesser som tenkning, persepsjon, fantasi, tale, håndtering og planlegging. På det viset er denne formen for nevrovitenskap særlig aktuell for vårt fagområde spesialpedagogikk.

Med hjelp av kognitiv nevrovitenskap undersøker man hvordan fysisk substans (hjernen) gir opphav til vår sansning, tanker og følelser (sinnet) (Ward, 2020). Kognitiv nevrovitenskap bygger på

FIGUR 2 Nevrovitenskap – en tverrfaglig disiplin (etter Bears, Connor & Paradiso, 2020).



en slik måte bro over ulike disipliner som kognitiv vitenskap og kognitiv psykologi på den ene siden og biologi og nevrovitenskap på den andre.

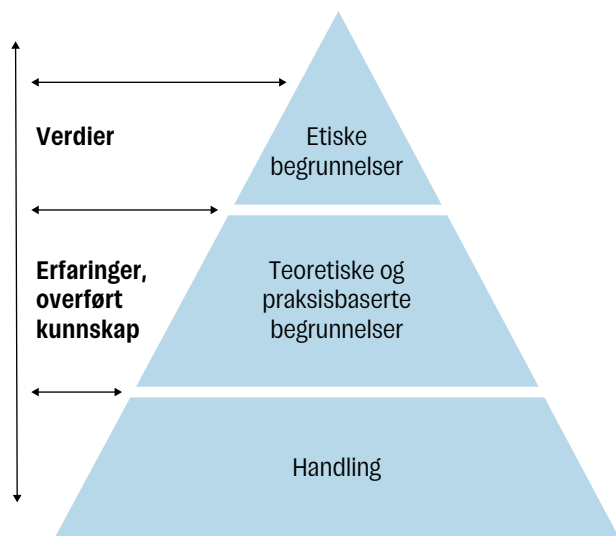
Spesialpedagogikk – faglig forankring

Å få en forståelse av hva nevrovitenskapens rolle innebærer innenfor en spesialpedagogisk kontekst, forutsetter at vi vet hva fagområdet spesialpedagogikk er tuftet på. Hva innebærer en spesialpedagogisk kontekst i denne sammenheng?

Praksistrekanten til Handal & Lauvås (2014) kan gi en illustrasjon for bedre å forstå det faglige utgangspunktet for spesialpedagogikken. Praksistrekanten er opprinnelig utviklet som en handlings- og refleksjonsmodell innenfor veiledning og yrkesopplæring. Den handler om å gi studenter mulighet til å reflektere over egen praksisteori.

I denne artikkelen blir modellen benyttet på en annen måte (se figur 3); praksistrekanten benyttes som en ramme for å forstå faget spesialpedagogikk med henblikk på fagets verdimeslige overbygning, fagets kompetanseinnhold, og samtidig vise hvilke konsekvenser dette innebærer for praktisk handling. Faget spesialpedagogikk har et verdimeslig utgangspunkt (holdninger), og faget har teoretiske/kunnskapsbaserte begrunnelser og et mandat med tilhørende ansvarsområder. Til sist er

FIGUR 3 Praksistrekanten (etter Handal & Lauvås, 2014).



spesialpedagogikk et praktisk-pedagogisk fagområde som gir føringer for hvordan vi skal omsette kunnskapen til praktisk handling.

Etiske begrunnelser – grunnleggende verdier

Faget spesialpedagogikk tar utgangspunkt i et humanistisk menneskesyn, der personens egne opplevelser, valg og verdier har en sentral plass. Dette inkluderer holdninger til mangfold og menneskelig variasjon og hvilken betydning dette får når det gjelder deltakelse og inkludering av dette mangfoldet.

Disse verdiene er grunnleggende for vår forståelse av enkeltmennesket og av samfunnet – og for vår forståelse av individet i en kontekst og det mandatet vi har som spesialpedagoger. Det overordnede målet er å styrke mulighetene til deltakelse ved å redusere individets begrensninger og samtidig bygge ned samfunnsmessige barrierer som kan stå i veien for deltakelse.

Kunnskap og teoretiske begrunnelser

Faget spesialpedagogikk har tre kjerneområder: Kartlegging, intervensjon og inkluderende opplæring. Disse kjerneområdene kan både sees i lys av et individperspektiv og et systemperspektiv.

Individperspektivet er rettet mot enkeltmennesket, der kartlegging og intervensjon er aktuelle områder. Vi tilegner oss kunnskap for å kunne gi best mulig spesialpedagogisk hjelp til den enkelte med spesielle behov. Det krever kunnskap om enkeltindividet.

I et systemperspektiv er vi opptatt av hvordan systemet (barnehagen, skolen, arbeidsplassen, familien og samfunnet for øvrig) kan bli i stand til å inkludere den enkelte og legge til rette for best mulig tilhørighet til fellesskapet. Her er inkluderende opplæring et kjerneområde. Inkluderende opplæring innebærer kunnskap om hva mangfoldet består av, hva som kjennetegner den menneskelige variasjon, og hva vi trenger av kompetanse for å tilrettelegge miljøet slik at alle kan delta.

Spesialpedagogisk kompetanse dreier seg dermed om hva som er karakteristisk for individets behov, kunnskap om hvilke tiltak som nytter, samt

kunnskap om hva som skal til for at vi som spesialpedagoger kan legge best mulig til rette for at alle kan delta i fellesskapet på mest mulig likeverdige premisser.

Handling/praksis

Handlingsperspektivet bygger på et grunnleggende verdisyn og kompetanse innenfor spesialpedagogikkens kjerneområder. Det dreier seg om hva vi som spesialpedagoger faktisk gjør, vår tilegnelse av ferdigheter og valg av redskaper som vi vet kan styrke den enkeltes muligheter. Også det vi gjør i praksis for å bygge ned de samfunnsmessige barrierene som hindrer deltakelse i fellesskapet, er sentralt innenfor handlingsperspektivet.

Tre aktuelle perspektiver for å forstå nevroutviklingsforstyrrelser

Nedenfor presenteres tre ulike måter å forstå nevroutviklingsforstyrrelser på sett i lys av nevrovitenskapens rolle. I denne sammenheng blir nevroutviklingsforstyrrelser forstått som en funksjonshemming.

1. Medisinsk / diagnostisk / individ-perspektiv
2. Samfunnsmessig perspektiv (sosial modell)
3. Relasjonelt perspektiv (nordisk modell)

Medisinsk / diagnostisk / individ-perspektiv.

Innenfor et medisinsk / diagnostisk / individ-perspektiv er funksjonshemming (her: nevroutviklingsforstyrrelser) avgrenset til enkeltindividet. Et slikt perspektiv er basert på en tradisjonell forståelse, der funksjonshemmingen er sett som en konsekvens utelukkende av sykdom, lyte eller andre biologiske avvik. Individet har defekter og mangler som må identifiseres, diagnostiseres og korrigeres (Dwyer, 2022; Tangen, 2012; NOU, 2016: 17).

Innenfor et slikt perspektiv kan nevrovitenskapen synes å stå sentralt. Ved kartlegging, diagnostisering og utarbeiding av tiltak kan nevrovitenskapen gi oss kunnskap om årsaksfaktorer og spesifikke trekk ved individets atferd. Og på bakgrunn av observasjon, tester og anamneser kan den gi en forståelse som resulterer i klassifisering av ulike tilstander. Nevrovitenskapens bidrag kan være essensiell i en slik type kartlegging og være nødvendig for å forstå hva vanskene handler om, noe som igjen kan være avgjørende for valg av tiltak. Avklaring av type tilstand/diagnose kan dessuten åpne for rettigheter som kan ha betydning for individet selv, i familien, på skolen, i arbeid eller på fritiden.



Samfunnsmessig perspektiv (sosial modell).

Innenfor et samfunnsmessig perspektiv er funksjonshemmingen utelukkende skapt av samfunnsmessige barrierer og ikke begrunnet i individuelle egenskaper. Funksjonshemmingen (nevroutviklingsforstyrrelsen) er i liten grad knyttet til den individuelle skaden/funksjonsnedsettelsen.

Det samfunnsmessige perspektivet, også kalt den sosiale modellen, peker kun på begrensninger i samfunnet og konteksten som et hinder for individets muligheter for deltakelse (Dwyer, 2022; NOU 2016: 17; Oliver, 2013, 1983; Tangen, 2012).

Dette perspektivet var i stor grad en reaksjon mot den på den tiden rådende, mer ensidige medisinske og individfokuserede forståelsen av funksjonshemming. Dette perspektivet oppsto spesielt fra ulike grupper og personer som selv ble klassifisert som funksjonshemmede (Oliver, 2013, 1983).

Ifølge dette perspektivet spiller nevrovitenskapen en mindre rolle når det gjelder å forstå nevroutviklingsforstyrrelser, siden det her ikke er relevant å se nærmere på individets atferd eller opphav til atferd; det vil si å lete etter årsaksforklaringer hos individet. Oppmerksomheten rettes heller mot samfunnet rundt og hvilke årsaksforklaringer som er mulig å finne her.

Relasjonelt perspektiv (nordisk modell).

Innenfor et relasjonelt perspektiv (også kalt den nordiske modellen) er funksjonshemmingen både knyttet til egenskaper ved individet og til omgivelsene og situasjonen (Tangen, 2012; NOU 2016: 17; Gustavsson, 2004; Tøssebro, 2004). I et relasjonelt perspektiv forstås dermed funksjonshemminger (nevroutviklingsforstyrrelser) som et samspill mellom individets begrensninger og samfunnets tilrettelegging eller mangel på tilrettelegging som synes å være gjensidig avhengig av hverandre.

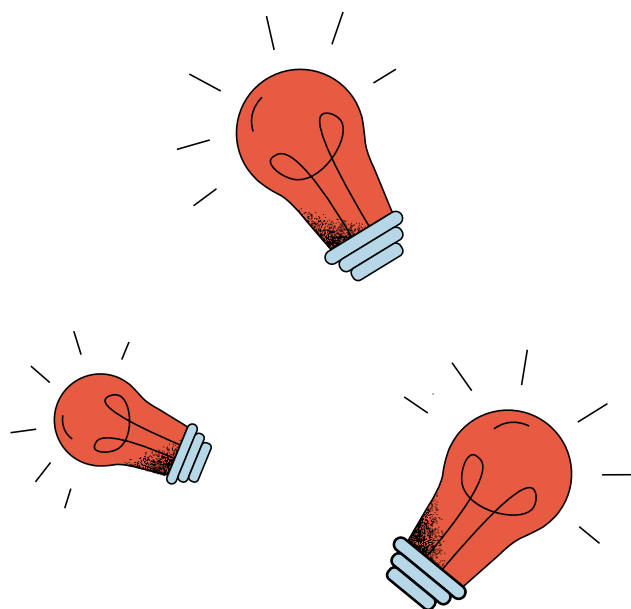
Nevrovitenskapen har som funksjon først og fremst å utforske individets begrensninger og karakteristika. Innenfor et relasjonelt perspektiv, der man ser nærmere på forholdet mellom individ og miljø, vil nevrovitenskapen kun ha betydning så sant kunnskapen også involverer individet i kontekst.

Nevrovitenskap versus spesialpedagogikk

I lys av Handal & Lauvås sin praksistrekant (2014) vil det være nyttig å se nærmere på nevrovitenskapens rolle forstått ut fra en spesialpedagogisk kontekst. I henhold til de etiske begrunnelsene og grunnleggende verdiene som danner basis for de to fagdisiplinene, nevrovitenskap og spesialpedagogikk, kan man spørre seg om verdisyn og menneskesyn som gjelder for de respektive fagområdene, egentlig er på kollisjonskurs. Er det mulig at de to fagdisiplinene har to ulike vitenskapsteoretiske utgangspunkter?



Nevrovitenskapen har som funksjon først og fremst å utforske individets begrensninger og karakteristika.



Faget spesialpedagogikk har et humanistisk utgangspunkt, der personens egne opplevelser, valg og verdier har en sentral plass. Det handler om å forstå mennesket. Faget spesialpedagogikk legger vekt på mangfold og variasjon, og det overordnede målet handler om inkludering av alle. Faget nevrovitenskap har på sin side et naturvitenskapelig utgangspunkt der søkelyset er rettet mot å kunne forklare mennesket. Studier av hjernen skal sammen med undersøkelser, observasjoner og tester av atferd bidra til å avdekke sammenhenger, klassifisere og kategorisere ulike tilstander.

Når det gjelder kunnskap og teoretiske begrunnelser som danner bakgrunnen for nevrovitenskapen, kan dette fagområdet synes å tilføre spesialpedagogikken essensiell kunnskap i form av mulige årsaksforklaringer til funksjonshemninger. Nevrovitenskapen kan dermed bidra til en forståelse av hva som er bakgrunnen for ulike vansker. Den kan dermed gi verdifull kunnskap om hvilke tiltak som faktisk virker. Vi vet også at klassifisering og diagnostisering av ulike tilstander kan åpne for nødvendige rettigheter, noe som er nyttig i det spesialpedagogiske praksisfeltet.

Med henblikk på handlingsdimensjonen, det vil si faget nevrovitenskap sitt bidrag i spesialpedagogisk praksis, synes nevrovitenskap å spille en nødvendig rolle, som for eksempel kan være å gi begrunnelser for handling. Nevrovitenskapen kan gi oss som spesialpedagoger vesentlig kunnskap som bidrar til at vi kan gi elevene tilpasset og egnet kartlegging, intervensjon og inkluderende opplæring. I tillegg kan nevrovitenskapen bidra med nødvendig kunnskap slik at vi bedre forstår hvordan vi kan legge best mulig til rette for den enkeltes muligheter til å delta i fellesskapet. Dette forutsetter imidlertid at vi samtidig arbeider for å bygge ned eventuelle barrierer som står i veien for å få dette til.

Nevrovitenskapens bidrag og muligheter versus begrensninger

I denne artikkelen er det pekt på at nevrovitenskapen kan hjelpe oss til å avdekke vansker, samt klassifisere og diagnostisere ulike nevrou utviklingsforstyrrelser. Nevrovitenskapen kan dessuten gi oss viktig informasjon om hva som bidrar til

å avhjelpe slike vansker. Men spørsmålet er hva vi egentlig får vite, og hva som blir undersøkt. Ved hjelp av nevrovitenskap blir kognitiv funksjon i hjernen undersøkt, atferd blir observert og ferdigheter blir testet. Vi vet noe om genetiske forklaringer, men hvor mye vet vi egentlig? Nevrovitenskapen retter oppmerksomheten mot kausale sammenhenger, det vil si at den benyttes til å undersøke årsak og virkning.

Nevrovitenskapen kan som nevnt ha en vesentlig rolle innenfor en spesialpedagogisk kontekst, men på hvilken måte kan nevrovitenskapens verdien være begrensende for vår forståelse av nevrou utviklingsforstyrrelser? Der faget spesialpedagogikk er rettet mot et mulighetsperspektiv, der vi forsøker å rette oppmerksomheten mot mestring og livskvalitet, kan det være slik at nevrovitenskapen går mer i retning av en patologisering av enkeltindividet?

Er det likevel mulig å inkludere begge perspektiver? Vi trenger den medisinske/diagnostiske forståelsen for å gi best mulig individuell støtte og hjelp. Men spesialpedagogikken må også inkludere et systemperspektiv og se individet i kontekst. Nevrovitenskapen spiller derfor en viktig rolle for å forstå nevrou utviklingsforstyrrelser, så sant denne kunnskapen gir rom for en mer helhetlig forståelse av den det gjelder, og miljøet rundt vedkommende – slik spesialpedagogikken har som målsetting.

Nevromangfold – en ny betegnelse innenfor dette fagfeltet

Betegnelsen *nevromangfold* (*neurodiversity* på engelsk) viser til variasjoner i menneskets hjerne og kognisjon, for eksempel sosial kompetanse, læring, oppmerksomhet, humør og andre mentale funksjoner (Armstrong, 2011).

Innenfor en slik forståelse eksisterer to betegnelser i en form for dikotomi, *nevrotypiske* (typisk nevrologisk utvikling) og *nevrodivergente* (nevrologisk utvikling som er atypisk). Denne forståelsen oppsto opprinnelig på bakgrunn av en rettighetsbevegelse blant autister. De utfordrer det synet som betegner og klassifiserer en viss type atferd som nevrou utviklingsforstyrrelser, og at slik atferd anses å være patologisk. De kjemper for nevrodivergentes

rett til å være seg selv og er særlig imot atferdskorrigerende tiltak.

Denne forståelsen har klare paralleller til den sosiale modellen for funksjonshemming, der det er samfunnsmessige barrierer og holdninger som skaper funksjonshemmingen (Dwyer, 2022). Å innta en slik posisjon kan imidlertid også ha sine problematiske sider. Motstandere av dette synet argumenterer for at vi ved å akseptere en slik sosial forståelse kan risikere å bagatellisere vanskene knyttet til nevroutviklingsforstyrrelser. Vi kan dermed for eksempel risikere å overse tilstander som er avhengig av behandling, og der denne behandlingen kunne gitt personen det gjelder, en bedre hverdag.

Begrepene nevrodivergent og nevrotypisk blir også kritisert for å være for kategoriserende, og de som har dette synet, foretrekker heller betegnelsen nevromangfold. Denne betegnelsen er kanskje mer i tråd med og bedre egnet for et samfunn som har som mål å inkludere alt mangfold (Vermeulen, 2020).

En tilnærming til nevromangfold som kun setter søkelys på samfunnet og benekter individuelle årsaksfaktorer til funksjonshemmingen, er regnet for å være kontroversiell. Dwyers tilnærming (2022) innebærer en annen forståelse av

nevromangfold enn den opprinnelige (nevrotypisk/nevrodivergent). Han argumenterer isteden for en alternativ tilnærming; det vil si en mellomstilling mellom en streng medisinsk modell og en streng sosial modell (Dwyer, 2022). I tråd med et relasjonelt perspektiv (den nordiske modellen) argumenterer Dwyer (2022) for nevromangfold som tilnærming, der funksjonshemmingen (nevroutviklingsforstyrrelsen) sees som et produkt av en interaksjon av individuelle og kontekstuelle faktorer.

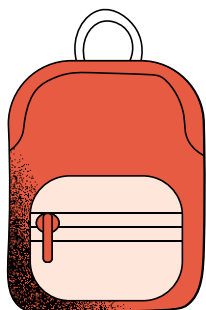
Vi vet at det eksisterer ulike dikotomier:

- nevrotypisk/nevrodivergent versus nevromangfold
- kategorier versus variasjon
- individ versus mangfold
- individrettet versus systemrettet

En nevromangfold-tilnærming slik Dwyer (2022) løfter frem, er en alternativ tilnærming til å forstå nevroutviklingsforstyrrelser bedre som inkluderer både et individ- og et systemperspektiv. Dette er i tråd med en spesialpedagogisk tilnærming som inkluderer både et individperspektiv og et systemperspektiv, det vil si et relasjonelt perspektiv (den nordiske modellen).



En spesialpedagogisk tilnærming inkluderer både et individperspektiv og et systemperspektiv.



Konklusjon

I denne artikkelen blir nevroutviklingsforstyrrelser diskutert i lys av to ulike fagdisipliner, nevrovitenskap og spesialpedagogikk.

Nevrovitenskap kan være en relevant diagnostisk tilnærming for bedre å forstå hva nevroutviklingsforstyrrelser innebærer, og slik sett bidra med kunnskap også til et spesialpedagogisk forståelsesperspektiv. På den annen side har nevrovitenskapen og spesialpedagogikken to ulike vitenskapelige utgangspunkt som synes å være på kollisjonskurs med hverandre. Faget spesialpedagogikk har et humanistisk utgangspunkt, der personens egne opplevelser, valg og verdier har en sentral plass. Det handler om å forstå mennesket. Faget nevrovitenskap har på sin side et naturvitenskapelig utgangspunkt, der søkelyset er rettet mot å kunne forklare mennesket.

Denne artikkelen har imidlertid forsøkt å synliggjøre nevrovitenskapens bidrag innenfor en spesialpedagogisk kontekst. Ved hjelp av tre ulike forståelsesperspektiv på funksjonshemming (her nevroutviklingsforstyrrelser) blir faglige bidrag og begrensninger analysert og vurdert innenfor en helhetlig sammenheng. Analysen viser at nevrovitenskap spiller en viktig rolle for å forstå nevroutviklingsforstyrrelser innenfor et individfokus.

Nevrovitenskap har som mål å forstå sammenhengen mellom biologi og atferd. Denne kunnskapen er nødvendig også i et samfunnsperspektiv fordi den kan gi føringer for kartlegging og intervensjon som igjen danner noe av grunnlaget for å kunne oppnå inkluderende opplæring innenfor en spesialpedagogisk sammenheng. Dette forutsetter imidlertid en forståelse av individet i en kontekst. Nevrovitenskapen har som nevnt en vesentlig betydning for klassifisering av individuelle utfordringer. Den kan likevel også være relevant innenfor et relasjonelt perspektiv, så sant man i tillegg til den kunnskapen den frembringer om individet, også tar hensyn til hva man må tilrettelegge i individets kontekst for å kunne inkludere alt mangfold og menneskelig variasjon. —



HANNE MARIE HØYBRÅTEN SIGSTAD er professor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo innenfor fagfeltet nevroutviklingsforstyrrelser. Hun har grunnutdanning som allmennlærer og har blant annet også jobbet som spesialpedagogisk rådgiver i møte med personer med sjeldne tilstander både ved Trenings- og rådgivingscenteret ved Sunnaas sykehus og Senter for sjeldne diagnoser ved Rikshospitalet. Høybråten Sigstad leder for tiden et NFR-prosjekt som har som mål å få til enklere overganger fra skole til arbeidsliv for unge voksne med lett utviklingshemming.

Referanser

- American Psychiatric Association** (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition. Arlington, USA.
- Armstrong, T.** (2011). The power of neurodiversity: unleashing the advantages of your differently wired brain. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong.
- Bears, M.F., Connors, B.W. & Paradiso, M.A.** (2020). Neuroscience: Exploring the brain. Enhanced Fourth Edition. Burlington: Jones & Bartlett Learning.
- Dwyer, P.** (2022). The Neurodiversity Approach(es): What are They and What Do They Mean for Researchers? *Human Development*, 66(2), s. 73–92. doi: [10.1159/000523723](https://doi.org/10.1159/000523723)
- Gustavsson, A.** (2004). The role of theory in disability research – springboard or strait-jacket? *Scandinavian Journal of Disability Research* 6(1), s. 55–70. <https://doi.org/10.1080/15017410409512639>
- Lauvås, P. & Handal, G.** (2014). Veiledning og praktisk yrkesteorier. 3. utg. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU, Norges offentlige utredninger** (2020:1). Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom. Oslo: Helse- og omsorgsdepartementet.
- NOU, Norges offentlige utredninger** (2016:17). På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Oliver, M.** (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), s. 1024–1026. doi: [10.1080/09687599.2013.818773](https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773)
- Oliver, M.** (1983). *Social Work with Disabled People* Basingstoke: Macmillan.
- Parenti, I., Rabaneda, L. G., Schoen, H. & Novarino, G.** (2020). Neurodevelopmental Disorders: From Genetics to Functional Pathways. *Trends in Neurosciences*, 43(8), s. 608–621. doi: <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.05.004>

STATPED (2021). Nevroutviklingsforstyrrelser. Hentet fra: <https://www.statped.no/temaer/skolefravar-og-nevroutviklingsforstyrrelser/nevroutviklingsforstyrrelser/hva-er-nevroutviklingsforstyrrelser/> 12.09.2022

Straub, L., Bateman, B.T., Hernandez-Diaz, S., York, C., Lester, B., Wisner, K.L., McDougle, C.J., Pennell, P.B., Gray, K J., Zhu, Y., Suarez, E.A., Mogun, H. & Huybrechts, K.F. (2022). Neurodevelopmental Disorders Among Publicly or Privately Insured Children in the United States. *JAMA Psychiatry*, 79(3), s. 232–242. doi: [10.1001/jamapsychiatry.2021.3815](https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2021.3815)

Tangen, R. (2012). Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Tøssebro, J. (2004). Introduction to the special issue. *Understanding disability*.

Scandinavian Journal of Disability Research, 6(1), s. 3–7. doi: [10.1080/15017410409512635](https://doi.org/10.1080/15017410409512635)

Vermeulen, P. (2020). Peter Vermeulen on neuroharmony. You Tube, 04.11.2020. <https://www.youtube.com/watch?v=wGCiIP2SDHI>

Ward, J. (2020). *The Students's Guide to Cognitive Neuroscience*. New York: Routledge.

WHO, World Health Organization (2022). ICD-11 International Classification of Diseases 11th Revision. URL: [ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics \(who.int\)](https://www.who.int/iapec/icd-11-for-mortality-and-morbidity-statistics)

ANNONSE

Ledige stillinger innen
barnehage, skole,
høyere utdanning og
annen undervisning.
På ett sted.



Tidligere
lærerjobb.no
er nå en del av
Utdanningsnytt

UTDANNINGSNYTT STILLINGER

Annonsekontakt:
Mattis Storknes i HS Media
E-post: utdanning@hsmedia.no
Telefon: 97 41 96 10



**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. Ca. 6 000 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

Denne artikkelen handler om ufrivillig skolefravær og illustreres med et eksempel på en elevs litt kronglete vei tilbake til klassefelleskapet og en bedre tro både på seg selv, de som skal hjelpe, og skolen.

Ved ufrivillig skolefravær er det av stor betydning at man lytter til eleven det gjelder

TEKST:
BEATE HEIDE

Det er store mørketall i Norge når det gjelder barn som ikke finner seg til rette i skolen, og dermed uteblir fra undervisningen. Tendensen er at frafallet begynner stadig tidligere i barneskolen, at det varer lenge (Jordet, 2019), og at det har konsekvenser for hele samfunnet (KS, u.å.). Jeg vil i denne artikkelen belyse ufrivillig skolefravær (Brochmann & Madsen, 2022) gjennom fortellingen om Trond, og videre peke på noen veier ut av skolevegringen for å vise at det er håp for at elever som Trond skal få tilbake tilhørighet til klassefelleskapet. Dette kan skje gjennom en samordnet innsats basert på en utvidet forståelse av barns behov for mening og for å ha innflytelse på eget liv. Det finnes dessverre mange barn og unge i Norge som kjenner det som Trond.

Møt Trond

Trond er 10 år og går i 5. klasse. Han har hatt et stort skolefravær de siste to skoleårene, og nå har han helt sluttet å møte opp til undervisningen. Foreldrene tok tidlig kontakt med skolen da de merket at Trond vegret seg for å gå på skolen. Det begynte med klage på hodepine og vondt i magen, og etter hvert nektet han å gå.

Foreldrene prøvde å snakke med Trond, men han var stum som en østers. Det var som han mistet stemmen over natta, sa mor. I ettertid har begge foreldrene tenkt at de presset for hardt på for å få Trond til å gå på skolen. De dro han opp, overtalte han og lovet han gull og grønne skoger – bare han gikk på skolen. Og kanskje var de ikke lydhøre for hva han prøvde å si?



Trond hadde vært hos både helsesøster og lege, men ingen kunne finne noe fysisk galt. På skolen hadde han venner, men lærerne merket at han trakk seg unna dem. Faglig hadde han alltid vært en pliktoppfyllende og evnerik gutt med gode forutsetninger for læring. Han lå langt foran jevnaldrende i matematikk og engelsk. På fritiden spilte han spill på nettet, jobbet med programmering og så på YouTube-videoer om hvordan man bygger opp en PC. Han hadde venner i hele verden, og den beste lyden foreldrene visste, var da de hørte latter og ivrige stemmer når han kommuniserte med andre.

På skolen hadde Trond byttet kontaktlærer hvert år. Av type var Trond avhengig av trygghet, og alle lærerbyttene, vikarene og skifte av voksne hadde medvirket til utrygghet – en utrygghet foreldrene hadde påpekt gang på gang i møter med skolen. Lærerne på sin side sa de forsto at Trond hadde det vanskelig, og foreslo å melde Trond til PP-tjenesten for utredning. Trond selv fikk ingen forklaring på hvorfor han skulle testes. Tester, intervju og kartleggingsmateriale viste at Trond lå i overkant av det som var forventet på alderstrinnet. Han hadde spesielt gode resultater i matematikk og engelsk.

Det var ikke grunnlag for vedtak om spesialpedagogisk hjelp ut fra resultatene, så PP-tjenesten konkluderte med at Trond trengte tilpasninger i form av samtaler. Dette skulle forbedre oppmøtet på skolen. De foreslo også utredning i BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk). Han skåret dårlig på oppmerksomhet, konsentrasjon og på sosiale ferdigheter. Var symptomene forenelig med en diagnose enten innenfor autismespekteret eller innenfor konsentrasjons- og oppmerksomhetsområdet, undret de seg.

Foreldrene ville gjerne undersøke alt, så Trond gjennomgikk en utredning hos BUP som konkluderte med at han verken hadde ADHD eller Aspergers syndrom. Derimot hadde han angst – sosial angst og muligens også prestasjonsangst.

All denne utredningen hadde tatt to år. Hypoteser var fremsatt og tiltak utprøvd – av de voksne rundt Trond. Hvorfor hadde ingen snakket med han? Han var blitt tausere og tausere med årene.

Hvorfor skulle han si noe? Ingen hørte på han likevel? Hva var vitsen da?

Tilliten til foreldrene og skolen var brutt. Det hele så håpløst ut. Det var da det kom en ny rådgiver i PP-tjenesten.

Et nytt blikk på Trond

Inga, den nye rådgiveren i PP-tjenesten, overtok «Trond-saken». «Får du han på skolen, er du god», sa de andre på kontoret med dårlig skjult tvil i stemmen. Inga skjønnte raskt at dette var en nøtt hun virkelig skulle få bryne seg på. Hun tok den tykke mappa om Trond med seg og lukket døra inn til kontoret. Der leste hun side opp og side ned om bekymringer og vansker – vegring og nekting, om engstelse og tap. Men hvor var Trond sin stemme?

Inga bladde og bladde, men hun fant ingen utsagn fra eleven – fra han det skulle handlet om. «Det er jo den som har skoen på, som vet best hvor den trykker», mumlet hun for seg selv. Så kom hun på eventyret om *Haufruen* av H.C. Andersen (u.å.). Det eventyret som hun hørte så ofte som barn. Eventyret hadde laget et søkk i hjertet hennes: vakre Ariel som ble så forelsket i prinsen hun hadde sett, da det ble hennes tur å besøke menneskeriket. Ariel, som var villig til å ofre hva som helst for å få føtter, og den fæle Ursula som gir henne føtter mot å få stemmen hennes til gjengjeld – så Ariel ikke lenger kan snakke.

Inga dvelte litt ved eventyret om Ariel og hennes lengsel etter å være menneske, og så tenkte hun på det hun hadde lest om Trond. Hun tenkte på det hun visste om barn, om gutter og språk. Kanskje han virkelig hadde prøvd å forklare hvordan han hadde det, men så var ordene hans så få at de voksne rundt han ikke greide å oversette dem til hva han mente? Kanskje det var derfor stemmen hadde stilnet hen? Kanskje man skulle tenke i nye baner? Tenk om han hadde gitt opp å bli forstått? Han ble stille fordi han tenkte at det ikke var noen vits i å si noe, fordi ingen fanget opp det han ville formidle. Han var blitt en statist i sitt eget liv, tenkte hun – men den tanken var så skremmende at hun slapp den øyeblikkelig.

Hun bestemte seg for å sove på hvordan hun skulle gå videre med Trond sin sak.



Inga bladde og bladde, men hun fant ingen utsagn fra eleven – fra han det skulle handlet om.

Neste morgen leste hun hele mappen grundig igjen. Hun satte spørsmålstejn i marginen og bet i blyanten mens hun tenkte. Hun fikk ikke til å lese viktige dokumenter på skjerm.

Første skritt var å få Trond i tale. Men hvordan gjør jeg nå det, når han sannsynligvis ikke vil snakke med meg, grunnet hun?

Betydningen av å lytte til barnets egen stemme

Inga hadde jobbet mye med barns rettigheter, og hun visste at barn skal høres i alle saker som angår dem. Det er jo artikkel 12, tenkte hun, og hun smilte litt, for Barnekonvensjonen (FN, 1989) brukte hun i alt arbeidet sitt. Hun søkte litt på nettet og fant en artikkel hun fikk interesse for.

I den skriver Eirik Hørthe (2021):

«Allerede som barn hadde jeg en intuitiv forståelse for stemmens viktighet. Alle barn jeg har snakket med siden, har vist en tilsvarende forståelse for hva som står på spill for verdens mest populære havfrue. Det er nemlig livsviktig å ha en stemme her i verden! Det er derimot ikke tilstrekkelig å ha en stemme alene for å eksistere som et fullverdig medlem av samfunnet. Det er også nødvendig at vår stemme blir hørt.»

Hun ble sittende og grunne over det som stod i artikkelen. Eventyr snakker som kjent til både følelsene og det ubevisste, men hun hadde ikke tenkt så klart over hva det betydde. At selv barnehagebarn intuitivt kan forstå viktigheten av ikke å bytte bort

stemmen sin. Men kan barn da også forstå nødvendigheten av at akkurat deres stemme blir hørt? Inga ble sittende og tenke og bestemte seg for at hun ville invitere kollegaene til filmkveld. De skulle se *Den lille havfruen!* Her blir det en alternativ tilnærming til Trond-saken, tenkte hun.

Å skape felles forståelse

Inga hadde bestemt seg for å la filmen tale for seg selv og ikke si noe før etterpå. De tre kollegaene hennes syntes å like filmen. Etterpå snakket de om Ariels valg. Inga tok sats – og så sa hun: «Filmen minner meg om Trond; den saken dere ga meg.» Det ble stille et øyeblikk.

De andre lyttet til hennes hypotese om at Trond hadde sluttet å prate fordi han opplevde at ingen lyttet. Hva var vitsen med å prate da? Det ble en livlig diskusjon om barns språk og språkutvikling, og om det å forstå og oversette for «de stemmeløse». Inga var både glad og lettet da hun la seg den kvelden.

Dagen etter møttes de rundt morgenkaffen. «Du fikk oss virkelig til å se ting fra et nytt perspektiv, Inga», sa en. «Jeg hadde aldri trodd at en tegnefilm kunne relateres til å forstå barn», sa en annen. «Og jeg kom til å tenke på lille Ninni som ble usynlig, hun som Tove Jansson skriver om i Mummidalen. Hun som blir synlig gjennom omsorg», sa en tredje (Jansson, 2022; Bergem, 2018). Denne morgenen var det som teorier og perspektiver bare fikk folde seg ut over kaffekoppene.

Inga ba så om råd: «Hva skal jeg gjøre for å få kontakt med Trond, da?» De ble enige om å fortsette samtalen neste morgen; alle fikk en felles oppgave med å tenke ut nye strategier.

«Jeg blir til i møtet med deg»

Den kvelden tenkte Inga på de rollene hun inntok i ulike situasjoner i løpet av uka. Hun erkjente at hun endret sin selvrepresentasjon alt etter hvem hun var sammen med (Slagsvold, 2016). Hun kom til å tenke på et intervju hun hadde lest med Daniel Stern, en av nestorene innen barnepsykologi. Han sa:

«De små handlingene i kulturdelingen skjer på mikronivå og konstituerer noe nytt. For eksempel

kan dette skje mellom mor og barn i deres samspill når det gjelder grensesetting eller forståelse av bruken av et objekt (byggeklossen som skal være en leke og ikke noe å putte i munnen). Det spennende blir det som skjer på menneskets innside. Mellom det individuelle og det kulturelle må det skje en oversettelse til et mikronivå. Når man gjør noe som ikke er vanlig, blir det som er vanlig, synlig.» (Stern, 2007)

Stemmen vår fødes også i møtet med andre mennesker – i det øyeblikket et annet menneske er villig til å lytte til det vi har å si. Inga tenkte på det finstilte samspillet mellom foreldre og barn: den inntoningen som gjør at kommunikasjon oppstår. En annen setning fra den før nevnte artikkelen av Hørthe (2021) hadde festet seg: «Ved å nekte å låne sitt øre til et annet menneske, nekter vi også dette mennesket en stemme i verden.»

Setningen fortsatte å kverne i Inga. Kanskje det var så enkelt og likevel så vanskelig å forstå Trond? Ingen hadde lånt øret sitt til han, derfor var han nektet en stemme i verden. Han ble ikke hørt og fikk derfor ingen forståelse og anerkjennelse for sitt syn vedrørende sin egen situasjon, derfor inngikk han pakten med den onde Ursula. Kunne det være grunnen til at han var taus? undret Inga.

Å se etter feil hos eleven eller opplærings situasjonen

Neste morgen var det kø rundt kaffemaskinen, og alle ivret etter å dele sine tanker om hvordan man nå skulle gjenopprette kommunikasjonen med Trond. Inga begynte med å si:

Dere, dessverre tror jeg vi i PPT driver med sykeligjøring av elever. I mappen til Trond pekes det fort på feil og mangler hos han, uten at noen verken har observert han i klasserommet for å få et inntrykk av hvordan han har det, eller har snakket med han. Foreldrene fikk raskt beskjed om at det var deres oppgave å få Trond på skolen, og at de måtte vise foreldremuskler. Dermed utsatte de han for utilbørlig press med velsignelse fra skole og helse. Med litt store bokstaver kan vi si at alle vi som skulle hjelpe, har undergravd foreldrerollen med å komme med bestillinger og krav til foreldrene som var fortvilte og ville gjøre alt riktig.

De dro han ut av senga, truet og lokket – og det uten å snakke ordentlig med han. Så ble Trond utsatt for gransking for å lete etter feil hos han – feil i form av en diagnose som kunne gi en forklaring på hvorfor han ikke fikk til å gå på skolen.

Nå vil alle si noe. «Det hjelper å få inn nye folk, som løfter blikket og får øye på horisonten», sa en. «Ja, for jeg tror vi har fokusert altfor mye på at det må være noe feil med Trond», sa en annen. «Du har helt rett i at vi vegrer oss for å observere i klassene. Det blir liksom litt privat ...» sa en tredje.

De hadde ikke tid til mer, men ble enige om å fortsette dagen etter. Inga tenkte på skolens rammeverk. På alle de gode intensjonene som lå der. Allerede i 2003 kom det en NOU (2003:16, s. 85) som sa:

«En inkluderende skole stiller store krav til skolen. I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært; Hva er galt med eleven? Når en elev ikke lærer som forventet bør heller spørsmålet være: Hva er galt med skolen?»

Det virker som om dette prinsippet, å se etter hva som er galt med skolen, er så provoserende at det liksom ikke er en holdning som blir helt implementert.

Det nye kapittel 9 i opplæringsloven, også kalt *barnas arbeidsmiljølov*, trådte i kraft 01.08.2017. Det ga elever eksplisitt rett til å bli hørt når de opplever at læringsmiljøet ikke er trygt og godt (Opplæringslova, 1998). I lovutkastet til ny opplæringslov (2023) blir barnekonvensjonens rett til å bli hørt i saker som angår barnet, og retten til at det skal foretas en barnets beste-vurdering, foreslått implementert. Det er jo dette som barnekonvensjonen dreier seg om, tenker Inga. Selv om barn har grunnleggende menneskerettigheter til å bli hørt, så viser mange klagesaker til statsforvalteren at barn ofte og fremdeles ikke har en stemme i egne saker. De *har* rettigheter, men de får ikke praktisert disse rettighetene fordi ingen hører på dem. «Er det rart de da blir «stumme», slik som Trond», tenker hun. «I tillegg til at disse barna føler seg annerledes, så setter vi altså lupen på dem for å forstørre alt som kan være feil», mumler Inga for seg selv.

Grunnforståelse av barn

Neste morgen ved kaffekoppen er det mange som vil si noe. En kollega av Inga sier: «Det du sa i går om at vi er snare til å peke på feil hos eleven, traff meg så voldsomt. Jeg har virkelig tenkt på hvordan jeg uttrykker mine holdninger til barn. Er det sånn at jeg fremstår som den jeg ønsker å være? Og det er å være et talerør for barn.»

Det blir en livlig diskusjon om hvordan holdninger viser seg i det praktiske arbeidet. «Elevene ser rett gjennom oss, de, når vi bare er interesserte i å finne ut hva de ikke får til, og jeg har en mistanke om at vi sjelden spør om hva de er gode til, og lar dem få vise oss det», sier en annen. Nå blir det stille. Alle har fått noe å tenke på.

«For noen gode samtaler vi har», sier Inga til slutt. «La oss tenke mer til i morgen.» Hun blir selv sittende og grunne utover kvelden. Det er holdningene våre til barn som styrer handlingene. I boka «Anerkjennelse i skolen» (Jordet, 2019) pekes det på at filosofen Axel Honneth har sagt at anerkjennelse er nøkkelen til både at barn får tatt i bruk sine iboende talenter og får oppfylt sine menneskerettigheter. Det er derfor en etisk plikt å ta vare på alle. Inga tenker:

Vi i PP-tjenesten snakker altfor sjelden om dette bakteppet. Vi dykker raskt ned i sakene vi får, istedenfor å ta et overblikk over hvordan terrenget ser ut. Hvor ofte er jeg blitt spurt om min holdning til barn? Ser jeg dem som *beings*, eller *becomings* (jf. Østli, 2018). Ser jeg verdien i barndommen



Trond er verken lat eller vanskelig, han trenger bare trygge rammer, og han trenger utfordringer.

– eller vil jeg bare at barn skal vokse opp fort? Og når vi som rådgivere i PP-tjenesten snakker med bekymrede foreldre, er vi flinke nok til å etterspørre mestring? Det er jo mestringen vi vokser på, det vet vi – ikke det vi ikke får til.

Hun ble sittende lenge og tumle med disse tankene. Om hvordan vi krever av foreldre at de skal få barna på skolen, helt uten å se hvordan skoledagen er for eleven. Hva er det som gir mening i lærings situasjonen? Mening er bærende for motivasjon, tenker hun. Og nå må jeg få råd om hvordan jeg kan snakke med Trond.

Veien til forståelse går gjennom dialog

Morgenen etter snakker kollegaene i PP-tjenesten sammen igjen, og de blir enige om at Inga skal be om å få komme på hjemmebesøk til foreldrene – og om Trond vil være med, er det fint! Da Inga kommer, er ikke Trond der. Hun ber om å få lov å banke på døra hans og sier til han: «Hei, jeg er Inga fra PP-tjenesten. Nå skal jeg snakke med mamma og pappa, som de jo har fortalt deg. Om du vil høre, kan du åpne døra og bare høre hva vi sier, for det handler jo om deg, ikke sant?»

Da de hadde satt seg, hørte hun at det knepet i en dør! «Så bra», tenkte hun, «han er med!». Hun tok frem hele mappa og gikk gjennom tankene sine. Hun sier:

Vi har dessverre til nå bare konsentrert oss om at det må være noe som er feil med Trond, ser jeg. Vi har ikke snakket med han om hans opplevelse av mening i skolen, og jeg må si at dere som foreldre har fått dårlige råd av oss. Råd om å få han på skolen, koste hva det koste vil! Jeg er så lei meg for alt dere har måttet gjennomgå, så jeg vil gjerne aller først be om tilgivelse.

Hun så at øynene til foreldrene ble kulerunde.

Hun fortsatte:

Det er Trond som sitter på fasiten på hva som skal til av endringer på skolen slik at han finner mening i å komme dit. Det håper jeg at han vil snakke med meg om. Jeg skjønner at Trond ikke har tillit til verken skolen eller oss i PP-tjenesten, og det er vår skyld at det er blitt sånn. Jeg vil gjøre hva jeg kan for å gjenopprette kommunikasjonen.

Hun trakk pusten.

Derfor vil jeg be om at vi kan ha møter på Teams, der du, Trond, kan se meg, men jeg trenger ikke se deg. Du kan ha mamma eller pappa med, og om du ikke vil snakke, kan du skrive, så leser de det opp. Er det en grei avtale?

Inga trekker pusten og venter. Det kommer et svakt ja fra den åpne døren.

Resten av møtet snakker de om alt Trond er flink til, om gaming og bygging av pc, om engelsk og matte. Inga skriver og noterer. «Så stolte dere må være av Trond!» sier hun. Foreldrene ser på hverandre, så ler de og sier i kor: «Ja, det er vi virkelig!»

Dette er selve vendepunktet. Fra nå av bygger Inga opp dialog med både Trond og foreldrene. Etter hvert forteller han hvordan han lærer best, og hun tar det med til skolen. Der må hun bruke tid for å skape forståelse for eleven Trond, og når den er på plass, begynner lagarbeidet. Det tar tid å endre holdningene til lærerne. Trond er verken lat eller vanskelig, han trenger bare trygge rammer, og han trenger utfordringer. Det er lange og til dels harde forhandlinger. Men Inga gir seg ikke! Hun har alliert seg med skolens rådgiver og den spesialpedagogiske koordinatoren, og sammen jobber de på med holdningsarbeid. Det går fremover, og sakte ser og hører de andre toner når det gjelder undervisning og læring.

Hva med Trond?

Trond har fortalt hvordan han tenker at han lærer best. Han har sagt: «Det må være utfordrende for hodet.» Han gikk med på å bli testet i matematikk og engelsk, og det viser seg at han har helt rett – han er egentlig ferdig med pensum i matematikk, så han får undervisning på videregående skoles nivå med en matematikklærer som brenner for faget sitt. Det viser seg å være flere matematikkflinke elever på skolen på andre klassetrinn, og med god timeplanlegging av undervisningen får disse elevene i en samlet gruppe et faglig godt tilbud. I denne gruppa benytter de metoden *flipped classroom*, der de har en mer elevaktiv undervisning og blant annet forklarer matematiske



Det er holdningene våre til barn som styrer handlingene.

utfordringer for hverandre. Alle elevene rapporterer at de trives bedre på skolen på grunn av denne gruppa. Det er mye latter i klasserommet, og de jobber med eksperimenter i både fysikk og kjemi, fordi det er gøy!

I engelsk har Trond toppkarakter i muntlig engelsk, men han er enig i at han skal jobbe mer med skriftlig engelsk. Han er begynt på ungdomsskolepensumet i en liten gruppe med flinke elever.

Inga har samtaler med Trond for å følge med på at han har det bra. De to har det hyggelig sammen, og de har en åpen tone. Når Inga spør han hva det var som gjorde at situasjonen snudde, sier han to ting: «Det var det at du ba om unnskyldning, det var veldig viktig for meg! Og så var det at du fikk mamma og pappa til å fokusere på det jeg kan!» Inga takker for svaret. Når hun drar hjem, tenker hun på kraften i øyeblikkets betydning, det å være nær og se i samme retning (Kallevik, 2007).

Epilog

Inga tenker ofte på Trond og hva det har lært henne å jobbe med han – særlig det om hvor viktig det er å virkelig jobbe med relasjonen. Hun tenker at det er en menneskerettighet for elevene å bli hørt, slik at de ikke blir stumme som Ariel og bytter bort stemmen sin. De stumme skrikene er forferdelige! Dette tenker Inga og setter seg ned og skriver ned denne historien om Trond slik at du skal få anledning til å lese den. —



BEATE HEIDE er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift. Hun har også skrevet fire barnebøker.

Referanser

Andersen, H.C. (u.å). URL: [Den lille havfrue - H.C. Andersen \(andersenstories.com\)](http://Den lille havfrue - H.C. Andersen (andersenstories.com))

Bergem, A.C. (2018). URL: [Det usynlige barnet - RVT Sør \(rvtssor.no\)](http://Det usynlige barnet - RVT Sør (rvtssor.no))

Brochmann, G. & Madsen O.J. (2022). Skolevegringsmysteriet. Historien om hvorfor barn og unge sitter alene hjemme i stedet for å gå på skolen. Cappelen Damm Akademisk.

Forente nasjoner (1989). URL: Barnekonvensjonen - regjeringen.no

Hørthe, E. (2021). URL: [Behovet for å bli hørt i en verden som nekter å lytte \(psykologisk.no\)](http://Behovet for å bli hørt i en verden som nekter å lytte (psykologisk.no))

Jansson, T. (2022). URL: [Mummidalen - 12. Det usynlige barnet \(Sesong 1\) - NRK TV](http://Mummidalen - 12. Det usynlige barnet (Sesong 1) - NRK TV)

Jordet, A.N. (2019). Anerkjennelse i skolen – en forutsetning for læring. Cappelen Damm Akademisk.

KS (u.å.). Utenforregnskapet. <https://www.ks.no/utenforregnskapet>

NOU (2003:16). I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.

Slagsvold, M. (2016). Jeg blir til i møtet med deg. En bok om relasjoner. Cappelen Damm.

Kallevik, S.A. (2007). URL: [Øyeblikkets betydning i mesterlig mestermøte | Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](http://Øyeblikkets betydning i mesterlig mestermøte | Tidsskrift for Norsk psykologforening (psykologtidsskriftet.no))

Østvik, J. (2017). Friendships among students using AAC in Norwegian public mainstream primary schools. Doktorgradsavhandling (ph.d.). URL: [Jørn_Østvik.pdf \(ntnu.no\)](http://Jørn_Østvik.pdf (ntnu.no))

ANNONSE

TRENGER DIN SKOLE KOMPETANSEHEVING?

I Fagmedlem får du tilgang til fagstoff om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Innholdet er praksisnært og relevant for dagene dine i klasserommet.

Når din skole blir fagmedlem, får alle lærerne egen brukertilgang. Det betyr enkel tilgang til kompetanseheving for alle lærerne – ikke bare spesialpedagogisk koordinator eller noen få utvalgte!

I Fagmedlem får du blant annet tilgang til:

- Nytt webinar hver måned.
- Tilgang til alle webinarer i opptak.
- Direktestrømming av konferanser.
- Mange nyttige fagartikler.
- Alle lærere får personlig bruker.



BLI FAGMEDLEM

Les mer på dysleksinorge.no





I denne artikkelen presenteres en studie der det har blitt kartlagt hvilke kartleggingsinstrumenter og kriterier PP-tjenesten benytter ved mistanke om dysleksi, og hvordan tjenesten samarbeider med skoler ved bekymring for elevers leseutvikling.

Dysleksi – kartlegging til besvær

TEKST:

ANETTE ANDRESEN OG MAY-BRITT MONSRUD

Lesing er en ferdighet som det er avgjørende å mestre, både for å lykkes på skolen og for å oppnå en fullverdig deltakelse i samfunnet. Lesevansker kan med andre ord føre til negative konsekvenser både for den enkelte og for samfunnet.

Leseforståelse defineres ofte som produktet av avkoding og lytteforståelse, fremstilt i leseformelen *The Simple view of reading* som: Leseforståelse = avkoding x lytteforståelse (Gough & Tunmer, 1986). Avkodingsferdigheter avhenger av fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og benevningshastighet (Melby-Lervåg mfl., 2012). Det vil si at barnet er bevisst lydene i språket, at hen klarer å knytte bokstavene til de tilhørende lydene, samt kan navngi ord raskt og nøyaktig – såkalt benevningshastighet (de Jong, 2011).

Lytteforståelse avhenger av at barnet har et visst ordforråd, at vedkommende har en forståelse av grammatikk (syntaks og morfologi), et

tilstrekkelig verbalt arbeidsminne og at hen mestrer å trekke slutninger ut fra teksten (Lervåg mfl., 2017). Ifølge denne formelen er både avkoding og lytteforståelse nødvendig, men de er ikke hver for seg tilstrekkelige elementer for å oppnå leseferdighet. Barn kan derfor streve med lesing enten på grunn av avkodingsvansker eller usikker forståelse, eller begge disse komponentene. Hos elever med dysleksi er det ofte avkodingen som er vanskelig.

Lesing er imidlertid ikke en lineær aktivitet hvor avkoding læres først, og deretter etableres tilgang til språket (Ehri, 2014). Leseforståelse er også avhengig av elevens bakgrunnskunnskaper samt hvilken interesse teksten møtes med, og eleven må være «påskrudd» og motivert i møtet med teksten. Usikkerhet på et av disse områdene vil føre til manglende forståelse for teksten.

Uansett årsak til lesevansken er tidlig innsats avgjørende for at tiltakene skal ha best mulig effekt (Lovett mfl., 2017).

Tidlig innsats

Det er stor skolepolitisk og politisk oppmerksomhet knyttet til tidlig innsats. I Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* defineres det slik (s. 12): «Tidlig innsats betyr et godt pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, at barnehager og skoler arbeider for å forebygge utfordringer, og at tiltak settes inn umiddelbart når utfordringer avdekkes.» Tidlig innsats i vår undersøkelse handler om å være spesielt oppmerksom på barn som har språklige utfordringer eller har utfordringer i den tidlige leseinnlæringen. I den tidlige leseinnlæringen vil leseproblemene blant annet kunne være utfordringer med å tilegne seg en bevissthet om lydene i språket og manglende forståelse av sammenhengen mellom bokstav og lyd. Slike utfordringer vil oftest kreve ekstra tilrettelegging.



Hos elever med dysleksi er det ofte avkodingen som er vanskelig.

Gode lese- og skriveferdigheter er en av fem grunnleggende ferdigheter, fordi de antas å ha betydning for videre læring og utvikling. Skolene har plikt til å tilby intensiv opplæring for elever på 1.–4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing (Opplæringslova, 1998, § 1.4). Å avdekke og avhjelpe mulige problemer med lesing forutsetter lærere med god kompetanse om den typiske leseutviklingen, avvikende leseutvikling og leseopplæring. Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) har en rolle i den sammenheng og skal kunne bistå skolen med veiledning ved behov.

PPT skal utrede elevers forutsetninger for og utbytte av ordinær undervisning. Men PPT skal også samarbeide med skolene om

kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling og tilrettelegge for et læringsmiljø som kan bidra til å forebygge læringsutfordringer, og tilpasse undervisningstilbudet til mangfoldet i elevgruppen. PPT skal derfor i nært samarbeid med skolene bidra til å oppdage elever som ikke har en utvikling som forventet (Meld. St. 6, 2019–2020). Noen elever med for eksempel moderat dysleksi kan kompensere for sine vansker på ulike måter, og vanskene vil da først komme til uttrykk etter hvert som kravene til leseferdighet øker utover i skoleløpet. Tidlig innsats handler dermed også om å utvikle gode rutiner for å avdekke elever som har en bekymringsfull utvikling senere i skoleløpet, i dette tilfellet elever som ikke har en forventet leseutvikling.

Dysleksi

Dysleksi handler, som tidligere nevnt, om avkodingsvansker – enkelt sagt vansker med å lære seg å lese ord – og er et snevrere begrep enn lese- og skrivevansker. Dysleksi forklares ofte som en svikt i den fonologiske komponenten i språket. Det innebærer vansker relatert til fonologisk bevissthet som å oppfatte og skille språklyder, samt ta språklyder i bruk og bearbeide dem. Mange har i tillegg en begrensning i fonologisk minne, som betyr å fastholde muntlig gitte fonologiske elementer. Noen har også problemer med fonologisk bearbeidingshastighet, som betyr at det tar lang tid å bearbeide lydstrukturen i språket (Lyster, 2012). Både International Dyslexia Association (2022) og Lyon og medarbeidere (2003) definerer dysleksi som en vanske med den fonologiske komponenten i språket.

Svikten er ofte uventet sett i lys av elevens evnenivå ellers og den leseopplæringen som har vært gitt. Et alvorlig problem med å etablere nøyaktig og rask avkodingsferdighet fører ofte til svak leseforståelse og begrenset leseerfaring. Manglende leseerfaring hemmer ordforrådsutviklingen, og dette kan føre til at eleven ikke utvikler tilstrekkelig ordforråd og bakgrunnskunnskap (Lyon mfl., 2003).

I de internasjonale diagnosesystemene ICD-10 (World Health Organization, 2022) og DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) brukes

begrepene spesifikk leseforstyrrelse og spesifikk lærevanske, som blant annet omfatter dysleksi. Ifølge Dysleksi Norge (2022) støtter pedagoger og spesialpedagoger seg ofte til mer operasjonelle definisjoner enn de som brukes av ICD og DSM, som for eksempel definisjonene fra Lyon og medarbeidere (2003) og International Dyslexia Association (2022).

Hvis en elev har usikre lese- og staveferdigheter, blir eleven som oftest henvist til PPT for en grundigere vurdering. Imidlertid foretar skolene ofte en foreløpig kartlegging eller screening før de eventuelt henviser videre til PPT. Uansett om det er skolen eller PPT som er involvert i kartleggingen, stilles det store krav til både instrumentet som brukes, og den som utfører kartleggingen, og også til samarbeidet mellom PPT og skolen. I tillegg kreves det kunnskap om hva som er det beste instrumentet å bruke, basert på kjennskap til elevens vanske og kjennskap til kartleggingsinstrumentenes psykometriske egenskaper.

Kartlegging av leseferdigheter

En god leseferdighet innebærer på den ene siden å kunne avkode enkeltord og på den annen side være en aktiv leser som tar i bruk både resonnerings-evne og egne bakgrunnskunnskaper for å skape mening i møte med teksten (Duke mfl., 2004). De fleste kartleggingsprøver i lesing er bygd opp rundt hovedkomponentene i lesing: avkodingsferdigheter og leseforståelse. Prøver for begynnertrinnet inkluderer også prøver for fonologisk bevissthet, bokstavkunnskap og lesing og skriving av enkeltord som inngår i grunnkompetansen. Den fonologiske komponenten i språk innbefatter både fonologisk bevissthet, minne og prosesseringshastighet målt ved benevningshastighet (RAN).

Screeningprøver som brukes på hele klasser, kan fange opp en gruppe elever som strever med lesing. Blant disse vil det være elever som har dysleksi, og for å finne disse må vi bruke prøver som er utviklet for å avdekke dysleksi. Det er utviklet prøver som kan benyttes tidlig i skoleløpet ved mistanke om dysleksi, og tester som kan benyttes for å identifisere dysleksi. STAS junior (Klinkenberg mfl., 2022) og Dysmate (Dysmate, 2022) er tester



Tester kan bidra til at flere elever blir identifisert og tilbudt intensivt leseopplæring tidlig i skoleløpet.

som er utviklet for å identifisere elever som strever allerede fra 1. klasse. Slike tester kan bidra til at flere elever blir identifisert og tilbudt intensivt leseopplæring tidlig i skoleløpet. Det er også utviklet testbatterier som har til hensikt å identifisere elever med dysleksi, blant annet Logos, Dysmate og STAS.

Logos

Logos er et testbatteri utviklet av Logometrica. Det er en PC-basert test, og testlederen må sertifiseres av Logometrica ved å følge et sertifiseringskurs (Logometrica, 2022). Logos baserer operasjonaliseringen av dysleksi på definisjonen fra International Dyslexia Association (IDA, 2022). Dette betyr at for Logos-testens formål er dysleksi operasjonalisert som en begrensning i den fonologiske komponenten i språket, som i sin tur gir vansker med avkodning (jf. The Simple View of Reading, gjengitt tidligere i teksten).

Dysmate

Dysmate (tidligere Literate) ble opprinnelig utviklet for å kartlegge foreldre til elever med dysleksi (Nergård-Nilssen & Hulme, 2014; Dysmate, 2022). Et viktig bakteppe for Dysmate er Rose-rapporten som i sin definisjon av dysleksi peker på at vansken har sammenheng med fonologisk bevissthet, verbal hukommelse og verbal prosesseringshastighet (Rose, 2009). Disse kjerneområdene reflekteres i deltestene i alle versjoner av Dysmate-testene. Testene krever sertifiseringskurs.

STAS (Standardisert test i avkoding og staving).

STAS er en standardisert test som kan bidra til å måle generelle delferdigheter i avkoding og staving. Testen inneholder både screeningprøver og individuelle prøver. Ulike deltester avdekker fonologisk og ortografisk avkoding samt fonologisk og ortografisk staveferdighet. Testene er utviklet av Klinkenberg & Skaar (2003) og er standardisert for elever fra andre trinn og ut ungdomsskolen. STAS er videreutviklet i en versjon som kartlegger elever fra 1.–4. trinn – STAS junior (Klinkenberg mfl., 2022). STAS junior kartlegger kjerneprediktorer for dysleksi som bokstav–lyd-assosiasjoner, fonembevissthet og benevningshastighet målt med bokstaver og tall.

Prøver som måler faktorer av betydning for leseferdighet.

I tillegg til de som nevnes over, finnes det en rekke andre prøver som er inkludert ut fra at de måler faktorer av betydning for leseferdighet.

Basert på sakkyndige vurderinger og pedagogiske rapporter på elever henviset til Statped Sør-Øst ble det laget en oversikt over kartleggingsprøver som var benyttet i forbindelse med utredning av elever med dysleksi. Noen av disse prøvene er screeningtester for hele klasser som er utviklet for å fange opp elever med vansker, slik som Carlsten, S-40 og Ord-kjedetesten. STAS og STAS junior kan også benyttes som screeningprøver i hel klasse, men også som individuelle prøver for å identifisere mulige vansker.

Språk 6–16 er en individuell screeningtest for å identifisere bekymring for språkferdigheter.

Andre tester, for eksempel CELF-4, benyttes vanligvis i utredning av barn med mulige utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). Både Språk 6–16 og CELF-4 inneholder også tester som antas å måle fonologisk minne. Begrensninger i fonologisk minne antas å ha betydning for språkutvikling. Mens setningsrepetisjon er en viktig markør for DLD, er benevningshastighet en viktig markør for dysleksi. Arbeidsprøven er en dynamisk prøve utviklet for å undersøke hvordan undervisningen til elever som strever med lesing, skal tilpasses.

Under følger en alfabetisk oversikt over prøver, gruppert etter hvilke områder de primært måler: kartleggingsprøver.

Studien

Med utgangspunkt i denne teoretiske gjennomgangen ønsket vi å studere hvordan PPT rapporterer at de organiserer samarbeidet med skolen ved bekymring for en elevs leseferdighet. Vi ønsket også å undersøke hvilke kartleggingsinstrumenter og -kriterier som benyttes av PPT ved bekymring for dysleksi. Studien har derfor følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan rapporterer PPT at de organiserer samarbeidet med skolen ved bekymring for leseferdighet?
2. Hvilke kartleggingsinstrumenter og -kriterier benyttes av PPT ved bekymring for dysleksi?

Metode

Utvalg

Siden det er tradisjon for at en dysleksidiagnose settes av ansatte i pedagogisk-psykologisk tjeneste, består utvalget i undersøkelsen av ansatte i PP-tjenesten med ansvar for dysleksiutredning. Det ble sendt ut et spørreskjema utviklet i Microsoft Forms til PPT-kontorer i Helse Sør-Øst (N = 146) fordi dette er et såpass stort område at vi ville kunne forvente en viss størrelse på utvalget.

Utvalget består av 118 respondenter, noe som betyr at vi har en responsrate på litt over 80 prosent. De fleste respondentene har master i spesialpedagogikk (N = 62) og master i pedagogikk (N = 14). Noen har master i psykologi (N = 3), er cand.psychol. (N = 4) eller har embetseksamen i pedagogikk eller spesialpedagogikk (N = 8) eller annet (N = 18). Det er 42 respondenter som har mer enn 10 års ansiennitet.

Utforming av spørreskjema

Pilotering av spørreskjemaet ble gjennomført på tre erfarne PPT-ansatte som arbeider på andre PP-kontorer enn de som var med i studien. De foreslo kun mindre endringer. Disse endringene ble diskutert med en gruppe erfarne seniorrådgivere hos Statped før implementering.

I spørreskjemaet etterspør vi bakgrunnsinformasjon om respondentene og ulike kriterier for å sette dysleksidiagnoser. Vi ba respondentene ta

stilling til hvilke kartleggingsprøver som var mest relevante i utredningsarbeidet. Prøvene undersøker språkferdigheter, kognitive faktorer, avkodning og leseforståelse. Disse er sentrale å inkludere for å identifisere mulig dysleksi. Vi inkluderte også spørsmål om rutiner og samarbeid med skolene.

Analyse

Vi har analysert materialet med utgangspunkt i spørsmålene i spørreskjemaet. Spørreskjemaet har 19 spørsmål og en blanding av intervallskalaer og avkryssningsspørsmål. Dataene er analysert i

FORMS. Vi har brukt deskriptive frekvensanalyser, og funnene presenteres i form av kakediagrammer og tekst.

Etiske betraktninger

Siden studien ikke undersøker personidentifiserende opplysninger, er studien ikke meldt til NSD (nå SIKT). Deltakerne har i forkant av undersøkelsen fått informasjonsskriv om formålet med studien, at spørreskjemaet behandles anonymt, at deltakelse er frivillig, og at de kan trekke seg når som helst uten konsekvenser.

TABELL 1 Kartleggingsprøver.

	Språkferdigheter	Kognitive faktorer Minne Prosessering	Fonologisk bevissthet Bokstavkunnskap	Avkodning	Leseforståelse
Arbeidsprøven	X		X	X	X
Carlsten			X		X
CELF-4	X	X			
Dysmate	X	X	X	X	X
Logos	X	X		X	X
ORF				X	
Ordkjedetesten				X	
RAN		X			
S-40					X
Språk 6-16	X	X	X	X	
STAS			X	X	
STAS junior		X	X	X	

Resultater

Presentasjonen av funnene er delt inn etter:

- om de handler om hvordan PPT rapporterer at de organiserer samarbeidet med skolen ved bekymring for leseferdighet, eller
- om de handler om kartleggingsinstrumenter og -kriterier som brukes av PPT ved bekymring for dysleksi.

PPTs rapportering av samarbeid med skolene

I tilknytning til temaet samarbeid skole–PPT ønsket vi å finne ut hvor mye tid PPT bruker på systemarbeid, for eksempel kompetanseheving av skoler når det gjelder screening-prosedyrer og leseveiledning. Derfor stilte vi spørsmålet: Bli ditt kontor benyttet mest til individualsaker eller systemsaker på området dysleksi?

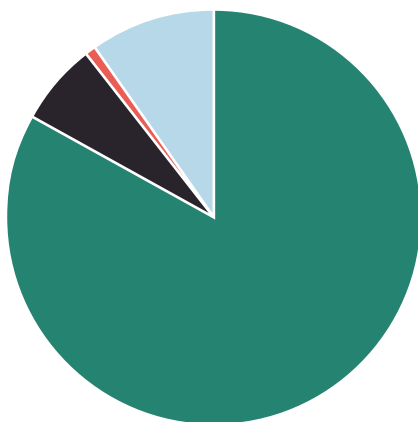
Her viste resultatene at 104 av 118 (88 %) svarer at deres PPT-kontor brukes mest til individualsaker, mens 8 (ca. 7 %) svarte at de i hovedsak ble benyttet til systemsaker.

Et eksempel på en type systemarbeid som PPT kan være involvert i, er tilrettelegging av intensivt leseopplæring for 1.–4. trinn. På spørsmål om dette svarer 71 respondenter (60 %) at PPT ikke er direkte involvert i arbeidet med intensiv leseopplæring, men de veileder lærere generelt, 44 (37 %) veileder lærere til aktuelle elever, mens 27 (23 %) veileder om kartleggingsrutiner, og 41 (35 %) veileder basert på kartleggingsresultater.

Skolene har ofte ansvar for den tidlige kartleggingen og screeningen, og PPT utreder videre. Vi spurte derfor om hvordan ansvarsfordelingen er ved mistanke om dysleksi i den aktuelle

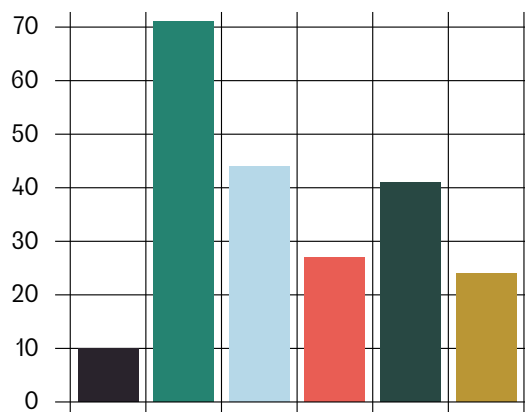
FIGUR 1 System- eller individualsaker.

●	Individualsaker	104
●	Systemsaker	8
●	Vet ikke	1
●	Annet	12



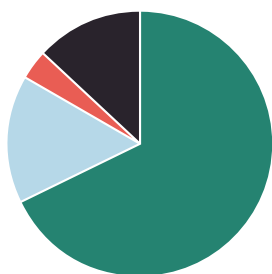
FIGUR 2 Intensivt leseopplæring på 1. til 4. trinn.

●	Nei, dette er skolens ansvar	10
●	PPT er ikke direkte involvert, men veileder lærerne på generelt grunnlag	71
●	PPT veileder lærerne til de elevene det gjelder	44
●	Ja, gjennom utvikling av kartleggingsrutiner	27
●	Ja, gjennom veiledning basert på kartleggingsresultater	41
●	Annet	24



FIGUR 3 Ansvarsfordeling.

● Skolen foretar en screening og henviser ved mistanke videre til PPT, som foretar en utredning	74
● Skolen foretar screening og logos, og henviser ved mistanke videre til PPT, som foretar ytterligere utredninger	17
● Skolen utreder basert på tester anbefalt av PPT	4
● Annet	14



kommunen. På dette spørsmålet svarte 74 deltakere (63 %) at «Skolen foretar en screening og henviser ved mistanke videre til PPT, som foretar en utredning», mens 17 deltakere (ca. 14 %) svarte at «Skolen foretar screening og Logos, og henviser ved mistanke videre til PPT, som foretar ytterligere utredninger».

Siden PP-tjenesten samarbeider med skolene om kartleggingsrutiner, spurte vi også om hvilke prøver skolen benytter ved mistanke om dysleksi. Her er det en klar tendens at nasjonale prøver i lesing og Carlsten brukes av langt de fleste. Språk 6–16 benyttes også av mange (se fig. 4).

Kartleggingsinstrumenter og -kriterier ved bekymring for dysleksi

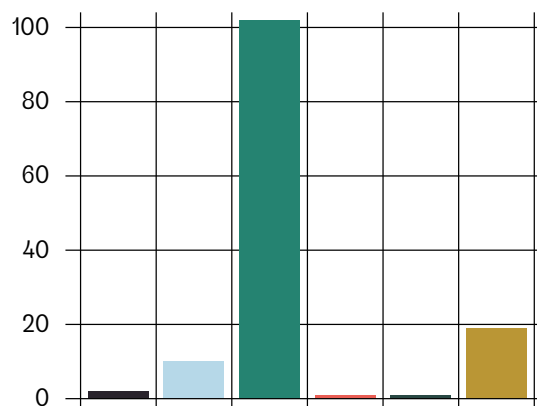
Da PP-tjenestene ble spurt om hvilke kriterier de vektlegger før det konkluderes med dysleksi, så svarer 102 (86 %) at de vektlegger Logos-kriteriene, 10 (8,5 %) svarer kriteriene i ICD-10, og 2 (1,7 %) svarer at de vektlegger DSM-kriteriene. PPT baserer seg med andre ord i stor grad på kartleggingsinstrumenter og ikke diagnosekriterier når de skal avdekke mulig dysleksi.

FIGUR 4 Skolens tester/ kartlegginger.

● Arbeidsprøven	29	● Ordkjedetesten	74
● Carlsten	84	● ORF (Oral Reading Fluency)	1
● Innhenting av informasjon fra foresatte	55	● RAN	0
● Innhenting av informasjon fra lærer	77	● RI-5	0
● Kartleggeren	40	● Rådgiveren	8
● Lesesenterets bokstavprøve	8	● Samtale med eleven	41
● Logos	37	● Språk 6-16	97
● Nasjonale prøver i lesing	92	● STAS	42
● Observasjon	29	● S-40	28
		● Annet	13

FIGUR 5 Kriterier.

● DSM-V	2
● ICD-10/11	10
● Logos-kriteriene	102
● Orton/Lyon	1
● Rose-rapporten	1
● Annet	19



Videre svarer 70 % at de anser Logos for å være det mest sentrale instrumentet i utredning ved mistanke om dysleksi, mens 22 % svarer at Dysmate er mest sentralt (selv om testen var standardisert for elever fra 16 år og oppover da denne studien ble gjennomført), 29 % oppgir at STAS er det mest sentrale instrumentet, og 17 % svarer at intel-ligenstester er det mest sentrale instrumentet i dysleksiutredning (det var mer enn ett mulig svar på dette spørsmålet).

Relatert til dette spørsmålet stilte vi også spørsmålet: «Er det behov for andre tester enn de dere har på ditt kontor?» Svarene tyder på at noen synes Logos er for enerådende: «Nei, men det er skepsis til Logos basert på at de er så enerådende», «Ja. Det er litt feil at Logos og kriteriene derfra skal være bestemmende» og «Behov for en revidering av Logos og eventuelt STAS».

I tillegg til testresultater inngår også informasjon fra eleven selv (N = 107), informasjon fra foreldre (N = 107) og lærere (N = 109) i utredningen.

PPT-ansatte inkluderer også testresultater gjennomført av skolene i utredningene. Testene som blir hyppigst benyttet av skolene, er Språk 6–16 (Ottem & Frost, 2005), Nasjonale prøver i lesing (Utdanningsdirektoratet, u.å.), Carlstens leseprøver (Cappelen Damm, u.å.) og Ordkjedetesten (Conexus, u.å.). Resultatene viser at 97 av 118 respondenter (82 %) svarer at skolene benytter «Språk 6–16». I tillegg gjennomfører skolene som respondentene i vårt utvalg samarbeidet med, nasjonale prøver i lesing (N = 92), Carlsten (N = 84) og Ordkjedetesten (N = 74).

Det er 84 PPT-ansatte (dvs. 71 % av deltakerne) som svarer at Carlsten leseprøver blir brukt av skolene. Dette er en screeningprøve for hele klasser som primært kartlegger lesehastighet og leseforståelse (1.–10. trinn). I Carlstens leseprøver er ikke informasjon om reliabilitet og validitet inkludert.

I lys av prinsippet om tidlig innsats er det også relevant å spørre om når i elevens skolegang dysleksidiagnosen settes. På spørsmålet om når en dysleksidiagnose blir stilt sent i skoleløpet; «Hvor ofte konkluderes det med dysleksi ved 6. trinn og senere?», svarer 10 respondenter (8,5 %) at elever *svært ofte* får dysleksidiagnosen så sent som på

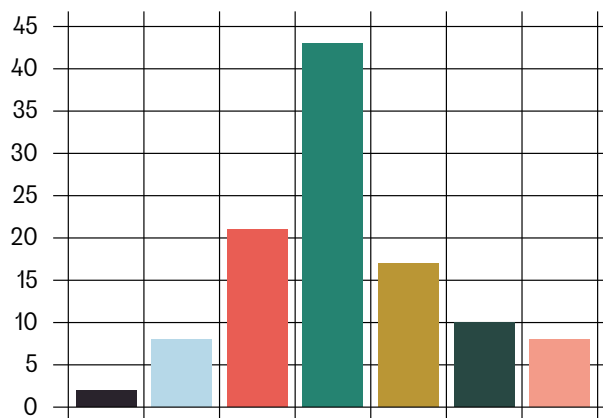
sjette trinn, 43 respondenter (36 %) svarer at dette skjer *relativt ofte*, og 17 respondenter (14 %) svarer at dette skjer *ofte*. Hvis vi slår sammen kategoriene *relativt ofte*, *ofte* og *svært ofte*, svarer 70 respondenter (59 %) i kategorien *Ofte* på dette spørsmålet om sen diagnose:

På spørsmålet «Er du ofte i tvil om det bør konkluderes med dysleksi hos en elev?» svarer 41 (35 %) av 118 «Ja, jeg synes det er vanskelig å vite om vansken er alvorlig nok», mens 67 (57 %) svarer at de sjelden er i tvil.

Relatert til disse to siste spørsmålene har vi også spurt om for hvor stor andel av de som henvises for mulige lese- og skrivevansker, det (anslagsvis) konkluderes med dysleksi. Seksti respondenter (ca. 50 %) svarer fra 70 % og oppover på dette spørsmålet. En sier at det er høyere andel jo bedre kartleggingen er ved skolen: «Høyere andel jo

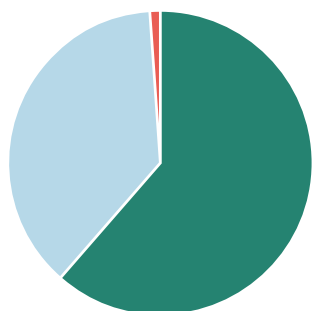
FIGUR 6 Sen diagnose.

● Svært sjelden (under 10 %)	2
● Sjelden (10–20 %)	8
● Relativt sjelden (20–30 %)	21
● Relativt ofte (30–40 %)	43
● Ofte (40–50 %)	17
● Svært ofte (over 50 %)	10
● Vet ikke	8



FIGUR 7 Usikkerhet rundt diagnose.

●	Nei, svært sjelden i tvil	67
●	Ja, jeg synes det er vanskelig å vite om vansken er alvorlig nok	41
●	Vi konkluderer ikke med dysleksidiagnose hos oss	1



bedre kartlegging ved skoler og jo tettere vi samarbeider med skolen».

I tråd med dette er det én respondent som svarer at takket være strenge og grundige førhenvisningsfaser så har som regel barna som henvises dit, vedvarende vansker, og dermed er tallet høyt: «Vi har en streng og grundig førhenvisningsfase med krav til testing, tiltak og evaluering av progresjon før barna henvises hit. Så barna som henvises hit, har som regel vedvarende vansker, men jeg anslår at ca. 80 % får diagnosen.» Andre svar som er i tråd med dette, er: «Kanskje 80–90 % der skolen har kartlagt med Logos før henvisning. PPT tester da med Logos etter at skolen skal ha satt inn tiltak. På skoler der det kun screenes, er jeg usikker.»

Diskusjon

Formålet med denne studien var todelt. For det første ønsket vi å kartlegge hvordan PPT rapporterer at de organiserer samarbeidet med skolen. For det andre ønsket vi å undersøke hvilke kartleggingsinstrumenter og -kriterier som benyttes av PPT ved bekymring for dysleksi.

PPTs rapportering av samarbeid med skolene

I Norge er det stor oppmerksomhet om og politisk vilje til at barn og unges læringsutfordringer skal avdekkes tidlig (Meld. St. 6., 2019–2020). Dette viser diskusjoner om kartlegging av språkferdigheter i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Tidlig innsats innebærer også at grunnleggende ferdigheter i lesing, skriving og matematikk skal følges opp, og elever «som står i fare for å bli hengende etter i lesing og skriving, skal oppdages og raskt motta intensiv opplæring» (Opplæringslova, 1998, § 1.4).

For å få til dette forutsetter det lærere med god kjennskap til elevene, men også kartleggingsprøver av god kvalitet. Det er behov for tester som er utviklet for tidlig identifisering av elever som strever, som STAS junior (Klinkenberg mfl., 2022) og Dysmate (Dysmate, 2022). Det er imidlertid også behov for valide og reliable screeningprøver for alle klassetrinn slik at lærerne har tilgang til hjelpemidler som kan bidra til at de raskt kan få et overblikk over leseutviklingen i hele klasser. Et løft for å utvikle flere og bedre prøver er viktig. Det forutsetter et samarbeid mellom sentrale forskningsmiljøer, skolemyndigheter og klinisk praksis.

Som ved all kartlegging er det imidlertid ikke bare kartleggingsinstrumentets kvalitet, men også testleders kompetanse i å administrere kartleggingen og å tolke resultatet som avgjør kvaliteten på kartleggingen (Klem & Hagtvat, 2018). Resultatet av de tilpassede tiltakene etter kartlegging vil i tillegg avhenge av både tiltakenes kvalitet og gjennomføringen av disse.

I denne sammenheng vil det være en klar fordel med et nært samarbeid mellom skole og PPT. Et eksempel på en type systemarbeid som PPT kan være involvert i, er tilrettelegging av intensivt leseopplæring for 1.–4. trinn, noe vår undersøkelse viser at skjer i liten grad.

Årsaken til dette kan være at skolene fortsatt i større grad etterspør individrettede tjenester fra PPT (Knudsmoen mfl., 2015). Fagområdene PPT skal ha kompetanse på, er også svært omfattende og krevende, slik at dette funnet sannsynligvis også henger sammen med ressursituasjonen på de ulike PP-kontorene.

Som det kommer frem i tabell 1, måler de forskjellige prøvene forskjellige områder av betydning for lesing, og ikke alle er egnet til å avdekke dysleksi. Resultatene viser at skolene i stor grad bruker Carlsten-prøvene samt Nasjonale prøver i lesing og Språk 6–16 når de skal avdekke bekymringsfull utvikling innen lesing. Flere av disse mangler dokumentasjon på psykometriske egenskaper, og dette er bekymringsfullt. Ett eksempel er Carlsten, som så mange som 84 PP-tjenester rapporterer at deres samarbeidsskoler benytter. I tillegg til at denne testen mangler dokumentasjon på psykometriske egenskaper, er den mer egnet til å avdekke leseforståelsesvansker enn avkodingsvansker og er derfor ikke det beste instrumentet å bruke ved mistanke om dysleksi.

De nasjonale prøvene er konstruert for å måle generell leseforståelse hos alle elevene og å skille ut de 20 % svakeste (Waalgermo mfl., 2018). Språk 6–16 er en test som primært er utviklet for å avdekke bekymring for utviklingsmessige språkforstyrrelser i alderen 6–16 år, gjennom en screeningskåre som er basert på tre deltester: setningsrepetisjon, ordspenn og begreper. Språk 6–16 inkluderer også delprøver som undersøker fonologisk bevissthet og ordavkodning, samt to deltester om grammatikk. Testen har gode kvaliteter (Arnesen mfl., 2019). Men disse prøvene er ikke utviklet for å avdekke dysleksi.

Det er komplisert å navigere i alle kartleggingsprøvene som finnes, og det er tidkrevende å holde seg oppdatert på nyutviklinger. I tillegg trengs kompetanse i å administrere kartleggingen og å tolke resultatet. Her vil det være nyttig med et samarbeid mellom skole og PPT der man utnytter PPTs testkompetanse og lærerens nærhet til praksisfeltet til det beste for elevene. For å få synergieffekter kreves gode strukturer for samarbeid mellom skole og PPT.

Kartleggingsinstrumenter og -kriterier ved bekymring for dysleksi

Når elevene meldes videre til PPT ved mistanke om mer alvorlige former for lesevansker som dysleksi, er Logos mest benyttet. Logos brukes både av noen skoler og av PPT. I tillegg til Logos baseres



At så mange rapporterer at de diagnostiserer så sent som på 6. trinn, er problematisk i lys av betydningen av tidlig innsats.

utredningen på informasjon fra eleven selv, foreldre og skole. Dette viser at man benytter en multifaktoriell tilnærming for å identifisere dysleksi. En slik bred tilnærming blir anbefalt av for eksempel Snowling & Hulme (2020). Samtidig viser undersøkelsen vår at mange i vårt utvalg er usikre på når en dysleksidiagnose kan og bør settes, og at mange elever får utredning og diagnose svært sent i skoleløpet (6. trinn). Dette kan indikere at mange i utvalget vårt har behov for mer kompetanse om dysleksi og de underliggende kognitive markørene, og at de er usikre på hvordan man skiller mellom svake leseferdigheter og dysleksi.

Dwvet er en styrke at PPT-kontorene ser ut til å kombinere Logos med samtaler med eleven selv, foresatte og lærere. Imidlertid bør en grundig utredning inkludere flere enn ett kartleggingsinstrument. Logos får gode vurderinger i studien til Arnesen mfl. (2019) og suppleres ofte med bakgrunnsinformasjon fra eleven selv samt foresatte og lærere. Likevel, det å bare benytte ett kartleggingsinstrument kan føre til at utredningen base-res på rutine mer enn en forståelse av de komplekse faktorene som ligger til grunn for dysleksi.

At det er en overvekt av svar i favør av Logos, samsvarer med uttalelser fra Dysleksi Norge (2022), som hevder at PP-tjenester ofte bruker mer operasjonelle definisjoner enn de som brukes av ICD og DSM. I Logos beskrives også forslag til tiltak, og dette kan være en av grunnene til at dette

oppleves som et praktisk testbatteri å bruke for skoler og PP-tjenester.

Samtidig kom det frem i spørreundersøkelsen at flere synes det er en utfordring at Logos er så enerådende. Det at PP-tjenester har behov for mer operasjonelle definisjoner enn de som brukes i diagnosemanualene, kan også føre til forskjellig praksis PP-tjenester imellom. Det gjøres endringer i diagnosemanualene fra tid til annen i tråd med nye forskningsfunn. Det kan imidlertid variere om og når disse endringene når frem til praksisfeltet, hvis de som jobber der, heller forholder seg til eldre definisjoner, eller fortsetter å bruke de samme instrumentene uansett om de er i tråd med de nyeste forskningsfunnene eller ikke.

Selv om mange elever med dysleksi også har utviklingsmessige språkvansker, hadde vi ikke forventet at så mange som 101 skoler bruker Språk 6–16. En grunn til at de bruker denne screeningprøven, kan være at det er ønskelig å undersøke om språklig kompetanse og ikke avkodning er årsak til lesevanskene. Den nære sammenhengen

mellom språkforstyrrelser og lese- og skrivevansker er blant annet påvist i en longitudinell studie av Hulme & Snowling (2013). Studien viste at barn med utviklingsmessige språkforstyrrelser i fireårsalder hadde leseforståelsvansker ved 15 år.

Kartleggingen bør imidlertid skille mellom dysleksi og leseforståelsvansker, for å kunne trekke en grense mellom de elevene som har problemer med avkodingsdelen av leseformelen, og de som har lesevansker som skyldes dårlig vokabular eller problemer med forståelse av grammatikk. Et slikt skille er nødvendig for å tilpasse tiltakene til elevens behov.

At så mange rapporterer at de diagnostiserer så sent som på 6. klassetrinn, er problematisk i lys av betydningen av tidlig innsats. Det er også svært problematisk for elevens selvtillit og motivasjon. Elever som ikke tilegner seg tidlig lesing, lærer samtidig at de ikke lærer – derfor er det viktig å sette inn tiltak tidlig for å hjelpe de elevene som har problemer knyttet til motivasjon for å forebygge utvikling av tilleggsvansker (Hagtvet mfl., 2014).



iStock | Getty Images Plus | Jacob Lund

Studier viser at dysleksi er knyttet til økt risiko for psykiske vansker og i noen grad til atferdsvansker (e.g. Dahle mfl., 2011; Hagtvet mfl., 2014; Knivberg & Andreassen, 2009; Shaywitz & Shaywitz, 2020). En avklaring av årsak til mangelfull leseferdighet vil derfor for mange være en hjelp.

Tidlig innsats – et gap mellom stortingsmelding og praksis

Som nevnt i introduksjonen er lesing en essensiell ferdighet. Hvis barn ikke oppnår tilstrekkelige leseferdigheter, vil det hemme læring i alle skolens fag, noe som også vil kunne ha en negativ innvirkning på elevens motivasjon og selvfølelse. På sikt er det også et hinder for fremtidig skolegang og jobbmuligheter. Lesevansker er derfor ikke bare et problem for de som er direkte berørt av det, noe som ville vært alvorlig nok, men også for samfunnet som helhet. Derfor er nettopp lesevansker et område der man bør sette inn tidlig innsats, noe som også gjenspeiles i plikten til å tilby intensiv opplæring for elever på 1–4. trinn som står i fare for å bli hengende etter i lesing (Opplæringslova, 1998, § 1.4).

Årsaken til at dysleksi blir identifisert såpass seint i skoleløpet som våre respondenter rapporterer om, kan være at man er usikre på om vansken er alvorlig nok til å oppfylle kriteriene for dysleksi.



Hvis barn ikke oppnår tilstrekkelige leseferdigheter, vil det hemme læring i alle skolens fag.

Noen av svarene vi fikk, kan tyde på det. Det kan imidlertid også skyldes at enkelte prøver ut tiltak i en viss tid, for å se om eleven responderer på disse, før diagnosen settes. Funnene våre antyder at dette skjer i noen tilfeller, i og med at vi fikk til svar at en høyere andel av henviste elever får dysleksidiagnosen dersom førhenvisningsarbeidet har vært grundig og strengt med blant annet krav til evaluering av progresjon.

Dette vil på den ene siden gi en sikrere diagnose, når denne først settes, men på den annen side tar det tid. Dette vil ikke nødvendigvis være et problem dersom eleven får hjelp i mellomtiden, men det forutsetter en kvalifisert intervensjon. Det kan det være vanskelig å få til dersom eleven ikke allerede har en diagnose, eller man har en kvalifisert mistanke om hvor problemet ligger, noe som kan være et dilemma i utrednings- og tiltaksarbeid.

Sist, men ikke minst kan sen diagnostisering skyldes usikkerhet rundt hvordan man skiller mellom svake leseferdigheter og dysleksi, og det igjen kan skyldes at ikke alle kartleggingsinstrumenter er like godt egnet til å avdekke dysleksi.

Kartleggingsinstrumenter av høy kvalitet samt kompetanse på lesevansker og dysleksi hos skole og PPT er derfor av stor betydning for å kunne hjelpe elever med lesevansker tidlig i livsløpet og raskt etter oppdagelse av vanskene. Mangelfull kjennskap til hva dysleksi er, og hvordan det kommer til uttrykk, kan føre til et gap mellom teori og praksis når det kommer til tidlig innsats for elever som strever med lesing.

Begrensninger ved studien

Studien har flere begrensninger. En av dem er at vi kun har deltakere fra Helse Sør-Øst og ikke hele landet. Med et større utvalg kunne vi benyttet krysstabeller for å se på mulige sammenhenger mellom variabler (for eksempel mellom PPT-ansattes ansiennitet og sen diagnose). Det hadde også styrket studien om vi hadde kombinert spørreskjema med intervju og dermed fått mer dybdeinformasjon om årsakene til deltakernes valg av kartleggingsinstrumenter. Til tross for disse begrensningene vil vi hevde at studien gir viktig innsikt i rutiner rundt identifisering og kartlegging

av dysleksi i det området der undersøkelsen er gjort, og at denne innsikten er et viktig skritt videre mot mer omfattende studier om prosedyrene som inngår i dysleksikartlegging, og mulige sammenhenger mellom variabler.

Konklusjon

Som det fremgår av denne studien, er det behov for en felles forståelse av hvordan man skiller mellom svake leseferdigheter og dysleksi, og en enighet om hvordan skole og PPT skal arbeide med avdekking av lesevansker og dysleksi i en skolekontekst. Det er viktig at manglende enighet om begrepet ikke medfører at elever med behov for styrket opplæring i lesing og skriving mister nødvendig tilrettelegging. Dette er særlig viktig i lys av tidlig innsats. Klinikere, skoler og forskere bør samarbeide om å utvikle instrumenter med gode psykometriske egenskaper som er basert på den nyeste forskningen innen lesevansker og dysleksi. Dette kan også bidra til å utvikle samarbeidet mellom skole og PPT utover individrettede tjenester. —



MAY-BRITT MONSRUD arbeider som seniorrådgiver i Statped, avdeling språk og tale og er i tillegg ansatt som førsteamanuensis i en 20 %-stilling ved Høyskolen Kristiania. Hun har erfaring fra grunnskole, PP-tjeneste og UH-sektoren, hvor hun har hatt ansvar for videreutdanning i spesialpedagogikk. Interesseområder er leseutvikling og lesevansker samt flerspråklige barn og unges språkutvikling og læringsutbytte. Hennes doktorgrad omhandler flerspråklige barn og unges språkferdigheter.



ANETTE ANDRESEN arbeider som førsteamanuensis ved Høyskolen Kristiania, der hun er studieprogramleder for bachelorstudiet i spesialpedagogikk. Hennes fagområder er språkvansker og dysleksi. Forskningen omhandler hovedsakelig hvordan elever med disse utfordringene forholder seg til multimedielæring, hvilke fordeler/ulempene de har i dagens teknologitette klasserom, hvordan øve opp elevers og studenters kritiske lesing og kildekritikk, samt forskjeller mellom lesing på papir og lesing på nett.

Referanser

- American Psychiatric Association** (2013). Specific learning disorder. I: Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5 (5. utg.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M.** (2019). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), s. 465–490, doi: [10.1080/00313831.2017.1420685](https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685)
- Cappelen Damm** (u.å.). Carlstenprøvene. Hentet 29. august 2022 fra: <https://www.cappelendammundervisning.no/verk/carlstenpr%C3%B8vene-126517>
- Conexus** (u.å.). Ordkjedetesten. Hentet 29. august 2022 fra: <https://www.conexus.net/produktinnhold/ordkjedetesten-2/>
- Dahle, A.E., Knivsberg, A.-M. & Andreassen, A.B.** (2011). Coexisting problem behaviour in severe dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), s. 167–170, doi: [10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x](https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2010.01190.x)
- de Jong, P.F.** (2011). What discrete and serial rapid automatized naming can reveal about reading. *Scientific Studies of Reading*, 15(4), s. 314–337.
- Duke, N.K., Pressley, M. & Hilden, K.** (2004). Difficulties with reading comprehension. I: C.A. Stone, E.R. Silliman, B.J. Ehren & K. Apel (red.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (s. 501–520). Guilford Press.
- Dysleksi Norge** (2022). Faglige retningslinjer: Dysleksi. <https://dysleksinorge.no/product/faglige-retningslinjer-dysleksi/>
- Dysmate** (2022). Dysmate. Dysleksitest for barn, ungdom og voksne. <https://Dysmate.no/>
- Ehri, L.C.** (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, s. 5–21. doi: [10.1080/10888438.2013.819356](https://doi.org/10.1080/10888438.2013.819356)
- Gough, P.B. & Tunmer, W.E.** (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, s. 6–10.
- Hagtvet, B., Frost, J. & Refsahl, V.** (2014). Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg. Cappelen Damm Akademisk.
- Hulme, C. & Snowling, M.J.** (2013). *Developmental disorders of language learning and cognition*. John Wiley & Sons.
- International Dyslexia Association** (2022). Definition of dyslexia. <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Klem, M. & Hagtvet, B.** (2018). Tidlig språkkartlegging, til barnets beste? *Norsk tidsskrift for logopedi*, 4, s. 12–24.
- Klinkenberg, J.E. & Skaar, E.** (2003). STAS: Standardisert test i avkodning og staving. Hønefoss, Norge: Ringerike PPT.
- Klinkenberg, J.E., Skaar Holme, S. & Skaar, S.** (2022). *Manual for STAS junior. PP-tjenestens Materiellservice. Aspergerbedriftene.*
- Knivsberg, A.-M. & Andreassen, A.B.** (2009). Behaviour, attention, and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 62, s. 59–65.

- Knudsmoen, H., Forfang, H. & Nordahl, T.** (2015). Med rom for alle. Kvalitetssikring av spesialundervisning i Lillehammerskolen. *Spesialpedagogikk*, 80(3), s. 5–15.
- Lervåg, A., Hulme, C. & Melby-Lervåg, M.** (2017). Unpicking the Developmental Relationship Between Oral Language Skills and Reading Comprehension: It's Simple, But Complex. *Child Development*, 89(5), s. 1821–1838.
- Logometrica** (2022). Logos – Vitenskapelig test av leseferdighet. <https://logometrica.no/logos/testresultater-2>
- Lovett, M.W., Frijters, J.C., Wolf, M., Steinbach, K.A., Sevcik, R.A. & Morris, R.D.** (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 109, s. 889–914. <https://doi.org/10.1037/edu0000181>
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E. & Shaywitz, B.A.** (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, s. 1–14.
- Lyster, S.-A. H.** (2012). Elever med lese- og skrivevansker: Hva vet vi? Hva gjør vi? Cappelen Damm Akademisk.
- Melby-Lervåg, M., Lyster, S.A.H. & Hulme, C.** (2012). Phonological skills and their role in learning to read: a meta-analytic review. *Psychological bulletin*, 138(2), s. 322–352.
- Meld. St. 6.** (2019-2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Nergård-Nilssen, T. & Hulme, C.** (2014). Developmental dyslexia in adults: Behavioural manifestations and cognitive correlates. *Dyslexia*, 20(3), s. 191–207.
- Opplæringslova** (1918). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Ottem, E. & Frost, J.** (2005). Språk 6-16; screening test: manual. Bredtvet kompetansesenter.
- Rose, J.** (2009). Identifying and Teaching Children and Young People with Dyslexia and Literacy Difficulties. An independent report from Sir Jim Rose to the Secretary of State for Children, Schools and Families (The ROSE report). URL: [the-rose-report.1294933674.pdf](https://www.thedyslexia-spldtrust.org.uk) (thedyslexia-spldtrust.org.uk)
- Shaywitz, S. & Shaywitz, J.** (2020). Overcoming dyslexia (2. utg.). New York: Alfred A. Knopf.
- Snowling, M. & Hulme, C.** (2020). Annual Research Review: Reading disorders revisited – the critical importance of oral language. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, s. 1–19.
- Utdanningsdirektoratet** (u.å.). Nasjonale prøver. Hentet 29. august fra: <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/nasjonale-prover/>
- Utdanningsdirektoratet** (u.å.). Språk i barnehagen – mye mer enn bare prat. Hentet 29. august 2022 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/stottemateriell-til-rammeplanen/sprak-i-barnehagen--mye-mer-enn-bare-prat/2.-dokumentasjon-og-vurdering-av-sprak/spraklige-kompetanse/>
- Walgermo, B.R., Uppstad, P.H., Lundetræ, K., Tønnessen, F.E. & Solheim, O.J.** (2018). Kartleggingsprøver i lesing – tid for nytenkning? *Acta Didactica Norge*, 12(4), s. 7–21.
- World Health Organization.** (2022). F81.0 Spesifikk leseforstyrrelse. I: ICD 10, Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer (10. utg.). Direktoratet for e-helse. <https://finnkode.ehelse.no/#icd10|O|O|O|2613694>



Kompetanse til å oppdage og tilrettelegge

Barnehagen er en av de viktigste arenaene for inkludering og tidlig innsats. Det handler om å oppdage, gjenkjenne og tilrettelegge så tidlig som mulig. Kompetanse er avgjørende for å kunne se og sette i gang riktige tiltak. Statped er her for å støtte PPT og barnehagene når det er behov for spesialpedagogisk spisskompetanse.

Du finner oss på www.statped.no. Der kan du også kontakte vår **Spør oss**-tjeneste, som er vår spesialpedagogiske veiledningstjeneste for ansatte i opplæringssektoren.

Skolebiblioteket som et lesetreningssenter

TEKST:

ANTON BIRGER STENSHOLDT,
PENSJONIST OG TIDLIGERE LÆRER OG SPESIALPEDAGOG



istock | Getty Images Plus | Ridofranz

I denne teksten gir en erfaren pedagog oss ideer til hvordan vi bedre kan lykkes med å øke leselysten og leseferdighetene til ulike typer elever. Dette lar seg lettere gjøre hvis skolene prioriterer å ha et godt utstyrt skolebibliotek med tilstrekkelige ressurser.

En lærers drøm må være å oppleve en skoletime hvor alle elevene er ivrig konsentrert om oppgavene de har fått, for eksempel i lesing. Dette har jeg selv opplevd som lærer sammen med gode medarbeidere. Å tilrettelegge for at barn tilegner seg kunnskap ved hjelp av lesing, skal og bør være skolens viktigste oppgave. Hvorfor er det da slik at det står dårlig til med norske elevers leseferdighet?

Kanskje svaret er så enkelt som at lesetrening ikke blir prioritert tilstrekkelig i norsk skole. I min mer enn 40-årige karriere i norsk grunnskole opplevde jeg aldri at lesetrening var et sentralt satsingsområde. Snarere tvert imot. Da jeg prøvde å få gehør til å satse på det, fikk jeg høre fra egen skolesjef: «Skal du satse på et prosjekt du kan lykkes med, bør du velge noe annet.»

Stå som jeg er, valgte jeg å satse på tilrettelagt lesetrening. Dette medførte suksess på egen skole, på andre skoler en fiasko. Opplegget mitt fra den gang eksisterer ikke lenger.

Men grunnideen er der: Å utstyre skolebiblioteket og bemanne det slik at det kan fungere som en treningsarena for lesing og læring.

Selve rommet

Skolebiblioteket bør få et så vidt stort, lyst og vennlig rom som mulig. Det bør være så stort at det gir rom til mange forskjellige aktiviteter.

Innredning

I tillegg til tradisjonelle bokhyller er det fint om det blir plassert en type bokkasser (bokbrønner på bein). På et skolebibliotek må vi også ta hensyn til at barn elsker ulike sittestillinger. Noen finner for eksempel en mest behagelig lesestilling rett på gulvet eller på en sittepute. Jeg tror også det er lurt å erstatte de tradisjonelle klasseromspultene med fleksible bord som kan settes sammen i grupper. Å utstyre skolebiblioteket med fleksible skjermer gir muligheter til gruppearbeid og til hjelp for elever som trenger individuell veiledning/oppmuntring.

Bok og oppgavevalg/inspirasjon

Dersom man overtar et tradisjonelt skolebibliotek med en boksamling som virker slitt og kjedelig, kan

en ryddeaksjon hvor man kaster (eller «arkiverer!») triste bøker, være lurt. Dersom man gjør det, bør man ha ressurser til å erstatte og fornye boksamlingen med et vidt spekter leservennlige bøker av variert vanskegrad. For å utfordre også usikre og langsomme lesere bør man legge stor vekt på at boksamlingen skal omfatte mange lettlestbøker. Til denne kategorien hører selvsagt også billedbøker. I tillegg til de omtalte «bokbrønnene» egner slike bøker seg også til utstillinger eller blikkfang. Oppgaveløsning i forbindelse med bøker på skolebiblioteket kan være fint for å øve opp konsentrasjonen til leserne.

Ulike lesestrategier

Stillelesing er naturlig nok hovedbeskjeftigelsen på biblioteket. Elevers bokomtaler og anbefalinger av leste bøker kan inspirere medelever. Blir det knyttet oppgaver eller spørsmål til enkelte bøker, kan det være naturlig at de besvares skriftlig. Har man flere eksemplarer av samme bok, kan det gi grunnlag for gruppesamtaler eller elevsamarbeid.

Dyslektikere

Dyslektikere kan utgjøre en spesiell utfordring, men skolebiblioteket kan også gi disse elevene et godt tilbud. Her kan de få muligheten til individuell hjelp i en lese krok med en kyndig lavtsnakkende pedagog i biblioteket, eller at man låner passende bøker som man kan benytte i klassesammenheng. I vår tid finnes også mange muligheter for å benytte tekniske og digitale hjelpemidler på biblioteket. Ikke minst kan eleven nå få tilbud om «å lese med ørene». Skriftlige oppgaver etterpå vil kunne gi eleven mestringsfølelse.

Pedagogiske hjelpere og kursing

Dersom en skole virkelig skal satse på et skolebibliotek som skolens lesetreningssenter, blir bemanningen viktig. De som møter elevene, bør i utgangspunktet ha pedagogisk grunnutdanning, gjerne med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk. Da vil også elever med lese vansker kunne hjelpes. Min erfaring er at mange av disse elevene (ofte diagnostisert som dyslektikere) er spesielt kreative og ressurssterke elever. Slike elever er det viktig å

ta vare på i vårt teoretisk pregede samfunn som har lett for å karakterisere personer med lesevansker som tapere. Jeg mener at skole og samfunn har mye å tjene på å oppdatere lærere på hvordan man best mulig tilpasser kunnskapstilegnelse for mulige «lesetapere».

Dysleksidiagnose som mulighet

En dysleksidiagnose kan i utgangspunktet virke vond og begrensende, og på enkelte områder er den selvsagt det. Men på sikt kan den også by på muligheter som vi ikke-dyslektikere kan benytte oss av på samme måte. Vansken kan for eksempel kompenseres ved skjerpet konsentrasjon, kreativitet og hukommelse. Det «å lese med ørene» er et godt kompenserende uttrykk.

I vårt samfunn har vi mange eksempler på at personer med til dels alvorlig dysleksi er sentrale samfunnsaktører. Som lærer og bestefar har jeg

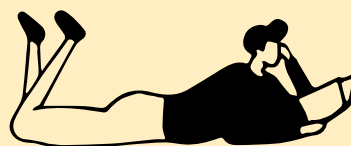
også blitt imponert over hvor godt mange dyslektikere har klart seg i skole og yrkesliv.

Skolebibliotekets status og mulighet

Grunnskolene i Norge er ikke pålagt å ha et skolebibliotek. Dette fører til alt fra ingen tilgjengelig boksamling for elevene til de helt gode og godt bemannede skolebibliotekene. Det betyr da at mange elever går glipp av de lesetreningsmulighetene et skolebibliotek kan tilby. Slik jeg ser det, fører det til at mange elever forlater grunnskolen med lesevansker. Det er leit både for skolen, elevene og for samfunnet.

Men behøver det å være slik? Jeg er overbevist om at mange flere elever kunne gått ut av grunnskolen som lesevinnere nettopp med en satsing på skolebiblioteket som lesetreningssenter – et senter som også tar høyde for og tilrettelegger for dem som leser best med ørene. —

FORSK- NINGSGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



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

Barns stemme og deltaking i spesialpedagogisk forskning

– ein studie av doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk i perioden 2010–2020

Samandrag

Artikkelen er basert på ein studie som omhandlar barns stemme og barns deltaking som kjelder i spesialpedagogisk forskning, der det blei gjort ein kvalitativ dokumentanalyse av doktorgradsavhandlingar (ph.d.) avlagde ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) ved Universitetet i Oslo i tidsrommet 2010–2020. Føremålet med studien var å finne svar på i kva grad og på kva måte barn får delta i forskning som omhandlar dei sjølve og deira kvardag. Dei epistemiske bidraga som ligg i forskinga der barn har vore aktive i forskingsprosessen, var òg viktige å setje søkjelys på. Sentralt for arbeidet var å undersøkje tendensar i forskinga, for å kunne gjere ei samanlikning med dei undersøkingane Reidun Tangen (2011) gjorde av doktoravhandlingar ved ISP i tidsrommet 1990–2009.

Summary

Children's voice and participation in special educational research – a study of doctoral dissertations in special education, at ISP in the period 2010–2020

The article is based on a study that deals with children's voices in special education research, where a qualitative document analysis was made of doctoral dissertations submitted at the Department of Special Education (ISP) in the period 2010–2020. The purpose of the study was to find answers to what extent, and in what way, children can participate in research that deals with themselves and their everyday life. The epistemic contributions that lie in the research where children have been active in the research process was also a focus in the work. Central to the work otherwise was to seek trends in research, to be able to make a comparison with the research Reidun Tangen (2011) did on doctoral dissertations at ISP in the period 1990–2009.

Nøkkelord

- BARN SI STEMME
- REPLIKASJON
- BARN SOM INFORMANTAR I SPESIALPEDAGOGISK FORSKING
- DELTAKING
- EPISTEMISK URETT/RETT

Tangen (2011) sin forskningsartikkel «Barns stemme i spesialpedagogisk forskning» hadde som føremål å finne svar på i kva for utstrekning og på kva måte barn har deltatt i spesialpedagogisk doktorgradsforskning utgitt ved ISP i tidsrommet 1990–2009 (s. 39). I første del belyser Tangen (2011) gjennom kartlegging kor ofte barn på ulike alderstrinn frå barnehagealder til eldre ungdom har vore kjelder for data. Vidare er det gjort ein studie av avhandlingane sine forskingsstrategiske og metodiske tilnærmingar for å kunne belyse kva måte barn har deltatt på. Tangen si forskning syner at både foreldre, lærarar, spesialpedagogar og andre tilsette i ulike hjelpetenester deltar i undersøkingar og forskning der dei er informantar og opptrer som «stemme» for dei såkalla spesialelevane. Når barn sjeldan opptrer åleine som kjelder for data og det er stor variasjon i korleis barn deltar i den spesialpedagogiske forskinga, gjer det ein uviss på om barna sine stemmer blir høyrde (Tangen, 2011, s. 52).

Eit føremål med undersøkinga som eg skriv om i denne artikkelen, og som er ein tilnærma replikasjon av Tangen si undersøking, har vore å avdekke om det har vore ei endring når det gjeld barn si deltaking på det spesialpedagogiske forskingsfeltet det siste tiåret frå 2010 til 2020 (Rossland, 2021). Søkelyset har òg vore på barn si stemme i forskinga, det vil seie å lytte til barn som er informantar, og til det dei formidlar av eigne subjektive erfaringar omkring eit bestemt temaområde innanfor den forskinga som går føre seg i Noreg ved

ISP. Intensjonen var å undersøkje kva for mekanismar som har, eller kan få, innverknad på ei eventuell endring innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet når det gjeld å inkludere barn i forskning som omhandlar dei sjølve.

Å avklare desse mekanismane vil vere viktig både for å kunne seie noko om kunnskapsfeltet spesialpedagogikk, og for at ein skal kunne leggje best mogleg til rette for barn med pedagogiske utfordringar og med ulike funksjonsnedsetjingar. Eit anna mål er å skape merksemd kring epistemisk rett/urett (Fricker, 2007) på det spesialpedagogiske feltet og å setje lys på nye perspektiv. Epistemisk urett omhandlar den manglande kunnskapen ein har om menneske, område og tema i samfunnet. Det eksisterer ein ubalanse, og den epistemiske uretten kan bli synleg der ulike grupper i samfunnet blir marginaliserte. Gruppen med spesialelevar kan sjåast på som ei slik marginalisert gruppe, ei sårbar gruppe, som i enkelte situasjonar blir fråtatt si stemme og sine moglegheiter til å bli høyrte (Fricker, 2007; Rossland, 2021).

Gir forskinga oss epistemiske bidrag når det gjeld å inkludere barn i forskinga? Omgrepet epistemisk bidrag kan i denne samanhengen forståast som noko som gjer det mogleg å utføre forskning som gir barn rom for å kunne delta, bli inkluderte og gjere barna sine stemmer synlege. Det dreier seg om å synleggjere legitimiteten av kunnskap på det spesialpedagogiske feltet. Ved å gjere ein tilnærma replikasjon av Tangen si undersøking frå 2011 ville ein kunne samanlikne resultata og finne svar på om det har skjedd endringar i vektlegginga av barns stemme i doktorgradsavhandlingar avlagde ved ISP.

Barn har ein grunnleggjande rett til kvalitetsforskning kring eigen barndom og eigne liv (Kellett, 2010; Johansson mfl., 2013). Barn innanfor det spesialpedagogiske fagfeltet er særleg sårbare og er slik sett ei marginalisert gruppe. Mange omsyn må takast når barn er involvert i forskning. I tillegg til dei forskningsetiske omsyna som skal følgjast, må forskaren òg tilpasse metodeval og forskningssituasjon til forskinga sitt føremål og leggje til rette slik at informantane kjenner seg trygge både i situasjonen og på forskaren.

Forskning der barn skal delta direkte, set særlege krav til både planlegging og gjennomføring. Rammene kring tidsbruk og naudsynte ressursar, til dømes økonomi, er viktige grunnleggjande føresetnadar for å kunne inkludere barna i forskinga. Dei forskningsetiske retningslinene legg føringar for val av design og gjennomføring. I enkelte tilfelle blir det hevda at det forskningsetiske ansvaret for å verne barn kan helle mot å bli overbeskyttande og dermed stå i fare for å hindre ei mogleg deltaking. Ein balanse mellom det å verne på den eine sida og la barn delta i forskning på den andre sida gir oss utfordrande forskningsetiske dilemma som endringar ved dei forskningsetiske retningslinene kan oppheve.

Derimot kan reglar for det å stige varsamt fram fungere både som premissar for inkludering og ekskludering av enkelte grupper av informantar i samfunnsvitskapleg forskning. Definisjonane av sårbarheit for bestemte grupper innanfor forskningsetikken kan òg vere med på å gi ei einseitig problemorientering med omsyn til å oppnå den ønskete kunnskapsproduksjonen om desse sårbare gruppene (Strandbu & Thørnblad, 2010). Her vil klare retningsliner og god forskingspraksis som legg til rette for og inkluderer desse ulike gruppene si deltaking i forskning, kunne gi betring. Særleg for dei barna som er i sårbare eller utsette situasjonar.

Å utelate barn frå forskinga på det spesialpedagogiske feltet kan samanliknast med å hindre ei marginalisert gruppe frå deltaking. Teori kring epistemisk urett (*epistemic injustice*) og epistemisk drift set lys på viktige område og grupper i samfunnet som har trong for å bli gjorde synlege og bli høyrde (Fricker, 2007; Murriss, 2013).

Barn si stemme og barn si deltaking

Teori kring det å lytte til barn si stemme og barn si deltaking dreier seg særleg om inkluderande opplæring der ein med fleksibel tilnærming gjer det mogleg å få fram stemmene til elevane både i forskning og i praksis (de Boer & Kuijper, 2020; Warren mfl., 2020; Johansson mfl., 2013; Østby mfl., 2019). Inkludering er eit grunnleggjande prinsipp i den norske skulen. Saman med prinsippa tilpassa opplæring og tidleg innsats skal

inkludering, ifølgje § 1-3 i opplæringslova, gi elevane eit læringsmiljø der dei kan utvikle seg både fagleg, sosialt og kulturelt (Barneombodet, 2017; Olsen mfl., 2016; Opplæringslova. 1998).

Ideen om at barn er ekspertar i eigne liv, kan vere ei stadfesting for forskinga reint metodologisk. Mykje tyder på at forskinga no meir skjer *med* barn enn på barn. Det kan difor vere mogleg at barn er meir deltakande informantar enn tidlegare. Ein har dei siste åra vore vitne til at ein i større grad inkluderer barn som subjekt i forskinga (Svendby mfl., 2019; Tangen, 2011; Meld. St. 18, 2010–2011). Å lytte til barn si stemme er ein føresetnad for inkludering, og det blir sett på som ein føresetnad i arbeid med barn og unge når ein søker innsikt i elevane sine eigne perspektiv. Forskarar verkar samde om at det er naudsynt å gi barn sjanse til å vere deltakarar i forskinga (Johansson mfl., 2013; Tangen, 2012; Tingstad, 2019, Trondsen & Eriksen, 2019; Ytterhus og Åmot, 2019). Det handlar om å sjå verdien av kunnskapen, erfaringane, interessene og behova barn har, å evne å sjå det ut frå barna sin ståstad – barnet sitt perspektiv.

Metode og materiale

Hovudkriteria for utvalet i denne replikasjonen er dei same som hos Tangen (2011, s. 41–42), nemleg at forskaren har nytta intervju som metode, og at barna/elevane (0–18 år) sjølve har vore direkte medverkande i forskinga ved å vere informantar i intervjuet. Eit fagleg argument for å gjere ein replikasjon av tidlegare forskning er omsynet til ressursvake fagområde med avgrensa forskingsressursar. Ein replikasjon kan etterprøve tidlegare funn og identifisere nye tendensar (Befring, 2015). For samanlikning er det i denne studien nytta same framgangsmåte, innhentingemetode av datautval, utvalskriterium og kategorisering som Tangen (2011) gjorde i si undersøking. Utgangspunktet for undersøkinga var alle avhandlingar frå 2010–2020 gitt ut ved ISP, basert på ein nøyte detaljert søkje-prosess, der dokumenta blei kategoriserte og systematiserte. I perioden 2010–2020 blei det avlagt 47 avhandlingar ved ISP. Av desse er 41 avhandlingar forska fram i Noreg og inkluderte i mi undersøking (Tabell 1).

Analysen og funn i materiale

Analysen er gjennomført i ulike steg. Først blei det gjennomført ei kartlegging av informantar i alle avhandlingane ved ISP i perioden 2010–2020. Dette gjorde det mogleg å samanlikne barns deltaking i høve til omfanget av deltaking av vaksne. Neste steget var ei kartlegging og sortering av dei avhandlingane der barna har vore informantar eller har deltatt i dataproduksjonen. Funna i tabell 2 syner at det gjeld for 34 avhandlingar, der barn (0–18) har vore deltakande i observasjon og intervju.

På kva måtar deltar barn i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP?

Tabell 2 gir oversyn over metodar og instrument som er nytta i innsamling av data, og har til føremål å finne ut på kva måte barn har fått deltatt og kome til orde i forskinga. Her er det nytta metodar som medfører at barn opptrer direkte som kjelde

for data, til dømes: observasjon, intervju, testar/prøvar, spørjeskjema (instrument for sjølvrapportering) og barn sine egne tekstar (elevarbeid). Dei prosjekta som har nytta andre typar tekstar og dokument, som til dømes utdanningspolitiske dokument og planar (arbeidsplanar, individuelle opplæringsplanar IOP, elevrapportar), er kjelder som er utarbeidde av vaksne og difor ikkje tatt med.

Tabell 2 syner at for dei yngste barna, barnehagebarna, er det testar/prøvar og observasjon som er mest nytta metodar. Elevane i grunnskulen har deltatt i gjennomføring av testar/prøvar og intervju, medan dei eldste elevane i vidaregåande skule/eldre ungdom deltar i lik grad ved observasjon, intervju og testar/prøvar.

Barnehagebarn si stemme – metodiske utfordringar
I 17 av dei 41 doktoravhandlingane har barnehagebarn vore deltakarar. Det er i hovudsak nytta observasjon og testar som metodisk tilnærming.

TABELL 1 Deltakarar/kjelder i doktorgradsavhandlingane ved ISP i perioden 2010–2020.

Deltakarar/kjelder	N	%	Kjedenummer
Førskulebarn	17	41%	3, 6, 11, 12, 14 (2–3år), 18, 22, 23, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 40, 45, 47
Elevane i grunnskulen	24	58%	1, 2, 7, 10, 11, 12, 13, 15, 19, 23, 24, 28, 27, 31, 33, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 45, 46, 47
Elevane i vgs. eldre ungdom	6	14%	15, 19, 42, 43, 44, 45
Vaksne, med særskilte behov	5	12%	5, 8, 20, 25, 45
Foreldre, andre nærpersonar	9	22%	2, 12, 13, 14, 23, 29, 38, 40, 47
Pedagogar og andre fagfolk/ adm.	14	34%	2, 11, 12, 13, 18, 19, 20, 22, 27, 30, 35, 38, 40, 46
Filosofiske/teoretiske/ historiske	1	2,43%	24
n = 41			

*Avhandlingane nr. 9, 16, 17, 21, 26 og 41 er utelukka frå min studie då forskinga ikkje er utført i Noreg.

TABELL 2 Barn som informantar/deltakarar fordelt etter metode for datainnsamling (talet på deltakarar) ved ISP i perioden 2010–2020.

Informantar	Metode for datainnsamling				
	Observasjon	Intervju	Testar, prøvar	Spørjeskjema	Barn sine tekstar
Førskulebarn	12 (3, 6, 12, 14, 18, 28, 31, 32, 35, 36, 38, 40)	[1]* (31)	6 (22, 23, 36, 37, 38, 47)	4 ((23), 38, (45), 47)	
Barn/ungdom i grunnskulen	10 (1, 12, 15, 27, 28, 31, 33, 34, 42, 44)	5 (7, 10, 15, 19, 43)	13 (1, 7, 11, 13, 23, 34, 37, 39, 42, 43, 44, 46, 47)	4 ((27), 33, 45, 47)	1 (10)
Elevar i vgs. eldre ungdom	3 (15, 42, 44)	3 (15, 19, 43)	3 (42, 43, 44)	1 (45)	
n = 34					

n = summen av avhandlingar der born 0–18 har vore deltakande i observasjon og intervju.

* Tala i hakeparentes [] syner der som samtaler/intervju primært er nytta som ledd i pedagogisk tilrettelegging av situasjon og særkundert som supplerande datakjede.

Tala i parentes angjev nummeret på kjedene (jf. oversikt over alle avhandlingar).

Dei avhandlingane som er merkte grøne, har nytta intervju som forskningsmetode og utgjer hovudutvalget for prosjektet.

Relasjon, samhandling/kommunikasjon og språk-utvikling er temaområde som blir forska på i denne gruppa (Nærland, 2011; Olsen, 2019; Ruud, 2010; Vonheim, 2013). Desse avhandlingane har eit fellestrekk med det føremål å få fram korleis barna si stemme kan bli høyrtd, korleis ein utviklar kunnskap, og korleis ein er medviten om kommunikasjon med små barn. Då dette kjem fram gjennom observasjon av barn i relasjon med andre barn og vaksne, og i intervju av nærpersonar, valde eg å ikkje rekne barna i denne gruppa for direkte informantar.

Området språk og språkutvikling er no, som òg Tangen hevda, eit området der ein har ønske om å gi eit sikrere fagleg grunnlag for å kunne hjelpe barn i deira språkutvikling og med å førebyggje for språkvanskar (Tangen, 2011). Eg finn at det blir lagt vekt på forskingsområdet lese- og skrivevanskar, og at det særleg har vore eit sentralt føremål når det gjeld barnehagebarn og barn i dei

første åra på barneskulen (Klem, 2014; Brinchmann, 2016; Karlsen, 2014). I avhandlingar der temaet språk- og språkutvikling er retta mot eldre elevar, er *det* i samanheng med andre vanskar og utfordringar (Aasen, 2015; Vik, 2010; Haukedal, 2020; Kalandadze, 2019).

Elevar i grunnskulen – framleis ei sentral målgruppe i den spesialpedagogiske forskinga

Meir enn halvparten av alle avhandlingane (24 av 41) der barn og ungdom har deltatt, omhandlar elevar i grunnskulen. Undersøkingane her syner at det er i denne gruppa ein finn hovudmaterialet av forskinga, både når det gjeld der barn er direkte involverte i forskinga, og der andre er det, det vil seie pedagogar, andre fagpersonar og føresette som representerer barna (Rosslund, 2021). I denne gruppa ser ein at barn si deltaking skjer i både observasjon, intervju, testar/prøvar og gjennom

spørjeskjema. Dei fleste avhandlingane i denne målgruppa har nytta testar og prøvar. Ein ser òg at det i desse testresultata er supplert med anna informasjon, som til dømes er henta ved å nytte intervju og observasjon. Det er berre fem avhandlingar som nyttar intervju. Nortvedt (2011), Olsen (2012a), Sølvik (2013), Faldet (2013) og Garrels (2019) sine doktoravhandlingar er difor alle inkluderte i dette hovudutvalet.

Elevar i vidaregåande skule, eldre ungdom – ei underrepresentert gruppe i den spesialpedagogiske forskinga

Det er berre i 6 av dei 41 avhandlingane at barn/eldre ungdom er deltakarar i doktorgradsprojekta. Elevar i den vidaregåande skulen / eldre ungdom er ei underrepresentert gruppe i den spesialpedagogiske forskinga. Her har elevane deltatt i forskinga både gjennom observasjon, intervju, testar/prøvar og gjennom spørjeskjema. Det er ikkje éin særskilt tilnæringsmåte som dominerer i denne gruppa.

Samanlikning av eigne funn i 2021 versus Tangen sine funn i 2011

Å utføre ein tilnærma replikasjon av ei tidlegare undersøking handlar om å sjå etter endringar og tendensar på eit bestemt forskingsfelt. Sidan framgangsmåten, tilnærmingane, rammeverket og utvalskriteria er dei same som Tangen nytta i 2011, har det gitt utgangspunkt for ei samanlikning på mange område. Dette blir synleggjort i tabell 3, der det blir presentert ei samanlikning av kven som var deltakarar i avhandlingane ved ISP i periodane 1990–2009 og 2010–2020. Tabell 4 gir eit bilde på kvar det har vore nedgang eller auke når det gjeld metodar for innsamling av data der barn har vore informantar.

Doktorgradsprojekta syner for perioden 2010–2020 som for perioden 1990–2009 i stor grad å vere empiriske prosjekt der data er baserte på levande kjelder. Barn / elevar i grunnskulen er dei som oftast har deltatt i doktorgradsforskinga ved ISP i perioden 2010–2020. Det er samanfallande med Tangen (2011) sine funn frå perioden 1990–2009.

TABELL 3 Deltakarar/kjelder i doktorgradsprojekta ved ISP. Samanlikning av funn i perioden 1990–2009 (Tangen, 2011) og mine funn i perioden 2010–2020 (Rosland, 2021).

Deltakarar/kjelder	Perioden 1990–2009		Perioden 2010–2020		Resultat +/-
	N	%	N	%	
Førskulebarn	9	16	17	41	25 %
Elevar i grunnskulen	25	45	24	58	13 %
Elevar i vgs. eldre ungdom	12	21	6	14	-7 %
Vaksne, med særskilte behov	9	16	5	12	-4 %
Foreldre, andre nærpersonar	13	23	9	22	-1 %
Pedagoger og andre fagfolk/adm.	22	39	14	34	-5 %
Filosofiske/teoretiske/historiske	8	14	1	2,4	-11,57 %
n =	n = 56		n = 41		

Elevlar i grunnskulen er framleis ei sentral målgruppe i den spesialpedagogiske forskinga, noko som òg blei påpeika av Tangen i undersøkinga i 2011. Begge undersøkingane syner òg at det er gruppa med barn i grunnskulen som oftast har deltatt i intervju, sjølv om denne gruppa òg deltar i både observasjon og kartlegging/testar. Funna mine syner i 2021, som Tangen (2011) påpeikar, at nokre av avhandlingane har eit longitudinelt design. Dei strekkjer seg over fleire år frå barnehagealder og/eller over tid i grunnskulen, som til dømes Karlsen (2014).

Temaområda *barn si utvikling og kompetanse innan språk og matematikk*, som Tangen presenterte i 2011, er framleis sentrale tema i nokre av avhandlingane i utvalet mitt frå perioden 2010–2020, til dømes Gillespie (2016) og Nortvedt (2011).

Observasjon, testar og kartlegging er tilnærmingar som er mykje nytta metodar i gruppa barn i grunnskulen, medan intervju berre er nytta i 5 av dei 24 avhandlingane. Dette samsvarer med resultatata til Tangen frå perioden 1990–2009, sjølv om vi ser ein liten nedgang i bruken av intervju og ein større auke i observasjon i denne gruppa.

Gruppa med elevlar frå vidaregåande skule / eldre ungdom syner seg framleis å vere underrepresentert i forskinga. For perioden 2010–2020 finn ein at elevane i denne gruppa deltar sjeldnare i forskinga enn det som syntte seg i Tangens studie frå 1990–2009.

Utgreiingar av kunnskapsstatus gjort tidlegare på det spesialpedagogiske feltet har, ifølgje Tangen (2011), avdekt at vidaregåande skule har vore svært

TABELL 4 Barn som informantar/deltakarar fordelte etter metode for innsamling (talet på deltakarar) ved ISP i tidsrommet 1990–2009 og 2010–2020.

Informantar	Metode for datainnsamling				
	Observasjon	Intervju	Testar, prøvar	Spørjeskjema	Barn sine tekstar
Førskulebarn 1990–2009	6	[1]*	4	-	-
Førskulebarn 2010–2020	12	[1]*	6	4	-
Endring	+ 100 %	uendra	+ 50 %	+ 400 %	uendra
Barn/ungdom i grunnskulen 1990–2009	7	6 [+1]*	13	5	1
Barn/ungdom i grunnskulen 2010–2020	10	5	13	4	1
Endring	+ 43 %	- 20 %	uendra	- 20 %	uendra
Ungdom i vgs. 1990–2009	2	8	1	3	1
Ungdom i vgs. 2010–2020	3	3	3	1	-
Endring	+ 50 %	- 62 %	+ 200 %	- 200 %	- 100 %

n = 33 (1990–2009)

n = 34 (2010–2020)

n = antall avhandlingar der barn har deltatt (konsekvensretting)

* Tala i hakeparentes [] syner der som samtalar/intervju primært er nytta som ledd i pedagogisk tilrettelegging av situasjon og serkundært som supplerande datakjede

lite utforska. Sjølv om det i dei seinare åra har vore stor merksemd på problematikken kring fråfall i den vidaregåande skulen, er det difor av interesse at det ikkje har vore meir forskning på dette området. Ein ser av tabell 3 ein heller sterk nedgang, frå 21 prosent deltaking i perioden 1990–2009 til 14 prosent deltaking i perioden 2010–2020. Elevar/studentar i denne gruppa deltar på ulike måtar i forskinga, både med observasjon, kartlegging/testar og intervju. Det er interessant å merke seg at dei eldste barna sjeldnare deltar i intervju i 2010–2020 enn i perioden 1990–2009.

Dei yngste barna, barnehagebarna, deltar oftare i forskinga i perioden 2010–2020 enn det dei gjorde i perioden 1990–2009. Funna frå denne studien syner at dei har deltatt i 41 prosent av avhandlingane, noko som gir ein auke i deltakinga på heile 25 prosent. Dette er ein markant auke, då Tangen (2011) si undersøking syntte til at denne gruppa deltok sjeldnast i forskinga i perioden 1990–2009. Barnehagebarna deltar oftast i observasjon og testar/kartlegging. Det samsvarer med Tangen (2011) sine funn frå perioden 1990–2009. Det er òg interessant at i den siste tiårsperioden, frå 2010–2020, har barn deltatt i 34 av studiane, medan dei i tjuårsperioden 1990–2009 berre deltok i 33 av forskingsstudiane ved ISP. Dette gir ein klar indikasjon på større involvering av barn i forskinga ved ISP (Rosslund, 2021).

Hovudutval av doktoravhandlingar etter avgrensingskriterium

Etter ytterlegare avgrensingar omfatta det endelege datautvalet mitt fem av doktorgradsavhandlingane som blei gitt ut ved ISP i tidsrommet 2010–2020. Dette var:

1. Nortvedt, G. (2011). *Norwegian Grade 8 Students' Competence in Understanding and Solving Multistep Arithmetic Word Problems*.
2. Olsen, M.H. (2012). *Inkludering i et innenfra og et utenfra*.
3. Faldet A.C. (2013). *Jenter som utøver vold – en empirisk studie av jenters erfaring med gjengaktivitet, familie og skolegang*.
4. Sølvik, R. (2013) *Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko*.

5. Garrels, V. (2019). *Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability: validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention*.

Nortvedt (2011) si avhandling har nytta ei dobbel tilnærming og tar i bruk intervju og testar/kartleggingsprøvar på elevar på 8. klassetrinn. Avhandlinga til Olsen (2012a) omhandlar inkludering av elevar med erverva skade, og det er nytta intervju av ein elev. Faldet (2013) nyttar kvalitative forskingsintervju, djupneintervju, i sin studie, og presenterer eit utval av jenter sine eigne perspektiv og eigne røynsler av korleis dei forstår eiga utøving av vald og gjengdeltaking. Sølvik (2013) har nytta både deltakande observasjon og intervju i sin studie på eit utval elevar i 8.–10. klasse der ein legg til rette pedagogisk for friluftsliv i eit læringslandskap. Garrels (2019) si avhandling omhandlar korleis ein kan måle graden av sjølvbestemming i skulen for elevar/studentar med lett utviklingshemming, ved hjelp av ulike verktøy. Garrels (2019) nyttar kognitive intervju og spørjeskjema, og informantane i avhandlinga er elevar i alderen 12–16 år.

Tendensar i datamaterialet

Datamaterialet syner at elevar har vore direkte involverte i alle dei fem forskingsprosjekta. Både Olsen (2012a), Faldet (2013), Garrels (2019) og Sølvik (2013) påpeikar at barn må bli sett og høyrde i samanhengar der forskinga er reell for deira livssituasjon.

Faldet (2013) hevdar at ein bør leggje til rette for barns perspektiv i forskinga, og ho stiller spørsmål «Har vi moralsk rett til å la være?» og hevdar vidare «(...) etikken krever at vi får fram deres perspektiver. Det kan være en grunn til å gå ut fra at disse jentene i flere sammenhenger er en utsatt gruppe, det vil si en gruppe som står svakt når det gjelder å ivareta egne behov» (ibid., s. 107).

Det er interessant korleis Faldet (2013) kombinerer dei ulike tilnæringsmåtene: deltakande observasjon og intervju. Dette gir oss ny kunnskap og vil kunne reknast som eit epistemisk bidrag når

det gjeld moglege kombinasjonar av tilnæringsmåtar i den spesialpedagogiske forskinga. Relasjonen mellom forskar og informant løftar Faldet fram som svært viktig, då det å vere forskar ikkje først og fremst gir ein rett til, men eit ansvar for, å gjere ein innsats for dei ein har makt over. Informantane i avhandlinga hennar var positive til metoden som gav dei nye perspektiv (ibid., s. 108).

Ein kan i den samanheng trekkje parallellar til Olsen (2012a) si avhandling. Ho poengterer verdien av å ta i vare det relasjonelle tillitsforholdet mellom forskar og informant. Innsamling av data gjekk føre seg både ved observasjon, kvalitative forskingsintervju og tekstanalyse. Såleis kan kombinasjonar av metodar og tilnæringsmåtar seiast å vere område der ein får innspel til nye framgangsmåtar, oppdagingar og erfaringar i høve til korleis ein kan forske både med, på og saman med barn innanfor det spesialpedagogiske området. Garrels (2019) skriv om sjølvbestemming og legg vekt på det relasjonelle planet mellom forskar og informant.

I avhandlingane i hovudutvalet der det er nytta intervju som metode, er alle forskarane opptatt av at barna/elevane sine stemmer må kome fram. Ein føresetnad for dette er forskaren si evne til å lytte. Sølvi (2013 s. 16) vil med si undersøking freiste «(...) å bidra til ein auka kunnskap om forståing av friluftsliv som sosialt læringslandskap, i lys av opplevingane til ungdom i sosial risiko». Sentralt i undersøkinga står òg den relasjonen mellom læring og læringslandskap som ifølgje Sølvi er uløysleg. Nortvedt (2011) hevdar at elevane ser verdien av aktiv deltaking i ein studie som omhandlar dei sjølve, og at deira medverknad kan ha verdi for forskinga. Her ser ein kunnskapsutvikling i praksis.

Vidare drøfting av epistemiske bidrag

Av 41 empiriske studiar der det er henta inn data-materiale direkte frå barn og/eller vaksne, har barn og ungdom deltatt i 34 (83 %) av studiane, medan vaksne med særskilde behov har deltatt i 5 (12 %) av prosjekta. Ifølgje Tangen (2011) si undersøking frå 1990–2009 er det ikkje uventa at fagfolk opptretr som informantar i den spesialpedagogiske

forskinga. Det er heller ikkje uventa at det oftast er lærarar som er representantar for desse barna. I mitt materiale frå 2010–2020 opptretr pedagogar og andre fagfolk / administrasjon i 14 (34 %) av dei 41 prosjekta. Foreldre/føresette er nytta som informantar i 9 (22 %) av prosjekta.

Gjennom analysen av eigne data dannar det seg relativt tidleg eit tydeleg bilde av at barn og ungdom sjeldan opptretr åleine som kjelder for data. Det er òg samanfallede med tidlegare funn (Tangen, 2011, s. 52). I fleirtalet av avhandlingane har forskarane nytta både barn og fagfolk/foreldre som kjelder. I enkelte av prosjekta ser ein at det er områda samspel, kommunikasjon og relasjonar som blir studerte, og det er då naudsynt å involvere alle partar. I andre samanhengar ønskjer ein å samanlikne dei ulike gruppene sine svar, til dømes elevane og dei vaksne nærpersonane, anten det er foreldre eller fagpersonar. For forskaren blir det då naudsynt å ha eit vidare perspektiv på det som skal studerast. Desse argumenta samsvarer òg med Tangen sine funn frå 2011. Ei samanlikning tyder på at det framleis er mykje som er samanfallede innanfor den spesialpedagogiske forskinga.

Ut frå eige materiale deler eg Tangen (2011) si oppfatning om at det er rimeleg å forvente at barn og unge deltar på ein aller annan måte i eit fleirtal av empiriske doktoravhandlingar på det spesialpedagogiske fagfeltet. Tangen (2011) stiller spørsmål ved den tradisjonelle oppfatninga av barn og unge som lite truverdige kjelder som årsak til at barn sjeldan deltar i den spesialpedagogiske forskinga. Dette kan i dag verke meir usikkert. Teori og forskingsdata på området indikerer eit felles ønske hos forskarane om å få fram barna sine meiningar og tankar kring eigne utfordringar og eigen situasjon. Dette kan ha samanheng med metodeval som betre får fram barnet si stemme i forskinga sett i forhold til i tida fram til 2009.

Gjennom analyse, kategorisering og tematisering har eg her valt å utdjupe to hovudområde eg finn interessante, prega av nyskaping og nytenking.

1. Bruk av nye kombinasjonar av ulike metodar som gir barna rom for å kunne delta utifrå sine føresetnader (*Kombinasjonar av metode*).

2. Forskaren nyttar nye læringsarenaer i forskinga. Det står òg fram som ny kunnskap på forskingsfeltet (*Forsking i nye læringslandskap*).

Felles for desse to områda er at dei er relaterte til praksis, og dei kan sjåast på som epistemiske bidrag i forskinga ved ISP det siste tiåret. Ser ein på dette forskingsbidraget som ei forlenging og ei vidareføring av Tangen si undersøking frå 1990–2009, gir det samla sett eit oversyn over doktoravhandlingar som er gitt ut ved ISP over ein periode på heile 30 år.

Gjennom desse åra har det skjedd ei klar utvikling på det spesialpedagogiske feltet når det gjeld samfunnsmessige haldningar og syn, både med tanke på rettar og tilpassingar for elevar som treng særskilt opplæring. Inkludering, tilpassa opplæring og tidleg innsats har stor merksemd i både barnehage og skule. Teori på feltet syner at det er både aukande kunnskap og interesse kring barns kompetanse. Det er tydeleg at barn og unge har blitt meir synlege i samfunnsforskinga. Dei blir sett på som viktige kjelder til kompetanse, og deira synspunkt blir oftare sett på som legitime (Eide mfl., 2010, s. 4; Hagen & Lyng, 2019, s. 7).

Det er likevel tankevekkjande at det innan forskingsfeltet ikkje har vore større merksemd på å la barn delta i den forskinga som omhandlar dei sjølve og deira kvardag. Forskinga på området står nok framleis overfor utfordringar. Rapporten «Spesialpedagogisk forskning i Norge» frå 2013 hevdar at kvaliteten på den spesialpedagogiske forskinga er god og samstundes i betring. Rapporten syner òg semje blant informantane om trong for meir forskning, både innanfor tema kring inkludering og når det gjeld dei ulike vanskeområda. Ønske om auka satsing på spesialpedagogisk forskning inneber og ei betring av vilkåra for forskning, særleg med tanke på styrkt finansiering av forskingsprosjekt. Øyremerkte midlar og meir internasjonalt og tverrfagleg samarbeid blir òg presisert (Holen mfl., 2013, s. 10–11). Sjølv om rapporten er frå 2013, er truleg mykje av dette framleis relevant.

Det må òg presiserast at dei avhandlingane som har nytta observasjon og kartlegging, òg har som

mål å få fram barna sin trong for tilrettelegging og kunnskap innan det spesialpedagogiske feltet sjølv om det er andre nærpersonar som er representantar for barna. Likevel seier barna og ungdomane tydeleg i intervjua og gjennom deltakande observasjon at dei stundom ikkje føler seg høyrde, som til dømes ungdomen frå Olsen sin artikkel (2010, s. 189) «De tvang meg hit – om selvbestemmelse ved valg av utdanningsprogram». Ungdomen skildrar avgjerda kring skuleval slik:

Ungdom: Ja, det var ikkje eg som ville gå her. Mamma og pappa som ville eg skulle gå her.

Intervjuar: Du sa ja til slutt?

Ungdom: Eg var lei av den pisen, (...). Det var ikkje særleg godt.

Olsen (2012b) refererer til Bauman, som hevdar at dei som står under påtale, er dei som i eit samfunn blir oppfatta som framande (Baumann 2006, i Olsen 2012b; s. 29–30). I denne framandkategorien kan ein plassere menneske med funksjonshemmingar. Dei kan då kome i ein situasjon der dei må orsake sine utfordringar og forklare sin plass i samfunnet. Dette gir parallelar til Fricker (2007) og hermeneutisk urett. Å la elevane si stemme få koma fram som her kan betre tilhøva for andre barn (Olsen, 2012b).

Kombinasjonar av metodar

Innanfor fagfeltet står ein òg stundom overfor utfordringar i samband med elevane sine kognitive evner og høve til å sjå kva som er føremålstenleg for dei. Forskarar må ta ulike metodologiske standpunkt i både planlegging og gjennomføring av forskning der barn deltar. Dette er ressurs- og tidkrevjande og kan vere ei viktig årsak til at ein ofte nyttar andre kjelder enn barn i forskinga. Det har vore ei intensivering når det gjeld barn og unge si posisjonering og deltaking, og det er utfordrande å forme eit forskingsdesign som gir god tilgang til kvalitet på data når det gjeld deira perspektiv og erfaringar (Haugen, 2018; Hagen & Lyng, 2019).

Når forskarar kombinerer ulike forskingsmetodar med barn som informantar, må dette vere grunnlag for nærare studium. Nortvedt (2011)

nyttar ei dobbel tilnærming, då ho tar i bruk både oppgåveintervju og resultat frå dei nasjonale kartleggingsprøvene. På denne måten får ho fram elevane sine stemmer om eigen lærings situasjon. Denne dimensjonen ved forkinga hennar hadde ikkje vore mogleg å få fram om ho hadde nytta andre nærpersonar eller berre kartleggingsprøvene åleine. Ein kombinasjon av ulike metodar kan ifølgje Nortvedt (2011) gi rom for auka deltaking for elevane og fremje deira egne perspektiv.

Sølvik (2013), som nyttar både deltakande observasjon og intervju i si avhandling, meiner desse metodane bidrar til å fange ungdomane sine opplevingar av friluftsliv som eit sosialt læringslandskap. I denne samanhengen blir den relasjonelle dimensjonen tydeleg. Forskaren oppnår å skape felles referansepunkt og felles kontekst som utgangspunkt for intervju.

Garrels (2019) syner til at elevane kjende seg stolte og glade over å få vere medverkande i eigen læringsprosess, der ein gjennom bruk av visuelle bilde på resultatata gav elevane innblikk i eiga utvikling, at eigen innsats førte til auka måloppnåing.

As one student stated, she felt proud and joyful over reaching her goal quickly. Another student said the following about being able to track her personal progress: 'I thought that was quite cool, because then I could see what I didn't do so well last time, and then I could see that I got much better at it compared to when I started (Garrels, 2018, s. 34).

Garrels (2019) meiner dette gjer det mogleg for elevane å velje relevante mål for seg sjølve.

Faldet (2013), som nytta kvalitative forskingsintervju og gjennomførte både enkeltintervju og gruppeintervju etter ønske frå deltakarane, gir uttrykk for at forskaren ser informanten og kva som er viktig å ta omsyn til i kvart einskilt intervju. Forskaren må tydeleg vurdere det relasjonelle perspektivet, vere opptatt av å skape tryggleik og syne forståing og respekt for informantane og deira livssituasjon.

Forsking i nye læringslandskap

Sølvik (2013) konkluderer med at grunnlaget for varierte læringsbaner og opplevingar knytte til læring er elevane sin kompetanse. Manglande kompetanse blir synleg i den fellesskapen forskaren er ein del av gjennom å ta i bruk deltakande observasjon. Sølvik (2013) si forking blir eit epistemisk bidrag som set lys på korleis elevar får vere aktive og delta i forkinga innanfor friluftsliv – eit spesielt læringslandskap i deira skulekvardag.

Faldet (2013) sine undersøkingar omhandlar ulike arenaer i jentene (informantane) sin kvardag, til dømes familie, fritid og skulesituasjon. Sjølv om forskaren her ikkje er direkte deltakande i observasjon på desse ulike områda, tydeleggjer ho det kontekstuelle perspektivet kring fenomenet jentevald og får fram kompleksiteten dette fenomenet har. Olsen (2012a, 2012b), som har *ein* informant i si undersøking, gjennomfører òg forkinga på ein arena der hennar deltakar er kjent og i trygge omgivnader.

Dei yngste barna er viktige informantar i forking.

Funna i denne studien syner at det framleis er område innan tilnærmingsmåtar, organisering og satsingsområde for forkinga innanfor det spesialpedagogiske feltet som stadig er samanfallande med dei funna Tangen presenterer i 2011. Ein ser samstundes òg endringar særleg på feltet som gjeld dei yngste barna. Det er ei positiv utvikling at barnehagebarna oftare har blitt tatt med som kjelder i forkinga.

Dette kan tyde på at overgangen mellom barnehage og skule er eit område som har fått større merksemd innanfor forkinga. Denne overgangen mellom to viktige læringsarenaer er vesentleg, og ny vitskapleg kunnskap her kan gi oss viktig stadfesting på eit svært sentralt område innanfor det spesialpedagogiske feltet.

Å vareta overgangen mellom barnehage og skule er viktig både med omsyn til overføring av informasjon og tiltak kring organisering og tilrettelegging. Overgangar mellom ulike område i skuleløpet kan vere kritiske og utfordrande for barn, og særleg for dei barna der det er trong for særskilt tilrettelegging.

Metodiske utfordringar knytte til doktorgradsavhandlingane

Metodiske utfordringar som forskarane står overfor når dei skal involvere dei yngste barna direkte i forskning, er utan tvil til stades. Dette gjeld òg for forskning på eldre barn og unge som har vanskar med kommunikasjon. Den kognitive utviklinga til barnet må takast omsyn til i denne samanhengen, og for mange elevar er det naudsynt at andre nære personar som kjenner dei og deira, trengst for hjelp til å tale deira sak (Eide, mfl., 2010, s. 7; Ekern, 2010, s. 2; Haugen, 2018, s. 42). For å konsentrere seg om korleis barn har deltatt i den spesialpedagogiske forskinga ved ISP er det her valt, som hos Tangen, å skilje mellom opne og lukka tilnærmingar og metodar.

Data og teori på området viser at det er i dei meir opne og kvalitative tilnærmingane barna får høve til å uttrykkje seg fritt og på den måten ta eigne initiativ. Dette er synleg ved bruk av intervju som metode. Det er òg denne tilnærminga som gjer det mogleg å lytte til barn si stemme, at barnet si stemme kjem fram, anten direkte ut frå intervjueteksten eller etter forskaren si analyse av intervju/samtale og andregongsintervju med oppfølgings-spørsmål (Faldet, 2013; Olsen, 2012a). Det blir i denne samanhengen viktig å ha vide grenser og merksemd på at det er barnet som er eksperten, samstundes som ein må vere observant på kva for kontekst desse erfaringane er henta frå.

Då det ikkje har vore mogleg å studere alle avhandlingane i sin heilskap i denne studien, bygger mine opplysningar i stor grad på samandraga og metodekapitla. Dette kan vere ein veikskap òg ved min analyse, då dei metodiske forholda i ei doktoravhandling òg kan vere omtala andre stader i avhandlingane. Hovudessensen når det gjeld barn som kjelder, skulle likevel kome tydeleg fram.

Konklusjon

Konklusjonane i denne undersøkinga baserer seg på eit utval frå eit av dei viktigaste forskingsmiljøa for nyrekruttering av forskarar innan fagfeltet spesialpedagogikk ved ISP. Dei kan vonleg bidra til å opplyse om interessante funn og tendensar i forskinga og setje fokus på potensielle område som kan utviklast vidare.

Dersom ein som forskar ikkje har nok og relevant kunnskap på eit felt, er det fare for at ein stagnerer og i verste fall reverserer den epistemiske utviklinga på feltet. Å søkje eit breitt kunnskapsgrunnlag blir difor ein føresetnad for den epistemiske utviklinga innanfor det spesialpedagogiske forskingsfeltet. Dersom barna og elevane ikkje får den naudsynte tilpassinga og tilrettelegginga, kan dei som skal få sine tilbod innanfor dette området, stå i fare for å få eit dårlegare tilbod. Brukarane av dei spesialpedagogiske tenestene kan difor seiast å stå overfor ein epistemisk urett.

Ser ein på barna si deltaking i forskning ut frå Fricker (2007) og Murriss (2013) sine teoriar kring epistemisk urett (*epistemic injustice*), kan det hevdast at ein ikkje opparbeider seg det naudsynte materialet for å gi forskinga på området det ein har trong for: å sjå det heile ut frå barnet sin ståstad. Dersom ein ikkje får det tilfanget frå barnet si stemme og barnet si forståing, kan det seiast å bli ein hermeneutisk urett. Om det ikkje er mogleg for barna å delta sjølve i forskinga, er det heller ikkje mogleg for dei å påverke.

I forskning er det eit genuint ønske om at ein skal kunne utvikle kunnskap som kan gi barna gode høve for utvikling og læring. Verdien av å inkludere barn, lytte til og anerkjenne deira tankar og opplevingar, kjem òg fram i forskinga. Funna i undersøkinga syner ein auke i talet på forskingsprosjekt som omhandlar dei yngste barna – barnehagebarn, men at det her blir nytta metodar som observasjon og testar.

Det er framleis barn/elevar i grunnskulen som må seiast å vere den mest sentrale målgruppa innanfor den spesialpedagogiske forskinga. I denne gruppa ser ein at forskarane nyttar intervju som metode, men ikkje i større grad enn tidlegare. Det er framleis observasjon og testar som oftast er nytta metodar. Det at dei eldste barna, elevar i vidaregåande skule/eldre ungdom framleis er ei underrepresentert gruppe i den spesialpedagogiske forskinga, og at det samstundes viser ein markant nedgang i bruk av intervju som metode, er interessante funn.

Ei auka merksemd både kring nye metodar og kombinasjonar av ulike metodar kan bidra til å

involvere og inkludere barn i den spesialpedagogiske forskinga. Forsking må ha eit vidt perspektiv og analysere problemområde over lengre periodar for å kunne identifisere endringar i forskingsfeltet.

Over ein 30-årsperiode ser ein ei utvikling i forskinga, særleg når det gjeld metodetilnærming. Det spesialpedagogiske forskingsfeltet er i endring, det må ein kunne forstå som viktig med tanke på auka merksemd i høve til at alle har rett til å medverke i saker som angår dei sjølve. Dette er likevel eit felt som stadig bør prioriterast i tida framover. Vil bruk av nye metodar og nye metodekombinasjonar bli meir nytta i framtidig forskning? Vil det bli auke i ressursar og midlar som gjer dette mogleg å få til, og vil det i framtida vere attraktivt å gjere forskning på det spesialpedagogiske fagfeltet? Det blir interessant å følgje forskinga på feltet framover for å sjå om den aukande tendensen til å involvere barn vil halda fram. —

Denne artikkelen er utført ved NLA Høgskolen under rettleiing av professor Solveig M. Reindal.

Referanser

- Barneombudet.** (2017). Uten mål og mening: Elever med spesialundervisning i grunnskolen. Barneombudet. URL: [Uten-mal-og-mening.pdf](https://www.barneombudet.no/uten-mal-og-mening.pdf) (barneombudet.no)
- Befring, E.** (2015). Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. Cappelen Damm Akademisk.
- de Boer, A. & Kuijper, S.** (2020). Students' voices about the extra educational support they receive in regular education. *European Journal of Special Needs Education*, 36(4), s. 1–17. URL: [Full article: Students' voices about the extra educational support they receive in regular education](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01650503.2020.1811111) (tandfonline.com)
- Eide, B., Hognestad, K., Svenning, B. & Winger, N.** (2010). URL: [Små barns stemmer i forskning: Noen refleksjoner om etikk i forskning om små barns hverdagsliv i barnehagen](https://www.tidsskriftetbarn.no/2010/03/Sm%C3%A5-barns-stemmer-i-forskning-Noen-refleksjoner-om-etikk-i-forskning-om-sm%C3%A5-barns-hverdagsliv-i-barnehagen) | [Barn – forskning om barn og barndom i Norden](https://www.tidsskriftetbarn.no/2010/03/Barn-forskning-om-barn-og-barndom-i-Norden) (tidsskriftetbarn.no) 28(3).
- Ekern, L.** (2010). Er barna blitt små voksne også i forskningen? Stephen Tetzchner i intervju med L. Ekern. *Forskningsetikk*, 02, s. 12–15.
- Faldet, A.-C.** (2013). Jenter som utøver vold: en empirisk studie av jenters erfaring med gjengaktivitet, familie og skolegang. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Fricke, M.** (2007). *Epistemic injustice Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Garrels, V.** (2019). Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability: validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Hagen, A.L. Lyng, S.T.** (2019). Barn og unges deltakelse i forskning: Muligheter og utfordringer. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), s. 6–12. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2019-01-01>
- Haugen, G.M.D.** (2018). Barn som informanter – etiske og metodiske utfordringer. I: B. Berg, G.M.D. Haugen, K. Elvegård & P. Kermit (red.), *Marginalitet, sårbarhet, mestring: metodiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 36–48). Universitetsforlaget.
- Holen, S., Sivertsen, G. & Gjerustad, C.** (2013). *Spesialpedagogisk forskning i Norge: forsknings- og utviklingsarbeid innenfor det spesialpedagogiske fagområdet*. NIFU-rapport.
- Johansson, B., Karlsson, M., Hillén, S., Brembeck, H., Bergström, K., Jonsson, L., Ossiansson, E. & Shanahan, H.** (2013). Att involvera barn i forskning och utveckling. Lund: Studentlitteratur AB.
- Kellett, M.** (2010). WeCan2: Exploring the Implications of Young People with Learning Disabilities Engaging in Their Own Research. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), s. 31–44.
- Meld. St.nr. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne*

med særlige behov. Kunnskapsdepartementet.

Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), s. 245–259. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9349-9>

Nortvedt, G.A. (2011). Norwegian grade 8 students' competence in understanding and solving multistep arithmetic word problems. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Olsen, M.H. (2010). De tvang meg hit – om selvbestemmelse ved valg av utdanningsprogram. I: B. Aamotsbakken (red.), *Læring og medvirkning* (s. 183–194). Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, M.H. (2012a). Inkludering i et innenfra og et utenfra. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Olsen, M.H. (2012b). Å være satt under påtale som funksjonshemmet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), s. 29–46.

Olsen, M.H., Mathisen, A.R.P. & Sjøblom, E. (2016). Rammen om faglig inkludering. I: A.R.P. Mathisen, M.H. Olsen & E. Sjøblom, *Faglig inkludert? Fortellinger fra elever med ulike måloppnåelse*. Cappelen Damm Akademisk.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.noforskrift/1999-06-25-708/s1>

Rosslund, M.S. (2021). Barn si stemme og barn si deltaking i spesialpedagogisk forskning: ei empirisk studie av doktoravhandlingar (PhD) ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) i perioden 2010–2020. <https://nla.braege.unit.no/nla-xmlui/handle/11250/2775182>

Strandbu, A. & Thørnblad, R. (2010). «Sårbare» barn som deltakere i kvalitativ forskning. *Forskningsetikk og etisk forskning*. *Barn 1*, s. 27–41. URL: [Sårbare barn som deltakere i kvalitativ forskning - PDF Gratis nedlasting \(docplayer.me\)](https://www.docplayer.me/11250/2775182)

Svendby, E.B., Øien, I. & Willumsen, E. (2019). Involvement av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter. I: O.P. Askheim, I.M. Lid & S. Østensjø, *Samproduksjon i forskning – forskning med nye aktører* (s. 180–195). URL: [10. Involvement av barn i samproduksjon i forskning – metodologiske og etiske aspekter | Samproduksjon i forskning \(idunn.no\)](https://www.idunn.no/Samproduksjon_i_forskning_metodologiske_og_etiske_aspekter)

Sølvik, R. M. (2013). Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko: eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium. Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Tangen, R. (2011). Barns stemme i spesialpedagogisk forskning. *Spesialpedagogikk*, 76(8), s. 38–54. URL: [Spesialpedagogikk 8 2011.pdf \(utdanningsnytt.no\)](https://www.uto.no/utdanning/utdanningnytt/2011/08/Spesialpedagogikk_8_2011.pdf)

Tangen, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (5. utg., s. 151–169). Cappelen Damm Akademisk.

Tingstad, V. (2019). Hvordan forstår vi barn og barndom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5. URL: [Hvordan forstår vi barn og barndom? Posisjoner og kontroverser i barne- og barndomsforskning | Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk](https://www.nordisktidsskriftforpedagogikk.no/2019/05/hvordan-forstar-vi-barn-og-barndom-posisjoner-og-kontroverser-i-barne-og-barndomsforskning/)

Trondsen, M.V. Eriksen, S. H. (2019). Mellom deltakelse og beskyttelse: Aksjonsforskningens mulighetsrom for barn og unge. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 3(1), s. 49–65. <https://doi.org/10.18261/jissn.2535-2512-2019-01-04>

Warren, A., Buckingham, K. & Parsons, S. (2020). Everyday experiences of inclusion in Primary resourced provision: the voices of autistic pupils and their teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5) s. 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1823166>

Ytterhus, B. & Åmot, I. (2019). Barn med og uten funksjonsnedsettelse og deltagelse i forskergrupper – når og hvordan kan ulike kvalitative forskningsmetoder få alle barn til å delta i forskning? *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*, 18(9), s. 1–15. <https://doi.org/10.7577/nfb.3286>

Østby, M., Haugenes, M. & Kjøl, M. Ø. (2019). Inkluderende forskning sammen med personer med utviklingshemming: En metodebok. Universitetsforlaget.

Oversikt over doktoravhandlingar ved Institutt for spesialpedagogikk, (ISP), i tidsrommet 2010–2020

2020

47. Haukedal, Christiane Lingås

Quality of Life in Children with Hearing Loss.

46. Pedersen, Anita Lopez

Understanding, identifying and ameliorating young children's early numeracy skills: A multimethod approach.

45. Rødvik, Arne Kirkhorn

Speech sound confusions in well-performing adults and children with Cochlear implants, measured by repetition of mono- and bisyllabic nonsense words.

2019

44. Andresen, Anette

Digital natives with reading difficulties: a study of dyslexic adolescents' integration of conflicting information across web pages and presentation formats.

43. Garrels, Veerle

Promoting self-determination for adolescents with mild intellectual disability: validation of a self-determination measure and evaluation of an educational intervention.

42. Kalandadze, Tamar

Making sense of the word and the world: figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder.

41. Ngonyani, Mussa Shaffii

Essence of education for children with disabilities in developing countries: survey of Tanzanian regular primary school teachers' self-efficacy, attitudes towards and willingness to include pupils with disabilities.

40. Olsen, Kathrin

Personalets praksiser for å støtte barn med autisme til sosial deltakelse i barnehagens uformelle miljø: en kritisk fortolkende case-study med et kryssnasjonalt perspektiv.

2018**39. Arnesen, Anne**

Social Functioning and Reading Proficiency: Validity of Educational Assessments Used in Norwegian Elementary Schools.

38. Guttormsen, Linn Stokke

A multimethod study of the impact of stuttering on children.

37. Hjetland, Hanne Næss

Predicting and Improving Reading Comprehension. A Quantitative Multimethod Approach.

2017**36. Hofslundengen, Hilde Christine**

Betydningen av barns oppdagende skriving i barnehagen. En kvaseksperimentell intervensjonsstudie.

35. Hølland, Silje

Samspill i læringsdialoger. En studie av interaksjon, dominansmønstre og mediering.

34. Systad, Silje

Is Language Impairments a Symptom of Nocturnal Epileptiform Activity? Studies Exploring the Relationship between Nocturnal Epileptiform Activity and Language Impairments.

33. Ødegård, Magnar

A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States.

2016**32. Brinchmann, Ellen**

Betydningen av ordkunnskap for utviklingen av leseforståelse.

31. Eilertsen, Lill-Johanne

Deltakelse i barnefellesskap mellom barn med og uten sammensatte vansker, der hørselsnedsettelse inngår.

30. Gillespie, Astrid

Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn.

29. Herland, Mari Dalen

Erfaringer og forhandlinger om foreldreskap: en kvalitativ undersøkelse blant fedre og mødre med barnevernserfaring og alvorlige atferdsvansker som ungdom.

2015**28. Aasen, Anne Elisabeth**

Språk og aktivitet hos barn og ungdom som er blinde.

27. Engevik, Liv Inger

Inkludering, tilpassa læringsdialogar og kognitiv stimulering i arbeid med elevar med Down-syndrom – ei multimetodisk tilnærming til undervisning og læring.

26. Eron, Lawrence

Educating Teachers of the Deaf: Experiences and perspectives from Teachers on Facilitating Academic and Social Participation in Uganda.

2014**25. Bergwitz, Øyvind**

Døves medborgerskap. En undersøkelse av døves samfunnsforankringer; opplevde rettigheter, deltagelsesformer og identiteter som medlemmer av det norske samfunnet.

24. Herlofson, Camilla

Spesialundervisningens tiltakskjede – lokal praksis sett i forhold til regelverk og retningslinjer. En kvalitativ dokumentanalyse av elevsaker.

23. Karlsen, Jannicke

Språk og lesing hos minoritetsspråklige barn i barnehage og skole. Faktorer som støtter språk og lesing på andrespråk hos barn med urdu/panjabi som morsmål: en longitudinell oppfølging frå barnehage til andre klasse.

22. Klem, Marianne

Språkkartlegging som grunnlag for identifisering av førskolebarn i risiko for språkvansker.

21. Refseth, Yngve

Grønne maskiner for kunnskapsvekst. Implementering av One Laptop Per Child på en skole i Etiopia.

2013**20. Dammen, Philip Anders**

En undersøkelse av psykisk plage og psykisk endring med utgangspunkt i enkelte endringsprosesser. Et bidrag i utvikling av en vitenskapelig tilnærming til endring av psykisk forankrede plager og lidelser. En studie gjennomført med et kombinert design.

19. Faldet, Ann-Cathrin

Jenter som utøver vold. En empirisk studie av jenters erfaringer med gjenaktivitet, familieliv og skolegang.

18. Kristoffersen, Ann Elise

Litterasitetspraksiser i barnehager med hørselshemmede og hørende barn.

17. Njuki, Eria Paul og Nakitende, Rita Christine

The effect of Training Teachers in Phonemic Awareness and Letter-Sound Knowledge on Children's Reading Competencies: A Ugandan Urban Context.

16. Okwaput, Stackus

Teacher Training for Inclusion of Children with Special Needs. Towards Achieving Communicative Interaction in Education in Uganda.

15. Sølvik, Randi Myklebust

Friluftsliv som sosialt læringslandskap for ungdom i risiko. Eit fenomenologisk-inspirert kasusstudium.

14. Vonheim, Kristin

Tidlig samspill i familier med utenlandsadopterte barn. En observasjonsstudie av foreldre-barn samspill når adoptivbarna er to og tre år.

2012

13. Holen, Solveig Ingebjørg

Coping in Children: Effectiveness of the Universal School-Program Zippy's Friends. A Matched and Randomized, Controlled Study.

12. Mjelve, Liv Heidi

Parallele prosesser i spesialpedagogisk rådgivning.

11. Næss, Kari-Anne Bottegaard

Language and Reading Development in Children with Down Syndrome.

10. Olsen, Mirjam Harketstad

Inkludering i et innenfra og et utenfra

2011

9. Diab, Safwat

Undermined Academic Potentials: A Multi-Level Study of the Main Psychosocial Factors that Contribute to Palestinian Sixth-Grade Children's Academic Underachievement in the Gaza Strip.

8. Kirmess, Melanie

The Applicability and Outcome of Constraint Induced Language Therapy (CILT) in Early Aphasia Rehabilitation.

7. Nortvedt, Guri Anne

Norwegian Grade 8 Students' Competence in Understanding and Solving Multistep Arithmetic Word Problems.

6. Nærland, Terje

Social Status and Communicative Competence in Preschool Years. An Observation-Based Approach.

5. Solheim, Jorunn

Hearing Loss in the Elderly. Consequences of Hearing Loss and Considerations for Audiological Rehabilitation.

2010

4. Wakene, Edna Legesse

Children in Institutional Care and the Experience of Mediated Learning. A Single-Case Experiment Study Implementing a Preventive Intervention Program.

3. Ruud, Ellen Birgitte

Førskolebarn som blir avvist og ignorert av andre barn i lek. En eksplorerende intervensjonsstudie.

2. Tveit, Anne Dorthe

Challenging and Dilemmatic Dialogues – A Study of Conversations between Teacher(s) and Parents.

1. Vik, Astrid Kristin

Bruk av multimodale lesemedier. En studie av 11 elever som er sterkt svaksynte på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Norge.

Tolk, mekler, regissør og pedagog

– jobbspesialisters egenskaper og roller overfor unge voksne med lett utviklingshemming i møte med arbeidslivet

Sammendrag

Med bruk av ulike arbeidsmåter forsøker jobbspesialister å hjelpe unge voksne med utviklingshemming inn i arbeidslivet. Via kvalitative dybdeintervju med ti jobbspesialister har vi undersøkt hva som kjennetegner deres roller og personlige egenskaper. I møte med arbeidstaker, arbeidsgiver, foresatte eller lærer veksler rollen mellom å fungere som tolk, mekler, regissør og pedagog. Å inneha personlige egenskaper som kreativitet, pågangsmot, evne til å være systematisk, samt vilje til å yte «det lille ekstra», kan dessuten fremme deltakelse i arbeidslivet. Jobbspesialistens rolle og personlige egenskaper drøftes i henhold til målet om å redusere gapet mellom arbeidstakers individuelle begrensninger og arbeidslivets krav.

Summary

Job coaches make a significant effort to assist young adults with intellectual disability into working life. Through qualitative in-depth interviews with ten job coaches, we investigated their role and personal characteristics. During meetings with employees, employers, parents or teachers, their role alternates between acting as interpreter, mediator, director and educator. Job coaches' personal qualities such as creativity, courage, the ability to work systematically, as well as willingness to «go the extra mile» seem to contribute to the successful employment of young adults with intellectual disability. Findings are discussed in light of a relational understanding of disability

Nøkkelord

- INKLUDERENDE ARBEIDSLIV
- JOBBSPESIALISTER
- SUPPORTED EMPLOYMENT
- UTVIKLINGSHEMMING

HANNE MARIE HØYBRÅTEN SIGSTAD, professor, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

VEERLE GARRELS, professor, Institutt for yrkesfaglærerutdanning, OsloMet Storbyuniversitetet

Personer med lett utviklingshemming har utfordringer med kognitiv og adaptiv fungering (World Health Organization (WHO), 2022). Dette betyr at de blant annet har utfordringer med logisk og abstrakt tenkning, informasjonsbearbeiding, arbeidsminne og generell fungering i hverdagen. Tilrettelegging på arbeidsplassen er derfor nødvendig for å fremme deres deltakelse i arbeidslivet. Ifølge WHO (2022) kan de fleste voksne med lett utviklingshemming oppnå et relativt selvstendig liv og håndtere en jobb dersom de får nødvendig støtte.

Personer med lett utviklingshemming kan være verdifulle bidragsyttere i arbeidslivet, og forskning understreker også betydningen av arbeid for deres egen psykiske og fysiske helse (Robertson, Beyer, Emerson, Baines & Hatton, 2019). Likevel deltar svært få personer med utviklingshemming i arbeidslivet, både i Norge og internasjonalt (Wendelborg & Tøssebro, 2018; Ellenkamp, Brouwers, Embregts, Joosen & van Weeghel, 2016). Ifølge registerstudien til Wendelborg, Kittelsaa & Wik (2017) er kun 5,6 % av alle personer med utviklingshemming i yrkesrettet alder i Norge (n= 17650) i et arbeidsforhold, og bare 3,3 % deltar uten noen form for arbeidsmarkedstiltak. Blant disse har 15,1 % varig tilrettelagt arbeid i skjermet bedrift (VTA-S), mens 12 % har varig tilrettelagt arbeid i ordinær bedrift (VTA-O).

I tillegg til det offentlige bidrar også private aktører til etablering av arbeidsplasser i det ordinære arbeidsliv. Ifølge Meld. St. 8 (2022–2023) *Menneskerettar for personar med utviklingshemming – Det handlar om å bli høyrst og sett* (2022) hadde stiftelsen HELT MED¹ per 2022 lyktes med å skaffe

fast jobb til 160 personer med utviklingshemming. En tidligere forskningsstudie blant unge med funksjonshemming (Shogren mfl., 2015) tydeliggjør at muligheten til å komme i jobb etter avsluttet skolegang har sammenheng med en rekke faktorer knyttet til personlige egenskaper og tilgjengelig støtte i miljøet rundt. I møte med arbeidslivet er dette særlig aktuelt for unge voksne med utviklingshemming.

Ifølge en relasjonell forståelse av utviklingshemming vil en person med nedsatte kognitive og adaptive evner oppleve funksjonsvansker dersom det eksisterer et gap mellom individuelle forutsetninger og samfunnets krav (Lie, 1989). Når kravene fra omgivelsene overstiger egne evner, oppstår det en barriere for å kunne delta. Tilrettelegging av omgivelsene kan kompensere for individuelle utfordringer, og dermed kan de barrierene som hindrer deltakelse, reduseres (NOU 2016:17). Universell utforming, individuell tilrettelegging og opplæring er tiltak som kan styrke et individs funksjonsnivå. Den relasjonelle forståelsesmodellen anerkjenner både individuelle begrensninger og eksisterende barrierer i samfunnet og forsøker å minimere gapet mellom individ og miljø (Tøssebro, 2004).

Jobbspesialistens rolle innenfor en relasjonell forståelsesmodell dreier seg ikke om spesifikke arbeidsoppgaver, men heller om hvilken funksjon jobbspesialisten inntar for å redusere barrierer som er til hinder for deltakelse i arbeidslivet. I disse situasjonene blir det særlig relevant å se på jobbspesialistens personlige egenskaper. I denne artikkelen undersøker vi jobbspesialistens rolle overfor unge voksne med lett utviklingshemming, og hvordan jobbspesialister bidrar til å redusere misforholdet som kan oppstå mellom individets forutsetninger og arbeidslivets krav.

Unge voksne med lett utviklingshemming har noen begrensninger som gjør at de har vansker med å klare arbeidslivet uten støtte, og Supported Employment (SE) blir stadig mer anvendt for denne målgruppen. SE (eller «Arbeid med bistand») ble introdusert i Norge på begynnelsen av 1990-tallet (Gjertsen, 2021, s. 39). Metodens grunnleggende prinsipp er at alle kan bidra i det ordinære arbeidsmarkedet, uavhengig av egne begrensninger, så

lenge riktig bistand gis (Maximova-Mentzoni, Spjelkavik, Frøyland, Schafft & Egeland, 2019). SE innebærer jobbstøtte tilpasset personer med omfattende og sammensatte støttebehov med det formål at de skal kunne få og beholde en jobb.

Ved å benytte SE-metoden gir jobbspesialister individuell og jevnlig støtte til arbeidstaker og arbeidsgiver (Gustafsson, Peralta & Danermark, 2018). Støtten skal bidra til at arbeidstakeren får mulighet til å bli ansatt på arbeidsplassen og samtidig oppleve sosial inkludering. I SE-metodikken vektlegges arbeidstakers motivasjon og medvirkning i stor grad. Metoden ser ordinært arbeid som både et mål og et middel, der den enkeltes ønsker og preferanser danner utgangspunkt for deltakelse i arbeidslivet (EUSE, 2010). SE har som mål å etablere en bra match mellom arbeidstaker og arbeidsplass, og jobbspesialisten er regelmessig til stede på arbeidsplassen for å identifisere opplærings- og støttebehov.

Etter at arbeidsforholdet er etablert, fortsetter jobbspesialisten med å tilby videre støtte til både arbeidstaker og arbeidsgiver, der jobbspesialisten også har ansvar for å støtte arbeidstakers karriereutvikling. I tillegg er det et viktig prinsipp at den enkelte så raskt som mulig utplasseres på en ordinær arbeidsplass for å få opplæring der («place then train»), fremfor den tradisjonelle tilnærmingen som satser på kvalifisering og trening i skjermet bedrift før kontakt med arbeidslivet («train then place») (Maximova-Mentzoni mfl., 2019).

Forskning viser at SE er en effektiv metode for å hjelpe enkeltindivider med diverse støttebehov ut i jobb. En metaanalyse utført av Modini og medarbeidere (2016) viser blant annet at SE bidrar til økt deltakelse i arbeidslivet, kortere tid som arbeidssøker og mer langvarige arbeidsforhold for personer med alvorlig psykiske lidelser. Whitley, Kostick & Bush (2010) understreker betydningen av jobbspesialistens egenskaper og kompetanse i SE overfor denne målgruppen, der evnen til å ta initiativ, til å være utholdende, til å knytte kontakter i nærmiljøet, til å være empatisk og lidenskapelig og til å kunne jobbe i team ble fremhevet som særlig viktige elementer.

En systematisk kunnskapsoversikt av Nøkleby, Blaasvær & Berg (2017) viser at de fleste forskningsstudiene som evaluerer effekten av SE, omhandler personer med alvorlige psykiske lidelser. For denne gruppen ser SE ut til å gi dobbelt så stor sannsynlighet for at de klarer å komme seg ut i vanlig arbeid, sammenlignet med andre tiltak som for eksempel «train then place». En norsk studie av SE gjennomført på et stort utvalg (n=3737) bestående av brukere hos NAV med nedsatt arbeidsevne og med behov for bistand (Berg, Hauge, Markussen & Zhang, 2021) nyanserer effekten av denne typen tiltak. Resultatene viste at SE ikke ga bedre resultater enn andre oppfølgingstiltak fra NAV.

Målgruppen i denne studien omfattet personer som hadde behov for «oppfølgingstiltak» for å få eller beholde ordinært lønnet arbeid, men det er usikkert om personer med utviklingshemming utgjorde en del av dette utvalget. En kunnskapsoppsummering av Wehman, Avellone, Taylor & Kregel (2020) av SE for personer med utviklingshemming viser imidlertid at metoden fører til positive resultater for denne målgruppen – som blant annet høyere lønn og bedre evne til å bli værende i jobb. Wehman og medarbeidere (2020) fremhever spesielt jobbspesialistens evne til å sikre implementeringskvalitet som en viktig faktor for suksess.

Selv om SE opprinnelig ble utviklet for å fremme arbeidslivsdeltakelse for personer med utviklingshemming, ble SE temmelig raskt i større grad brukt overfor personer med alvorlige psykiske lidelser (Drake & Bond, 2008). Internasjonal forskning på SE handler dermed overveiende om personer med psykiske lidelser, heller enn om personer med utviklingshemming. Behovene til personer med utviklingshemming kan imidlertid være nokså forskjellige fra behovene til personer med psykiske lidelser, slik at forskningsfunn ikke automatisk kan generaliseres til denne gruppen. Vedvarende lav arbeidslivsdeltakelse blant personer med utviklingshemming (Wendelborg & Tøssebro, 2018; Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017; Ellenkamp mfl., 2016) viser at det er behov for mer forskning rundt tiltak som retter seg spesifikt mot denne målgruppen.

Oppfølging av unge voksne med utviklingshemming i møte med arbeidsmarkedet

I Norge har NAV ansvar for oppfølging av personer som har behov for arbeidsrettet bistand for å få arbeid eller fortsette i et arbeidsforhold (NOU 2016:17). De eksisterende støtteordningene er de samme for alle med redusert arbeidskapasitet, uavhengig av om det skyldes nedsatt funksjonsevne eller sykdom (Tøssebro & Olsen, 2020). For personer med utviklingshemming finnes det ulike muligheter innenfor arbeidsmarkedet: ordinært arbeid (med eller uten varig støtte), midlertidige arbeidsmarkedstiltak (inkludert SE), varig tilrettelagt arbeid i skjermet virksomhet (VTA-S), varig tilrettelagt arbeid i ordinær virksomhet (VTA-O) eller tilbud om dagsenter. Fylkeskommunen og den videregående skolen har det formelle ansvaret for overgangen fra skole til arbeid så lenge eleven er tilknyttet videregående skole.

For elever med utviklingshemming vil skolen kunne samarbeide med flere instanser i denne overgangsfasen, men NAV kommer ofte først inn etter at eleven har fylt 18 år og er ferdig med videregående skole (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017). Unge voksne med utviklingshemming vil etter søknad ved fylte 18 år få innvilget uføretrygd som en «kurantsak». Det vil si at det ikke foretas noen form for arbeidskapasitetsavklaring, og det har blitt diskutert i hvilken grad en slik praksis egentlig er til hinder for arbeidslivsdeltakelse (Meld. St. 8 (2022–2023); Wendelborg & Tøssebro, 2018). På den annen side vil innvilget uførepensjon være et av flere stillingskriterier for å få jobb for personer med utviklingshemming.

Ulike tiltaksleverandører bistår NAV med å finne egnet arbeid til de som har behov for arbeidsrettet bistand. Dette inkluderer ulike arbeids- og inkluderingsbedrifter, andre tjenesteaktører som for eksempel stiftelsen HELT MED eller etablerte kommunale bistandsaktører. I de fleste tilfeller vil tilbud om tiltak komme i etterkant av at NAV har vurdert arbeidstakers bistandsbehov, og etter at videregående skole er avsluttet. Unntakene gjelder i de tilfeller tiltaksleverandørene allerede er involvert i yrkesutplassering under videregående opplæring, for eksempel via fylkets opplæringskontor

eller via prosjekter som HELT MED UngJobb.

I Norge gjør jobbspesialister en betydelig innsats for å få unge voksne med lett utviklingshemming ut i arbeidslivet. Jobbspesialistenes arbeid er ofte knyttet til NAV eller ulike tjenesteleverandører, som arbeids- og inkluderingsbedrifter, stiftelsen HELT MED eller i tilknytning til kommunale tjenester som har arbeid som fokusområde. På hvilken måte jobbspesialistene arbeider, varierer imidlertid avhengig av hvor de er ansatt, og hvilket mandat som styrer deres arbeidsoppgaver. Det er behov for mer kunnskap om jobbspesialistenes rolle, særlig med tanke på hvordan de kan fremme arbeidslivsdeltakelse og bidra til at unge voksne med lett utviklingshemming kan bli i jobb. Følgende to problemstillinger har vært styrende for denne artikkelen:

1. Hva kjennetegner jobbspesialistens rolle overfor unge voksne med lett utviklingshemming som er på vei inn i arbeidslivet?
2. Hvilke personlige egenskaper synes å være nyttige for å utføre rollen som jobbspesialist?

Metode

Denne studien er en del av forskningsprosjektet «Effective school–work transitions for students with mild intellectual disability», som mottar støtte av Norges forskningsråd (nr. 301510). I dette forskningsprosjektet undersøkes faktorer som kjennetegner en vellykket overgang fra skole til jobb for personer med utviklingshemming. Den kvalitative studien som denne artikkelen er basert på, består av ti case, der hver case involverer intervju med arbeidstakere med utviklingshemming som har lyktes med å ha fått en ordinær jobb, samt deres foresatte, spesialpedagoger, PP-tjeneste, NAV, jobbspesialister og arbeidsgivere. Dybdeintervjuer med jobbspesialistene danner grunnlag for denne artikkelen.

Informantene i studien

Casene i denne studien ble bygget opp rundt ti arbeidstakere med lett utviklingshemming som hadde lyktes med å få ordinær jobb etter videregående skole. For å få tilgang til casene kontaktet

vi ulike nøkkelpersoner (stakeholders) i organisasjoner (f.eks. stiftelsen HELT MED), arbeids- og utviklingsbedrifter, opplæringskontor, samt pågående arbeidsprosjekter i Sørøst-Norge. De igjen hentet inn samtykke fra arbeidstakere med utviklingshemming som ville delta i denne studien. De ti arbeidstakerne med utviklingshemming hadde alle fått innvilget uføretrygd «Ung ufør». Arbeidstakerne ga sitt frivillige og informerte samtykke til innsamling av informasjon om deres overgang til arbeidslivet fra alle som hadde vært involvert i denne prosessen før vi tok kontakt med dem. Det endelige utvalget av informanter som inngår i denne delen av studien, besto av ti jobbspesialister, to menn og åtte kvinner, som hadde

ansvar for oppfølgingen av arbeidstakere med lett utviklingshemming.

Jobbspesialistene var ansatt innenfor forskjellige ordninger: i kommunale stillinger, i stiftelsen HELT MED, i prosjektet HELT MED UngJobb og i arbeids- og inkluderingsbedrifter i Sør-Øst-Norge. Enkelte av disse ordningene samarbeidet ofte med NAV, for eksempel for jobbspesialister ansatt i kommunen, eller i arbeids- og inkluderingsbedriftene, der tjenesten var bestilt av NAV. I praksis hadde jobbspesialistene noe ulik tilnærming til arbeidet med å støtte unge voksne med lett utviklingshemming i overgangen til arbeidslivet. Tabell 1 gir bakgrunnsinformasjon om utvalget og de ulike ordningene der de var ansatt.

TABELL 1 Bakgrunnsinformasjon for utvalget av jobbspesialister; ansettelsesordning, hovedoppgaver m.m.

Jobbspesialist-ordning	Hovedoppgave	Viktigste samarbeidspartnere	Ansvarsfordeling
Kommunal ansettelse innenfor egen avdeling	Finne egnede arbeidsplasser etter endt skolegang	NAV, arbeidsplasser og øvrige instanser i kommunen	NAV – Kartlegging av uføretrygd Jobbspesialistene – evne- og interessekartlegging
HELT MED (ordinært)	Lyse ut stillinger, ansette og følge opp etter endt skolegang	Samarbeid med potensielle arbeidsgivere i hele ansettelsesprosessen	Delt ansvar. Jobbspesialistene følger opp både arbeidstaker og arbeidsgiver på arbeidsplassen ved fast ansettelse.
HELT MED (prosjekt UngJobb)	Finne egnede arbeidsplasser for utplassering i videregående skole og senere fast arbeidsplass etter endt skolegang	Videregående skole og potensielle arbeidsplasser	Jobbspesialistene – oppfølging av elevene på arbeidsplassen, identifisere opplæringsmål som skolen videre fulgte opp. Jobbspesialistene – ansvar for oppfølging på arbeidsplassen ved fast ansettelse
Arbeids- og inkluderingsbedrift	Finne egnede arbeidsplasser etter endt skolegang. Unntaksvis, bidrar i oppfølging av lærekandidater i bedrift underveis i skoleløpet. Da i samarbeid med Opplæringskontoret for videregående skole.	NAV og potensielle arbeidsplasser	NAV – henviser til arbeids- og inkluderingsbedriften etter at uføretrygd er avklart.

Datainnsamling

Vi gjennomførte semistrukturerte dybdeintervjuer med ti jobbspesialister. Intervjuene ble gjennomført med en eller flere jobbspesialister sammen, og i noen intervjuer deltok også arbeidsgiver eller assistent fra arbeidstakerens arbeidsplass. Alle intervjuer ble gjennomført med begge forskere til stede. Temaene i intervjuguiden satte søkelys på individuelle og kontekstuelle faktorer som definerte jobbspesialistens rolle overfor unge voksne med lett utviklingshemming i møte med arbeidslivet. Jobbspesialistene ble bedt om å beskrive sin rolle i overgangen fra videregående skole til arbeidslivet, og dette involverte temaer som forankring av arbeidsforholdet, planlegging, samarbeid med skole, foresatte, NAV og bedrifter, utvelging av potensielle arbeidstakere, involvering og samarbeid med arbeidstakere, samt kartlegging og støtte i bedrift.

Informantene (jobbspesialistene) ble også spurt om å identifisere personlige egenskaper som de selv definerte som nyttige å ha i denne typen arbeid. For å sikre best mulig validitet av intervjuene sørget forskerne for at alle forhåndsbestemte temaer ble utdypet i hvert enkelt intervju, med oppfølgings spørsmål der det var nødvendig. Samtlige intervjuer ble tatt opp på lydopptaker og

transkribert kort tid etter gjennomføring. Intervjuene varte i gjennomsnitt 50 minutter (45–75 minutter).

Etiske betraktninger

Studien ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD) (nr. 380880). I forkant av intervjuene fikk informantene et informasjons-skriv med informasjon om prosjektet med vedlagt samtykkeerklæring, samt informasjon om hva dataene skulle brukes til. Informasjonsskrivet understreket at deltakelsen var anonym og frivillig, og at informantene hadde anledning til å trekke seg fra studien når som helst uten å oppgi noen grunn.

Ved oppstart av hvert intervju ble informasjonen om prosjektet og informantenes rettigheter gjentatt, slik at de ti jobbspesialistene kunne trekke seg fra prosjektet om de ønsket det. Deretter signerte de samtykkeerklæringen for deltakelse i prosjektet. Samtlige inviterte jobbspesialister valgte å slutte seg til prosjektet.

Dataanalyse

Dataanalysen ble gjennomført via en induktiv datadreven prosess. Vi benyttet en tematisk, strukturert analysemetode for å identifisere temaer i det innsamlede datamaterialet (Brinkmann &

TABELL 2 Eksempel på tematisk, strukturert analysemetode (Brinkmann & Kvale, 2015).

Intervjusekvenser	Kondensert meningsenhet	Undertema	Hovedtema
«Når det fungerer spesielt godt; det er når det er en god jobbmatch mellom arbeidstaker og arbeidssted. At gapet er veldig lite, og at det rett og slett er en god match.»	Forene arbeidslivets krav med arbeidstakers ønsker	Mekleren	Jobbspesialistens rolle
«Han hadde én dag han prøvde først, og da var jeg med hele dagen. Men det gikk greit. Så jeg var mye med i starten, jeg jobbet ved siden av ham sammen, og så 'fadet' jeg mer og mer ut.»	Dynamisk veiledning og oppfølging på arbeidsplassen	Pedagogen	Jobbspesialistens rolle

Kvale, 2015). Etter at intervjuene var transkribert, ble meningsfulle tekstavsnitt (intervjusekvenser) trukket ut for videre analyse. Disse tekstavsnittene ble videre fortettet, det vil si formulert med få ord i kondenserte meningsenheter. Meningsenhetene ble deretter komprimert i undertemaer. Samtlige undertemaer ble til slutt kategorisert innenfor overordnede hovedtemaer (se Tabell 2).

For å styrke reliabiliteten av dataanalysen samarbeidet forskerne gjennom hele forskningsprosessen; først ved å identifisere undertemaer hver for seg, deretter ved å arbeide sammen for å oppnå en felles forståelse rundt valg av endelige undertemaer og overordnede temaer. Ved hjelp av eksempler viser tabell 2 prosessen som utviklet seg fra utvalgte intervjusekvenser hentet fra det transkriberte intervjumaterialet, som videre ble fortettet i kondenserte meningsenheter, for deretter å bli komprimert i undertemaer som til slutt inngikk i overordnede temaer.

Resultater

Uavhengig av de ulike jobbspesialistordningene viste en analyse av jobbspesialistenes arbeid at de innehar ulike roller og spesifikke egenskaper som kan være nyttige i deres arbeid. Tabell 3 viser analysen med hovedtemaer og undertemaer eksemplifisert med aktuelle sitater. Redegjørelsen nedenfor beskriver hvert av hovedtemaene med tilhørende undertemaer som også er eksemplifisert ved hjelp av sitater fra intervjuene.

Jobbspesialistens rolle

Følgende fire roller ble identifisert i den kvalitative analysen: i) tolken, ii) meklerin, iii) regissøren og iv) pedagogen.

Tolken. Tilpasset støtte og veiledning forutsatte at jobbspesialisten brukte tilstrekkelig tid på å forstå aktuelle utfordringer og behov hos både arbeidstaker og arbeidsgiver. Jobbspesialisten fungerte som en tolk ved å være den som formidlet hva disse utfordringene besto i. Rollen som tolk var i første omgang knyttet til møtet mellom arbeidstaker og arbeidsgiver, men det kunne like godt være aktuelt i møte med skole, foresatte eller med andre

eksterne samarbeidspartnere. En av jobbspesialistene eksemplifiserte rollen som tolk i relasjonen mellom arbeidstaker og arbeidsgiver slik: «Jeg har jo hatt dialog både med foreldrene og lærerne på skolen. Så jeg har jo kanskje vært den som har prøvd å finne ut av det, og kunne formidle litt hva dette handlet om.»

For å kunne fungere i rollen som tolk var det viktig for jobbspesialisten å kjenne arbeidstakeren godt, slik at tegn på mulig mistriivsel kunne fanges opp. Jobbspesialisten måtte være i stand til å kunne «lese» arbeidstakeren når vedkommende selv strevde med å sette ord på eventuelle utfordringer. En av informantene beskrev følgende situasjon:

Sånn som jeg tolket det på [arbeidstaker], ble det ikke klare nok oppgaver. For oppgavene var nok mye basert på at man skulle utøve skjønn. Og så tror jeg at han ble litt stresset når det var pasienter inne på rommet, han visste ikke helt hva han skulle gjøre med dem. Og så var han redd for å trække feil når det gjaldt pasientkontakten og sånt. Slik tolket jeg det da vi snakket sammen, i hvert fall, slik at jeg tenkte: «Kanskje vi kan finne andre oppgaver til ham som er mer konkrete?»

I denne situasjonen kunne jobbspesialisten med andre ord bistå arbeidstakeren med å formidle overfor arbeidsgiver når arbeidsoppgaver ble for vanskelige eller diffuse. Det var altså jobbspesialistens evne til å «feilsøke» når arbeidstaker selv ikke klarte å kommunisere utfordringer, som gjorde at løsninger ble funnet.

Meklerin. Rollen som mekler var knyttet til det overordnede målet for inkludering i arbeidslivet – at det kunne være mulig å forene arbeidslivets krav med arbeidstakers ønsker. For alle de involverte var SE-metodikken et relevant arbeidsverktøy, og arbeidstakers ønsker dannet utgangspunkt for å finne en egnet arbeidsplass og aktuelle arbeidsoppgaver. Å tilpasse arbeidslivets krav til arbeidstakers ønsker kunne kreve tilrettelegging og støtte av jobbspesialisten, noe som i enkelte tilfeller forutsatte en form for mekling mellom de ulike partene. Det kunne dreie seg om å finne riktig person til riktig jobb, slik at arbeidstaker ved hjelp

TABELL 3 Hovedtemaer og undertemaer i analysen. Undertemaene eksemplifisert med sitater

Jobbspesialistens rolle	Personlige egenskaper
<p>Tolken</p> <p>«Sånn som jeg tolket det på [arbeidstaker], ble det ikke klare nok oppgaver. For oppgavene var nok mye basert på at man skulle utøve skjønn. Og så tror jeg at han ble litt stresset når det var pasienter inne på rommet, han visste ikke helt hva han skulle gjøre med dem. Og så var han redd for å tråkke feil når det gjaldt pasientkontakten og sånt. Slik tolket jeg det da vi snakket sammen, i hvert fall, slik at jeg tenkte: 'Kanskje vi kan finne andre oppgaver til ham som er mer konkrete?'"»</p>	<p>Kreativitet</p> <p>«Hvis arbeidstakeren starter med å si at han ønsker å bli pilot, så må vi bruke kartleggingen litt sånn, ja, du har lyst til å bli pilot, du har ikke fullført videregående, du bruker briller ... Kanskje det ikke handler om å jobbe som pilot, kanskje det handler om å jobbe på en flyplass, ikke sant?"»</p>
<p>Mekleren</p> <p>«Samarbeidet mellom fadderen og meg, det er sånn at når de kommer i sånne situasjoner, så kan de henvende seg til meg slik at vi kan komme til en løsning sammen. Da kan jeg bistå i prosessen.»</p>	<p>Pågangsmot</p> <p>«Vi har en holdning at vi prøver, og så ser vi. Vi bruker ikke mange uker og måneder på å planlegge alt i det minste detalj, for det som skjer, er at man må hoppe litt ut i ting og tørre å stå i at ikke alt går helt som det skal, men da justerer man bare underveis.»</p>
<p>Regissøren</p> <p>«Litt ute på våren der skjønte jeg at det ikke var søkt om det [uføretrygd], da var det jeg som anbefalte [foreldrene] at det var lurt å søke.»</p>	<p>Evne til å være systematisk</p> <p>«Det er kjempeviktig at man har fått tid til å opparbeide seg et godt og solid dokumentasjonssystem; alt ifra kartleggingssystem, arbeidsoppfølgingssamtaler, veiledningssamtaler, rapporter, maler på alt vi gjør, at vi gjør det likt, at vi kvalitetssikrer det vi gjør hver eneste dag.»</p>
<p>Pedagøgen</p> <p>«Han hadde én dag han prøvde først, og da var jeg med hele dagen. Men det gikk greit. Så jeg var mye med i starten, jeg jobbet ved siden av ham sammen, og så 'fadet' jeg mer og mer ut.»</p>	<p>Vilje til å yte «det lille ekstra»</p> <p>«En arbeidstaker skulle ta bussen til jobb første dag, og så skulle jeg møte ham utenfor busstoppet, og så kom han ikke ut av bussen. Jeg tenkte: 'Hvor har han blitt av?' Så måtte jeg ringe til mor, og hun fikk jo helt hjertestans. Han hadde jo byttet buss i byen, og dette var en litt ukjent rute for ham og sånne ting. Men så viste det seg at han hadde bare sovnet på bussen. Så jeg kjørte etter bussen og gikk inn, så da ble han med meg i bilen. Så du må jo være litt på alerten. Men det gikk heldigvis bra. Men mor var ganske lettet da jeg ringte og sa at han var på plass. Det var han selv òg.»</p>

av nødvendig støtte kunne utføre de arbeidsoppgavene arbeidsplassen hadde behov for. En informant sa: «Når det fungerer spesielt godt, det er når det er en god jobbmatch mellom arbeidstaker og arbeidsted. At gapet er veldig lite, og at det rett og slett er en god match.»

Å lykkes med å tilpasse bedriftens krav til arbeidstakers ønsker krevde imidlertid et nært samarbeid med alle involverte. Jobbspesialisten påtok seg her ansvaret for å skape relasjoner mellom arbeidstaker, arbeidsgiver og skole, og meklerrollen ble spesielt tydelig når det oppsto utfordringer på arbeidsplassen. En av informantene beskrev betydningen av et tett samarbeid for å finne gode løsninger når utfordringer oppstår: «Samarbeidet mellom fadderer og meg, det er sånn at når de kommer i sånne situasjoner, så kan de henvende seg til meg slik at vi kan komme til en løsning sammen. Da kan jeg bistå i prosessen.»

For å fungere optimalt i rollen som mekler var det også viktig for jobbspesialisten å være tydelig til stede på arbeidsplassen, slik at det var mulig å knytte relasjoner.

Vi kommer innom, en gang i uka, eller annenhver uke, sånn at vi hele tiden tilbyr oss, slik at vi er tilgjengelige. [...] Grunnen til at vi går inn sånn i starten i bedriften, er jo for å skape den relasjonen til bedriften, slik at de er trygge på oss. For vi er veldig opptatt av at hvis det skjer noe, så vil vi at de skal ta kontakt med en gang, slik at vi kan prøve å rydde opp i ting fortrest mulig, at de har kort vei til oss.

Tilstedeværelse og tilgjengelighet virker dermed som viktige faktorer for at jobbspesialisten skal lykkes med rollen. Sitatet over viser at jobbspesialisten vektlegger det å ha en lav terskel for kontakt, spesielt overfor arbeidsplassen som satser på å ansette en arbeidstaker med utviklingshemming.

Regissøren. For at arbeidsforholdet til arbeidstaker skal kunne fungere på best mulig måte, fikk jobbspesialisten også en regissørrolle, dvs. en som dirigerte i bakgrunnen. Jobbspesialisten var forventet å ha oversikt over de muligheter som fantes i arbeidslivet, og samtidig være i stand til å benytte

disse: det være seg å kontakte aktuelle arbeidsplasser, «lande» kontrakter, ordne den administrative oppfølgingen og ikke minst ta tak i utfordringene som kunne oppstå underveis. I et tidvis uoversiktlig system av ytelser og regler spilte jobbspesialisten ofte en nøkkelrolle i å holde i trådene, slik at veien inn i arbeidslivet ble noe enklere for personen med utviklingshemming. Dette kunne for eksempel handle om å bistå foreldre, slik at formalitetene kom på plass til riktig tid når det gjaldt søknad av uføretrygd. En informant fortalte: «Litt ute på våren der skjønte jeg at det ikke var søkt om det [uføretrygd], da var det jeg som anbefalte [foreldrene] at det var lurt å søke.»

En viktig del av regissørrollen handlet også om å sikre tilstrekkelig med informasjon på arbeidsplasser som skulle ta imot en arbeidstaker med utviklingshemming. En informant fortalte om behovet for å holde informasjonsmøter på nye arbeidsplasser for å skape forståelse for utfordringene som kan følge med en utviklingshemmingsdiagnose: «Vi forteller litt generelt om det å få en kollega med utviklingshemming [...]. Hvordan tar du imot en kollega med utviklingshemming, og hva er det som kan være vanskelig?» På denne måten sørget jobbspesialisten for gode rammebetingelser på arbeidsplassen.

Pedagogen. Til sist var rollen som pedagog sentral for arbeidet som jobbspesialist. Pedagogiske ferdigheter viste seg å være nødvendige for flere av jobbspesialistens oppgaver, blant annet for å kartlegge arbeidstakerens interesser og arbeidsevne, for å sikre arbeidstakerens medvirkning i prosessen med å finne en egnet arbeidsplass og for å gi nødvendig opplæring. En informant fortalte hvordan han som jobbspesialist av og til måtte forklare grunnleggende arbeidslivsferdigheter til arbeidstakere med utviklingshemming, som for eksempel: «Hva betyr det egentlig å ta pause? Hvem er dine kollegaer? Hva betyr det å ha en arbeidskollega?»

Etter at ansettelsen var i orden, handlet pedagogrollen først og fremst om å gi behovsbasert og dynamisk veiledning og oppfølging på arbeidsplassen. Jobbspesialisten var ofte «tett på» arbeidstaker i arbeidet fra oppstart, så an behovene, fulgte

opp der det var nødvendig, for så å trekke seg mer tilbake. En informant fortalte: «Han hadde én dag han prøvde først, og da var jeg med hele dagen. Men det gikk greit. Så jeg var mye med i starten, jeg jobbet ved siden av ham sammen, og så 'fadet' jeg mer og mer ut.»

På bakgrunn av utfordringene som kan følge med utviklingshemmingsdiagnosen, tok flere av jobbspesialistene også et ansvar for å betrygge foreldre når arbeidsforholdet var etablert – ikke ulik kontaktlærerrollen. En informant sa: «I oppstarten tok jeg kontakt med alle foreldrene, presenterte meg per telefon, sa hvem jeg var, og de fikk telefonnummeret mitt og e-posten sånn at hvis det var noe, så kunne de ringe meg og heller ta kontakt.»

Jobbspesialistene ga uttrykk for at de verdsatte foreldre som en nyttig kilde til informasjon om arbeidstakers opplevelse av sin arbeidssituasjon. En av dem sa: «Hvis foreldrene merker at her er det noe som ikke fungerer, så kan vi diskutere det ... Skal en legge inn noen pauser? Skal jeg finne andre oppgaver? Sånne ting.»

Personlige egenskaper

I tillegg til at en jobbspesialist kan måtte innta forskjellige roller, er det også forskjellige personlige egenskaper som virker å bidra til en god yrkesutøvelse. Fire personlige egenskaper viste seg særlig nyttige i arbeidet som jobbspesialist: i) kreativitet, ii) pågangsmot, iii) evne til å være systematisk og iv) vilje til å yte «det lille ekstra».

Kreativitet. Kreativitet så ut til å være en viktig egenskap for jobbspesialister. For mange av informantene var arbeidet som jobbspesialist «en relativt upløyd mark». For målgruppen av unge voksne med lett utviklingshemming fantes det få stillinger i det ordinære arbeidsliv, og stillingen som jobbspesialist var i mange tilfeller nyetablert og uprøvd. Evnen til å være åpen og tenke nytt var derfor vesentlig. Dette var spesielt viktig for å finne egnede arbeidsoppgaver som matchet arbeidstakers interesser. En informant fortalte:

Hvis en potensiell arbeidstaker starter med å si at han ønsker å bli pilot, så må vi bruke kartleggingen litt sånn, ja, du har lyst til å bli pilot, du

har ikke fullført videregående, du bruker briller ... Kanskje det ikke handler om å jobbe som pilot, kanskje det handler om å jobbe på en flyplass, ikke sant?

Jobbspesialisten måtte på den måten være kreativ og ha evne til å tenke alternativt på vegne av arbeidstaker.

Pågangsmot. Jobbspesialistens rolle krevde også pågangsmot. Informantene i denne studien understreket betydningen av å være positiv, tørre å «hoppe» ut i det og samtidig ha «is i magen» inntil man lykkes. Noen beskrev hvordan veien ofte ble til underveis, og at arbeidet krevde en pragmatisk og optimistisk tilnærming.

Vi har en holdning at vi prøver, og så ser vi. Vi bruker ikke mange uker og måneder på å planlegge alt i det minste detalj, for det som skjer, er at man må hoppe litt ut i ting og tørre å stå i at ikke alt går helt som det skal – men da justerer man bare underveis.

Ved oppstart av et nytt ansettelsesforhold ble behovet for å være utholdende understreket, både i relasjon til arbeidstaker og arbeidsgiver: «Det er noe som heter voksesmerter, og det koster litt. Det å stå i det sammen med dem.»

Evne til å være systematisk. Jobbspesialistens suksess var avhengig av systematisk arbeid. I samarbeid med andre var det viktig å bli enige om tydelige ansvarsområder og utvikle en form for «spilleregler» for samarbeid: «Hvem skal ta ansvar for hva, og hvordan skal kommunikasjonslinjene gå? Siden det var arbeidsgiver, foreldre, skolen og jeg, kunne det være litt uoversiktlig. Men vi lagde noen ulike regler og mønstre for det.»

Rollen som jobbspesialist krevde dessuten god observasjonsevne. En av informantene beskrev det som nødvendig å være særlig observant i tilfelle oppsatt plan ikke kunne la seg fullføre, og man måtte justere seg ut fra oppståtte behov:

Når du jobber lenge nok i «gamet», så får du kanskje en sjettesans for når det holder på å skjære seg. Her er det noe vi må finne ut av og gripe litt

fatt i og prøve å få på skinnene igjen. Da gjelder det å prøve å fange opp det så tidlig som mulig, sånn at du kan justere ting underveis.

I tillegg krevde arbeidet systematikk når det gjaldt kvalitetssikring, slik at man ved hjelp av god dokumentasjon kunne ha mulighet til å følge opp gode rutiner. En av informantene sa:

Det er kjempeviktig at man har fått tid til å opparbeide seg et godt og solid dokumentasjonssystem; alt ifra kartleggingssystem, arbeidsoppfølgingsamtaler, veiledningssamtaler, rapporter, maler på alt vi gjør, at vi gjør det likt, at vi kvalitetssikrer det vi gjør hver eneste dag.

Vilje til å yte «det lille ekstra». For mange jobbspesialister var virkeligheten ofte slik at de var ansatt i en relativt nyetablert stilling uten detaljert stillingsbeskrivelse. Det var imidlertid påfallende at de fleste informantene virket villige til å strekke seg langt for å lykkes med å hjelpe arbeidstakeren ut i jobb. En jobbspesialist beskrev følgende episode:

En arbeidstaker skulle ta bussen til jobb første dag, og så skulle jeg møte ham utenfor busstoppet, og så kom han ikke ut av bussen. Jeg tenkte: 'Hvor har han blitt av?' Så måtte jeg ringe til mor, og hun fikk jo helt hjertestans. Han hadde jo byttet buss i byen, og dette var en litt ukjent rute for ham og såne ting. Men så viste det seg at han hadde bare sovnet på bussen. Så jeg kjørte etter bussen og gikk inn, så da ble han med meg i bilen. Så du må jo være litt på alerten. Men det gikk heldigvis bra. Men mor var ganske lettet da jeg ringte og sa at han var på plass. Det var han selv òg.

En annen beskrev hvordan han hjalp både arbeidstaker og arbeidsgiver med å løse et problem rundt avvikling av lunsjpauser: «Jeg fikset ham en smartklokke, det tror jeg hjalp, og det ble lettere å følge med på tiden.» Jobbspesialistens vilje til å yte «det lille ekstra» kunne slik sett synes å være en viktig faktor for suksess.

Diskusjon

Overgangen fra skole til arbeidsliv er en særdeles sårbar fase for unge voksne med utviklingshemming, og mange blir stående utenfor arbeidslivet.

Forskning viser at skolen synes det er vanskelig å forberede elever med utviklingshemming på et usikkert arbeidsmarked, og arbeidsgivere kan være motvillige til å ansette dem (Garrels & Sigstad, 2021; Kocman, Fischer, & Weber, 2018; Wendelborg & Tøssebro, 2018). Overgangen mellom skole og arbeidsliv involverer mange aktører, blant annet eleven, lærere, PPT, foresatte, NAV og arbeidsgiver, hvilket kan bidra til en uoversiktlig prosess.

Funn fra denne studien viser at jobbspesialister har en særegen posisjon i denne overgangen, og deres rolle kan sies å være utvidet på grunn av de typiske utfordringene som kjennetegner unge voksne med utviklingshemming. Rollen som mekler og regissør kan tenkes å være en inherent del av jobbspesialistens arbeid, relativt uavhengig av målgruppen for SE. For eksempel vil jobbspesialister alltid ha som oppgave å holde i de administrative trådene (regissørrollen), og det vil alltid være del av jobbeskrivelsen å finne en god match mellom arbeidstakers interesser og arbeidsplassens behov (meklerrollen), uavhengig av personlige forutsetninger og utfordringer (EUSE, 2010). I noen tilfeller kan det eksistere glidende og til dels overlappende overganger mellom jobbspesialistenes roller. For eksempel når jobbspesialisten tar tak i aktuelle utfordringer som måtte oppstå i arbeidsforholdet, kan dette knyttes til jobbspesialistens regissørrolle, mens dette ansvaret like fullt kan berøre rollen som mekler.

Rollen som tolk kan imidlertid tenkes å oppstå spesielt i møte med arbeidstakere med utviklingshemming. På grunn av svikt i adaptive ferdigheter vil personer med utviklingshemming ofte oppleve vansker med å gi uttrykk for egne ønsker og behov (Patel, Apple, Kanungo & Akkal, 2018). I en arbeidskontekst ligger det dermed et større ansvar på jobbspesialisten for å kunne fange opp og tolke atypiske kommunikasjonsuttrykk og oversette disse slik at de blir forståelig for arbeidsgiveren. Også rollen som pedagog kan ligge noe utenfor jobbspesialistens vanlige oppgaver. Både det å etablere kontakt med foresatte og det å lære bort elementære arbeidslivsferdigheter er aspekter som i mindre grad vil være til stede for andre målgrupper enn arbeidstakere med utviklingshemming.

I arbeidet med personer med utviklingshemming kan rollene som tolk og pedagog altså sies å utgjøre tilleggsdimensjoner som sannsynligvis er mindre nødvendig i møte med arbeidstakere med andre utfordringer, for eksempel psykiske lidelser. Jobbspesialistens utvidede rolle krever derfor ikke bare kompetanse på SE, men også spesifikk kunnskap om diagnosen utviklingshemming og de utfordringene som er typiske for denne målgruppen. Som denne studien viser, er det flere personlige egenskaper som bidrar til at jobbspesialisten ivaretar de forskjellige rollene på en adekvat måte. Evnen til å være kreativ og viljen til å yte litt ekstra bistand kan fremheves som spesielt viktig i denne konteksten. Dette var egenskaper som også ble vektlagt i studien til Whitley og medarbeidere (2010). Jobbspesialistens evne til å ta initiativ, til å være utholdende og til å være empatisk og lidenskapelig ble trukket frem som vesentlige egenskaper i møte med arbeidstakere med psykiske lidelser.

Forskning viser at en smidig overgang fra skole til arbeidsliv er avgjørende for å unngå at personer med utviklingshemming havner utenfor arbeidsmarkedet (Shogren, Wehmeyer, Palmer, Rifenburg & Little, 2015; Tholén, Hultkrantz & Persson, 2017). Jobbspesialistenes rolle blir her vesentlig, særlig med tanke på hvordan de kan fremme arbeidslivsdeltakelse og bidra til at unge voksne med lett utviklingshemming kan bli i jobb. Vi vet at hvordan jobbspesialistene utfører sin jobb, varierer avhengig av hvor de er ansatt, og hvilket mandat som styrer deres arbeidsoppgaver. I enkelte tilfeller kan det synes som om tidsaspektet innebærer en barriere med hensyn til å lykkes med at elever med lett utviklingshemming får arbeid etter avsluttet skolegang (Garrels & Sigstad, 2023).

Utvalget i vår studie indikerer at jobbspesialistordningen kan organiseres på mange forskjellige måter, og flere ganger kom jobbspesialistene først i kontakt med arbeidssøkerne med utviklingshemming etter at de allerede hadde avsluttet videregående skole. I slike tilfeller kommer jobbspesialisten i en dårligere posisjon for å kunne bidra til en vellykket start på arbeidslivet for unge voksne med utviklingshemming. Mange med utviklingshemming opplever en lang ventetid fra de avslutter

videregående, til de begynner i jobb.

Jobbspesialistene innenfor HELT MED Ung-Jobb-ordningen ser her ut til å ha et fortrinn, i og med at de følger opp elever mens de er i jobb-buttplassering i løpet av skoletiden, for deretter å hjelpe dem videre til fast jobb. På denne måten bidrar jobbspesialistene med å etablere en smidig overgang fra skole til arbeidsliv for personer med utviklingshemming, slik forskning også anbefaler (Shogren mfl., 2015). For at samarbeidet rundt overgangen fra skole til arbeidsliv skal bli mest mulig strømlinjeformet, kan behovet for en såkalt «overgangskoordinator» bli fremtredende, og jobbspesialister kan nettopp være godt egnet til å ikke en slik funksjon. Denne funksjonen er allerede godt utprøvd i enkelte andre land, som for eksempel i USA (Poirier, St-Pierre, Julien-Gauthier, Flaman, Martin-Roy & Desmarais, 2022), og det kan tenkes at den også i Norge kan bidra til at flere med utviklingshemming kan delta i arbeidsmarkedet etter endt videregående opplæring.

Vår studie har tatt utgangspunkt i kvalitative dybdeintervjuer med ti jobbspesialister innenfor ulike jobbspesialistordninger, der samtlige hadde ansvar for å veilede unge voksne med lett utviklingshemming ut i jobb. Utvalget var knyttet til en kvalitativ case-studie med ti arbeidstakere med utviklingshemming som hadde lyktes med overgangen fra skole til arbeidsliv, og som ble rekruttert til vårt forskningsprosjekt «Effective school-work transitions for students with mild intellectual disability». På grunn av at arbeidstakerne heller enn jobbspesialistene dannet rekrutteringsgrunnlaget for vår studie, har vårt utvalg til denne artikkelen noen begrensninger. Utvalget inkluderer blant annet ikke jobbspesialister som er ansatt direkte i NAV, og studien har få informanter innenfor hver ordning. Dermed må resultatene tolkes med forsiktighet, og det må tas høyde for at noen aspekter muligens ikke har blitt belyst innen vår studie.

Dataanalysen vår viser imidlertid at jobbspesialistenes arbeid overfor arbeidstakere med utviklingshemming har noen overordnede fellestrekk, uavhengig av organisatorisk tilknytning. En annen begrensning i vår studie gjelder

gjennomføring av intervjuene, der vi i noen tilfeller intervjuet jobbspecialistene alene, og i andre tilfeller sammen med andre, som arbeidsgiver eller assistent/fadder til arbeidstakeren. Ulik intervju-sammensetning kan ha innvirket på resultatene, men bruk av en felles semistrukturert intervju-guide har likevel sikret at de samme temaene ble belyst i hvert intervju.

Konklusjon

Denne studien har vist at jobbspecialister inntar ulike roller som hver for seg er viktige for å kunne støtte unge voksne med utviklingshemming i overgangen til arbeidslivet. I tillegg viser våre funn at noen særegne personlige egenskaper kan bidra til å gjøre jobbspecialistene bedre rustet til opp-gavene de står overfor, i møte med arbeidstakere med utviklingshemming. I vår studie hadde informantene ulike organisatorisk tilknytning. Likevel indikerer våre funn at deres roller og personlige egenskaper ser ut til å være gyldige på tvers av tjenestekontekst, og funnene kan dermed også ha en overføringsverdi til andre jobbspecialistordninger.

Innenfor SE og en relasjonell forståelse av utviklingshemming handler jobbspecialistens opp-gave om å redusere gapet, «bridging the gap», mellom arbeidstakers individuelle begrensninger og arbeidslivets krav. I arbeidet med arbeidstakere med utviklingshemming krever dette særlig kunnskap om funksjonsvanskene som er vanlige innenfor utviklingshemming, som blant annet dreier seg om vansker med sosial fungering og kommunikasjon, og i tillegg kompetanse på hvordan arbeidsplassen kan imøtekomme disse utfordringene. På denne måten får jobbspecialistens arbeid noen tilleggdimensjoner, sammenlignet med den rollen en jobbspecialist kan ha overfor arbeidstakere med andre utfordringer.

Stadig lav arbeidslivsdeltakelse blant personer med utviklingshemming indikerer et behov for mer forskning rundt tiltak som retter seg spesifikt mot denne målgruppen. Resultater av studien viser hvordan jobbspecialistens ulike roller og egenskaper er vesentlige for å støtte arbeidstakere med lett utviklingshemming. Behovet for å styrke jobbspecialistens kompetanse i møte med arbeidstakere

med utviklingshemming kan være særlig relevant, nettopp fordi behovene hos målgruppen skiller seg spesifikt fra andre grupper av arbeidstakere. En styrking av jobbspecialistens kompetanse i møte med arbeidstakere med utviklingshemming, kan derfor være et aktuelt utviklingsområde. —

Note

1. Stiftelsen HELT MED er en ideell, selvstendig og avhengig organisasjon (HELT MED, 2023). HELT MED bidrar til at det opprettes arbeidsplasser for mennesker med utviklingshemming, og at målgruppen får bistand til å bli rekruttert inn i disse jobbene og mottar tilstrekkelig oppfølging og opplæring, blant annet ved hjelp av jobbspecialister. HELT MED er ikke et arbeidsmarkedstiltak organisert via NAV eller en tiltaksarrangør. HELT MED kan imidlertid benytte seg av jobbspecialister ansatt i andre sammenhenger, for eksempel i arbeidsinkluderingsbedrifter ved ansettelse og oppfølging av HELT MED-arbeidstakere.

Referanser

- Berg, H., Hauge, K.E., Markussen, S. & Zhang, T. (2021). Supported Employment eller «vanlig» oppfølging? Resultater fra et stort randomisert forsøk i NAV. Rapport 2/2021. Stiftelsen Frischsenteret for samfunnsøkonomisk forskning.
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2015). Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interview. Thousand Oaks: Sage.
- Drake, R.E. & Bond, G.R. (2008). Supported employment: 1998 to 2008. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 31(4), s. 274–276. <https://doi.org/10.2975/31.4.2008.274.276>
- Ellenkamp, J.J., Brouwers, E.P., Embregts, P.J., Joosen, M.C. & van Weeghel, J. (2016). Work Environment-Related Factors in Obtaining and Maintaining Work in a Competitive Employment Setting for Employees with Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 26(1), s. 56–69. <https://doi.org/10.1007/s10926-015-9586-1>
- EUSE (European Union of Supported Employment) (2010). Verktøykasse. EUSE/Leonardo Partnership (norsk oversettelse). https://www.arbeidoginkluderings.no/contentassets/a505ad5e5b8b4173a759e8e2f9ed9f43/eusetoolkit_korrektur3.pdf

- Garrels, V. & Sigstad, H.M.H.** (2023). Caregivers' Experiences with School-Work Transitions for Their Children with Disorders of Intellectual Development. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20, 1892. <https://doi.org/10.3390/ijerph20031892>
- Garrels, V. & Sigstad, H.M.H.** (2021). Employment for persons with intellectual disability in the Nordic countries: A scoping review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 34(4), s. 993–1007. DOI: 10.1111/jar.12880
- Gjertsen, H.** (2021). Arbeidsrettede tiltak for personer med utviklingshemming. I: H. Gjertsen, L. Melbøe & H.A. Hauge (Red.), *Arbeidsinkludering for personer med utviklingshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustafsson, J., Peralta, J. & Danermark, B.** (2018). Supported Employment and Social Inclusion – Experiences of Workers with Disabilities in Wage Subsidized Employment in Sweden. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 20(1), s. 26–36. <https://doi.org/10.16993/sjdr.36>
- HELT MED** (2023). Stiftelsen HELT MED. Lastet opp fra: <https://heltmed.no/om-helt-med/stiftelsen-helt-med> 24. januar 2023.
- Kocman, A., Fischer, L. & Weber, G.** (2018). The Employers' perspective on barriers and facilitators to employment of people with intellectual disability: A differential mixed-method approach. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31, s. 120–131. DOI: <https://doi.org/10.1111/jar.12375>
- Lie, I.** (1989). *Rehabilitering: prinsipper og praktisk organisering*. Oslo: Gyldendal.
- Maximova-Mentzoni, T., Spjelkavik, Ø., Frøyland, K., Schafft, A. & Egeland, C.** (2019). Supported Employment i kvalifiseringstiltak for innvandrere: To år med metode-utprøving og metodeutvikling i åtte forsøksprosjekter. *Arbeidsforskningsinstituttet AFI Rapport 02:2019*.
- Meld. St. 8** (2022–2023). *Menneskerettar for personar med utviklingshemming. Det handlar om å bli høyrte og sett*. Kultur- og likestillingsdepartementet.
- Modini, M., Tan, L., Brinchmann, B., Wang, M., Killackey, E., Glozier, N., Mykletun, A. & Harvey, S.** (2016). Supported employment for people with severe mental illness: Systematic review and meta-analysis of the international evidence. *British Journal of Psychiatry*, 209(1), s. 14–22. DOI: 10.1192/bjp.bp.115.165092
- NOU, Norges offentlige utredninger** (2016:17). *På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Barne- og likestillingsdepartementet.
- Nøkleby, H., Blaasvær, N. & Berg, R.C.** (2017). Supported Employment for arbeidssøkere med bistandsbehov: En systematisk oversikt. Rapport. Folkehelseinstituttet, Avdeling for kunnskapsoppsummering.
- Patel, D.R., Apple, R., Kanungo, S. & Akkal, A.** (2018). Intellectual disability: definitions, evaluation and principles of treatment. *Pediatric Medicine*, 1(11). <http://dx.doi.org/10.21037/pm.2018.12.02>
- Poirier, S.-E., St.-Pierre, M.-C., Julien-Gauthier, F., Flamand, V., Martin-Roy, S. & Desmarais, C.** (2022). Inter-Agency Collaboration in the Transition from School to Adulthood of Students with Disabilities: A Narrative Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 69(4), s. 1249–1256. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2020.1779915>
- Robertson, J., Beyer, S., Emerson, E., Baines, S. & Hatton, C.** (2019). The association between employment and the health of people with intellectual disabilities: A systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(6), s. 1335–1348. <https://doi.org/10.1111/jar.12632>
- Shogren, K.A., Wehmeyer, M.L., Palmer, S.B., Rifenburg, G.G. & Little, T.D.** (2015). Relationships Between Self-Determination and Postschool Outcomes for Youth With Disabilities. *The Journal of Special Education*, 48(4), s. 256–267. <https://doi.org/10.1177/0022466913489733>
- Tholén, S.L., Hultkrantz, L. & Persson, M.** (2017). Economic evaluation of supported-employment inspired program for pupils with intellectual disabilities. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 7(1), s. 69–86. <https://doi.org/10.18291/njwls.v7i1.81401>
- Tøssebro, J. & Olsen, T.** (2020). Employment opportunities for people with intellectual disabilities. I: R.J.W. Stancliffe, L. Michael, K.A. Shogren & B.H. Abery (Red.), *Choice, preference, and disability promoting self-determination across the Lifespan* (s. 225–246). Cham: Springer.
- Tøssebro, J.** (2004). Introduction to the special issue: Understanding dis-ability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), s. 3–7. <https://doi.org/10.1080/15017410409512635>
- Wehman, P., Avellone, L., Taylor, J. & Kregel, J.** (2020). Supported Employment: Evidence of success for adults with intellectual disabilities. *Rehabilitation Research and Training Center at Virginia Commonwealth University in Richmond, Virginia*.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A.M. & Wik, S.E.** (2017). Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C. & Tøssebro, J.** (2018). Personer med utviklingshemming og arbeid – arbeidslinje eller fasttrack til kommunal omsorg? *Fontene Forskning*, 11(2), s. 58–71. <https://fontene.no/forskning/personer-med-utviklingshemming-og-arbeid-arbeidslinje-eller-fasttrack-til-kommunal-omsorg-6.584.865611.7307964e08>
- Whitley, R., Kostick, K.M. & Bush, P.W.** (2010). Desirable characteristics and competencies of supported employment specialists: an empirically-grounded framework. *Administration and Policy in Mental Health*, 37(6), s. 509–519. <https://doi.org/10.1007/s10488-010-0297-9>
- World Health Organization (WHO).** (2022). *International Classification of Diseases, 11th edition*. Geneva. Hentet 3. juni 2022 fra ICD-11 (who.int)



Alltid
tilgjengelig
e-læring og løpende
sertifiseringskurs
i NRDLs

Utredning av barns forståelse og produksjon av språk

The New Reynell Developmental Language Scales, NRDLs. Norsk versjon

Reynells språkutviklingsskalaer gir et godt grunnlag for omfattende kartlegging av barnets språkutvikling. Testen er utviklet for barn i alderen 3-7 år med henblikk på planlegging og evaluering av logopediske tiltak.

Veiledning for vurdering av språk hos barn som er flerspråklige er et verdifullt komplement til testen, og anbefales til alle testbrukere som bruker NRDLs for utredning av flerspråklige barn.

Les mer på www.hogrefe.no

Spesialpedagogikkens samfunnsmandat

TEKST:

KIRSTEN FLATEN

Rune Hausstätter si bok «Spesialpedagogikkens samfunnsmandat. Fra teori til praksis» belyser fundamentet for det spesialpedagogiske fagfeltet. Boka retter søkelys mot eit fagfelt som er viktig og har sin rettmessige plass, men som samstundes vert plassert på sida av større praksisområde og meir etablerte forskingsfelt. Faget spesialpedagogikk trekker inn kunnskap frå ulike område, som pedagogikk, filosofi, sosiologi, medisin og psykologi – noko som kan medverke til ei haldning om uklåre grenser for kva som er spesifikt for dette fagfeltet. Eller kanskje dette bør sjåast på med nye auge, der spesialpedagogikk trekker inn ulike fagfelt og set dette saman på måtar som gjev ny kunnskap og forståing til i praksis- og forskingsfeltet?

Innleiingsvis vert spesialpedagogikk sett inn i ei historisk ramme. Forfattaren viser til dømes til den franske legen Jean Marc Gaspard Itard, som var ein av dei fyrste som forsøkte å gje utviklingshemma systematisk opplæring. Han er spesielt kjend for å ha jobba med og skrive bok om guten Victor, eit barn som vart funne og fanga i skogen, og som vart kalla «den ville guten frå Aveyron». I denne tidlege fasen av spesialpedagogikk kjem det fram eit tydeleg mangelperspektiv, der ein skal rette feil ved individet.

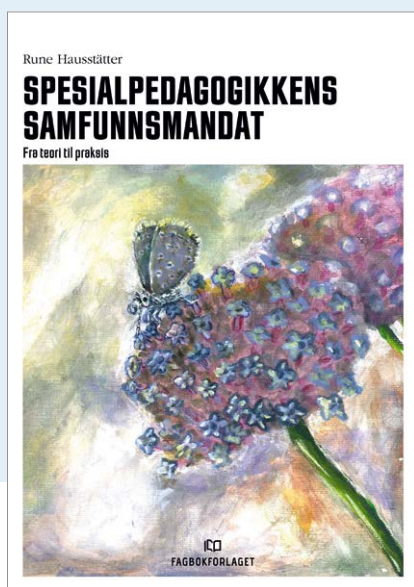
Eit alternativ til denne haldninga kom rundt 1970, med ei endring der merksemd og årsaksforklaringar også vart retta mot samfunn og politikk.

Hausstätter påpeiker at korleis ein forstår fagfeltet spesialpedagogikk, er basert på ulike paradigme, og at det finst eit mangfald av forståingsmåtar for praksis og forskingsfelt. Forfattaren går kort inn i spesialpedagogisk språkbruk og omgrep, men understrekar at det ikkje er dette boka handlar om.

Små praksisforteljingar skildrar ulike personar sine opplevingar innanfor det spesialpedagogiske arbeidet og gjev teksten eit personleg uttrykk. Hausstätter reflekterer over spesialpedagogikkens utstøytande rolle, og belyser at det er samfunnet sine krav til individet sine ferdigheiter og prestasjonar som lagar rammer. Kan ein gå til spesialpedagogen og alltid forvente undervisning som gjev læring?

Om ein legg den medisinske logikken til grunn med diagnose og behandling, vil det ikkje alltid gje resultat som ynskt innafor undervisningsområdet. Fagfeltet er for komplekst for ei slik forenkling. Den store breidda i spesialpedagogikk som fagfelt vert også belyst. Diagnosesystem og normgjevande rammer opererer med ulike normalitetar, der avvik frå normalitet kan forklarast gjennom biologi, statistikk og moral. I tillegg kjem pedagogisk normalitet som ser på læring og utvikling gjennom metakognisjon, motivasjon og handtering av abstrakt kunnskap.

Forfattaren reflekterer rundt det å kjenne ein person ut frå ei diagnose eller ut frå opparbeida kjennskap til personen. Klarer vi å kombinere dette



 Rune Hausstatter

**Spesialpedagogikkens samfunnsmandat.
Fra teori til praksis**

 Fagbokforlaget | 2023

158 sider | ISBN 9788245037210

og få til ein «ja-takk-begge-delar-relasjon» til dei vi møter? Den økonomiske konsekvensen av å ha ei funksjonshemming vert òg trekt fram – eit tema som er viktig for individet, men som til nå har fått lite plass i spesialpedagogisk litteratur.

Personar med funksjonshemming har gjennom mange år gitt uttrykk for eit ønske om å vere i lønna arbeid, men samfunnet har så langt ikkje lagt til rette for dette. Utdanningsfeltet legg til rette for oppfølging av den enkelte, men kva når denne perioden er over? Vi har ikkje lukkast godt med å redusere marginalisering i samfunnet. Årsakene skal ikkje forenklast, men det å gje praktiske fag meir status kan vere eit av tiltaka. Middelklasseverdiane som teoretiske fag representerer, legg normgrunnlaget i skulen.

Forfatteren stiller også spørsmål om spesialpedagogar går inn i yrket fordi dei kjenner på si eiga med-kjens-le med barn og unge som treng støtte. I utgangspunktet kan det ver-ke som ein god grunn til å velje eit yrke der ein skal hjelpe. Men når dette vert forstått med bak-grunn i det synet som filosofen Nietzsche har postulert, ser ein at med kjensla òg kan føre til at ein hjelper andre for å få det betre

sjølv. Og då er ikkje lenger merksemda retta mot den som treng støtte, men at det er spesialpe-dagogen som har et behov for å gje hjelp.

Boka gjev ei overordna forståing av fagfeltet spesialpedagogikk både med tanke på praksis og som forskingsområde. For studentar ved spesialpedagogiske studium gjev ho eit godt overblikk over fagområdet og opnar for nyttige refleksjonar om faget. Spesialpedagogikk vert presentert som eit sjølvstendig fagfelt og forskingsområde, noko som gjer at alle som skal debattere eller ta avgjersler innafor pedagogiske settingar, vil kunne ha nytte av kunnskapen og perspektiva som vert presenterte i boka.

I ei verd der det finst haldningar om at spesialpedagogikk er unødvendig, er boka eit heilt naudsynt korrektiv, fordi ho gjev velformulerte argument for at spesialpedagogikk er liv laga. Vi treng spesialpedagogisk kunnskap og ferdigheter for å kunne dekke behova i praksisfeltet, og vi treng spesialpedagogisk forskning for at fagfeltet skal utvikle seg. I ein større samanheng vil andre fagfelt tene på dette, og for den nære slektningen *pedagogikk* er spesialpedagogikken ei naturleg og naudsynt utviding som kjem alle til gode. —

KONFERANSE SPESIALUNDERVISNING SOM VIRKER

SE PROGRAMMET



29.-30. JANUAR
2024

Thon Hotel Oslo Airport
Digitalt: direkte / opptak

I januar 2023 samlet vi over **tusen**
engasjerte deltakere.
Tilbakemeldingene vi fikk, gjør at vi
stiller med et enda sterkere
program i 2024.



Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

Løsepartiet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!

Grethe Ånerud
utdanning@hsmedia.no
Tlf: 92 83 68 30

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2024

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	10. januar	9. februar
2	10. april	10. mai
3	7. august	6. september
4	6. november	6. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



@spesialpedagogikk



Også som
e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

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.

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

Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

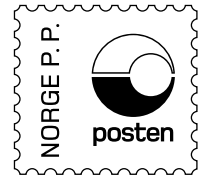
*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

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

I neste nummer

FAGARTIKLER

Spesialpedagogisk rådgivning – øvelse gjør deg ikke til mester, men at du gradvis mestrer bedre

av Beate Heide og Gry Bjørnbakk

Rådgivning for et inkluderende fellesskap for alle i barnehagen

av Olaf Gunnar Alteren

Å passe inn eller å høre til? Erfaringer fra Kompetanseløftet i videregående skole

av Jennifer Bryant og Frøydis Elseth-Jansson

Utgivelse 9. februar

FAGFELLEVDERTE FORSKNINGSARTIKLER

Å leke barnet inn. En kvalitativ studie om barn og ansattes perspektiver på å fremme inkludering av alle barn i barnehagen

av Camilla Melsæter Worren

Støy i barnehagen. Barnehageansattes opplevelse av støy og hørselsrelaterte utfordringer

av Lene Skaget

ESSAY

Å lytte er å se med kroppen – møte med barn sett fra en skuespillers perspektiv

av Mads Buer

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:
erfaringer fra praksis — metodiske tips — refleksjoner — debattinnlegg
— kommentar til aktuelle spørsmål — bokmeldinger

Send inn til redaksjonen@spesialpedagogikk.no