

SPECIAL- PEDAGO 02 GIKK 25

90 ÅR

04

Det var en gang ...
Eventyr som inspirasjon,
trøst og livsvisdom

18

Vi må snakke
med barn og unge
om ensomhet



Inkludering kontra segregering

Alle elever har behov for et trygt og godt læringsmiljø i skolen. Men selv om en overordnet målsetting i nasjonale føringer er inkludering og tilpasset undervisning, er det flere og flere elever som nå tas ut av klassen til egne rom, grupper og skoler fordi de ikke får den tilpassede undervisningen de trenger sammen med de andre elevene. Og fordi situasjonen er som den er, virker det som fler og fler nå tar til orde for at inkluderingstanken har feilet, og at man heller bør satse på spesialskoler, spesialgrupper og nivådelte grupper igjen.

Dessverre har også Spesialpedagogikk bidratt til å forsterke bildet av en uheldig utvikling der flere av de som har skrevet hos oss, forteller om hvor mye bedre sårbare elever har fått det når de har begynt i en spesialskole der de har fått «den riktige» tilretteleggingen og oppfølgingen, og der de har hatt kompetanse og ressurser nok til å klare å gi elevene dette.

Men det er vel her kjernen av problemet ligger – i den ofte veldig skjeve fordelingen av ressurser. Det finnes noen elever som trenger andre tilbud enn vanlig klasse. Men veldig mange elever som nå blir skjøvet ut, hadde kunnet trives og mestre fagene bedre hvis det kunne settes inn flere ressurser i det ordinære klasserommet, f.eks. i form av spesialpedagoger eller andre faggrupper.



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Det er mye snakk om «laget rundt eleven», men hovedinntrykket er at dette laget i mange tilfeller ikke er der når de trengs. Og da blir det opptil klasselæreren å håndtere og tilrettelegge undervisningen for en svært mangfoldig elevgruppe der noen kan ha lese- og skrivevansker, noen autisme eller ADHD, noen minoritets-språklige osv.

Det haster å snu utviklingen hvis det er inkludering og mangfold vi ønsker oss, og ikke flere segregerte tiltak. Alle foreldre ønsker det beste for barna sine – og hvis de opplever at barna ikke har det bra i klassen sin, er det ikke rart at foreldrene og elevene selv heller vil ha segregerte tiltak, enn at de skal fortsette å mislykkes sosialt og/eller faglig.

Dette kan imidlertid ikke bare være den enkelte lærers eller skoles ansvar, ei heller løses ved å sette inn «quick-fix-programmer». Det må være en prioritert oppgave på ledernivå i kommunene å sørge for gode rammevilkår som kan styrke en inkluderende fellesskole med plass for det mangfoldet av elever som skal ivaretas der.

Utgiver

U Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør

Ellen Birgitte Ruud
Mobil: 41 52 57 12
E-post: ellen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk

E-post: redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Post: Spesialpedagogikk, Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo
På nett: utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS
Telefon 92 83 68 30
utdanning@hsmedia.no

Medlemsservice

Kontakt medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordningen, adresseendringer og Min Side:
E-post: medlem@udf.no
Telefon: 24 14 20 00
Min Side: udf.no/min-side

Abonnement

utdanningsnytt.no/abonnement
Ikke medlem, men ønsker abonnement?
Send e-post til: abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året.

Bekreftet opplag

8105, ifølge Fagpressens Mediekontroll

Spesialpedagogikk er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk.

F Fagpressen



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 rettighetshavernes organisasjoner om kopi-ering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

ISSN 0332-8457
Forside: Tank Design / Samira Hrustic
Årgang 90



Innhold

- 04** Det var en gang ... Eventyr som inspirasjon, trøst og livsvisdom
av Beate Heide
- 10** Barn som fell utanfor det som vert rekna som normalt
av Karen Ingebjørg Draugvoll
- 18** Vi må snakke med barn og unge om ensomhet
av Kirsten Flaten
- 24** Inkluderende og likeverdig opplæring for elever med Downs syndrom
av Karianne Hjørnevik Nes, André Kvevik, Ina Svingen og Anne Klemsdal
- 38** Blikk på tverrprofesjonelt samarbeid
av Marit Irene Uglum og Merete Nornes-Nymark

76 Bokomtale
av Hallvard Håstein

80 Bokomtale
av Kirsten Flaten



FORSKNINGSDEL

Tegn-til-tale-tiltak i barnehagen: Et pretest-posttest-design

av Cathrine Rismo Redi, Silje Kathinka Erichsen og Anders Nordahl-Hansen

46

Samtaleroboter som verktøy for inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv. En sonderende kunnskapsoppsummering

av Caroline Araujo Bakke og Elia Gabarron

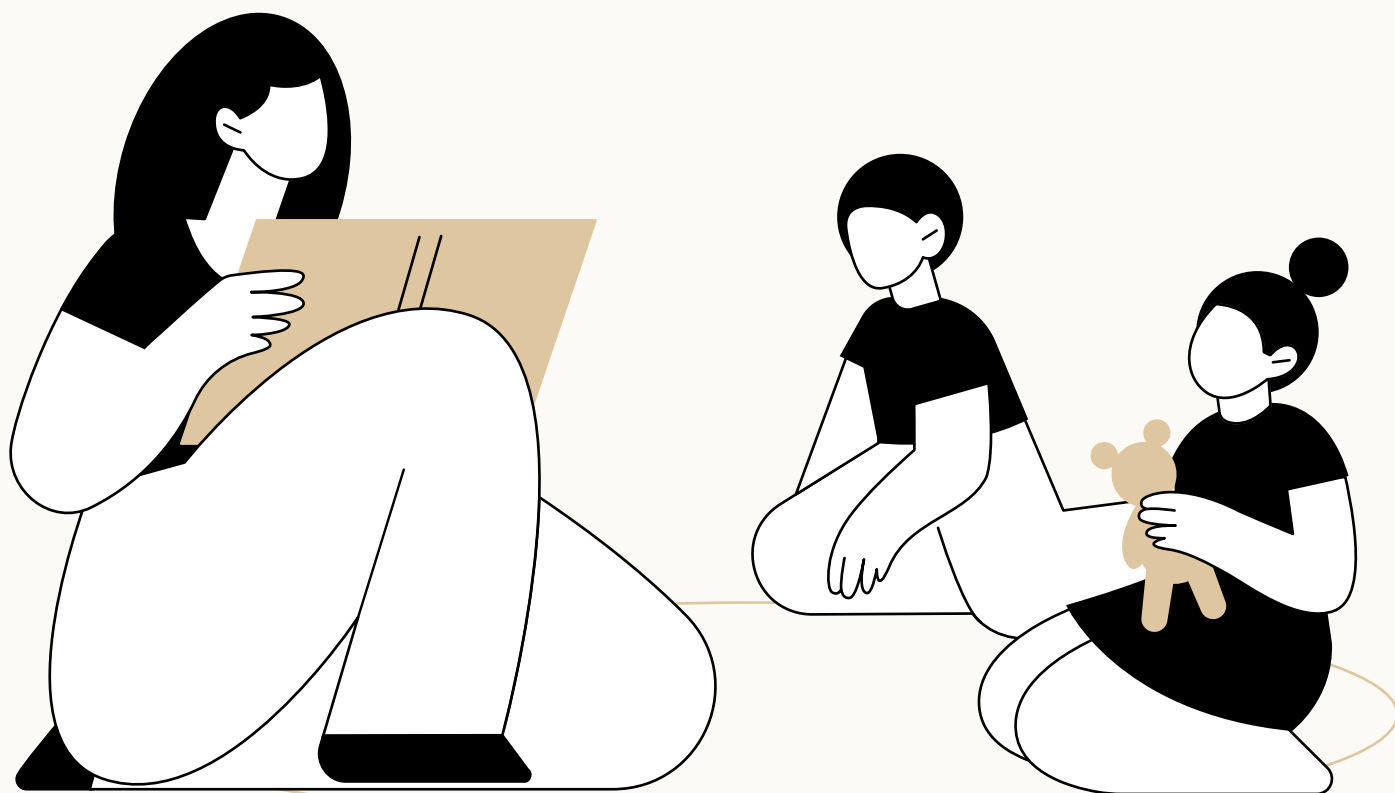
60



iStock | sommart

Det var en gang ...

Eventyr som inspirasjon, trøst og livsvisdom



Forfatteren av denne artikkelen viser hvordan vi lever oss inn i eventyr, og identifiserer oss med den i eventyret som strever med noe, men finner løsninger til slutt. I eventyr kan vi få den nødvendige avstanden til egne problemer, men samtidig håp om og tro på at hvis man legger ned en innsats, kan ting gå bedre enn man trodde.

TEKST:
BEATE HEIDE

eventyrene til Regine Normann er det barn og ungdom som må trosse egen frykt og redsler for å dra ut i verden fordi noe som er viktig for dem, står på spill. De små heltene gjør det de må, fordi det bare er den ene som kan løse oppdraget. I Regines eventyr går det bra til slutt, selv om det underveis kan se ut som dette er et håpløst oppdrag.

Barn kan få troen på at de kan utføre viktige handlinger, gjennom å få høre eventyrene. De kan få styrket sin identitet og tro på at verden er et godt sted å leve, og at barna har en viktig plass i fremtiden. Og ikke minst, i en visuell verden der vi bombarderes med bilder fra skjerm, har vi nesten glemt fortellerkunsten. Å sitte i skumringen og høre på hverandre er magi. Det er noe trygt og godt i det, og noe familiært, som fortellere kjemper for å vinne tilbake. Det gir en følelse av trygghet.

Når barn i alle aldre hører starten på et eventyr, «Det var en gang ...», så setter de seg godt til rette for å høre, riktig høre etter. Da vet de av erfaring at det kommer en god historie. Muntlig fortelling er kunst, og fortellinger trenger vi i den tiden vi lever i, der det er mye frykt for det som skjer i verden. Da trenger vi fortellinger som kan gi fremtidshåp. Heldige er vi som kommer fra Vesterålen, som har vår helt egne eventyrdronning, Regine Normann.



Barn kan få troen på at de kan utføre viktige handlinger, gjennom å få høre eventyrene.

Regine Normann har foredlet eventyrene sine gjennom nettopp å fortelle dem om og om igjen. Arven etter henne er romaner, barnebøker, sagnsamlinger – og eventyrbøkene som kom i 1925 (*Eventyr*) og 1926 (*Nye eventyr*). De fleste som kjenner eventyrene hennes, gjør det gjennom Bokklubben Barn sin utgivelse *Ringelihorn* fra 1967. Forfatterskapet hennes vil jeg påstå er en skatt for oss som lever og bor i nord. Endelig ble det skrevet eventyr fra fiskermiljø og med uhyrer og skapninger som er fryktet langs kysten. Boka *Eventyr* er altså hundre år i 2025, og da er det vel fint å sette rette søkelyset på hva eventyrene kan fortelle oss, og hva de kan bety i dag?



Regine Normann var ofte på besøk hos sin venninne forfatteren Sigrid Undset, på Bjerkebæk. Her er hun fotografert mens hun sitter og arbeider. Foto: ukjent, Bjerkebæk, Sigrid Undsets hjem (Lillehammer museum).

Regine Normann (1869–1939) var en norsk lærer, forfatter og eventyrteller, og var den første kvinnen med nordnorsk bakgrunn som fikk anerkjennelse i den nasjonale litteraturen. Den første eventyrboka hennes, *Eventyr*, kom i 1925, så i 2025 er det hundreårsjubileum.

I 1894 reiste Regine Normann fra Vesterålen til Oslo, tok lærereksamen og praktiserte deretter som folkeskolelærer i byen til hun gikk av med pensjon. Hun underviste på Sofienberg skole og hadde gutteklasser. «Guttene mine», kalte hun elevene, og om lørdagene pyntet hun seg og gikk på Deichmanske bibliotek og hadde eventyrstund. Da kom både elevene hennes og mange andre barn, og også voksne. Regine trollbandt dem med spennende eventyr som hun hadde skrevet selv.



Lærerinne og forfatter Regine Normann i lek med klassen i skolegården. Fra albumet «Sofienberg skole femti år – første september 1933».

Foto: ukjent fotograf, Oslo byarkiv.

Gode opplevelser

Visste du at når vi deler en god opplevelse, så begynner automatisk hjertene våre å banke i takt? Pulsene går ned, og hele vårt kanskje ellers så urolige indre roer seg ned gjennom at dype åndedrag sendes ned gjennom vagusnerven og roer ned stress og uro. Tankekaoset settes på pause, og vi kan være her og nå – sammen i fortellingen. Fortelleren driver oss fra avsnitt til avsnitt med pauser, punktum og komma. Og enda mer magisk er det at når vi har delt en god opplevelse, ja, så føler vi større samhørighet med hverandre. Så kunst og kulturopplevelser er viktigere enn noen gang i en omskiftelig verden. Gode opplevelser sammen med andre kan gi oss viktig kulturkapital når verden blir uforståelig og vi trenger hjelp til å finne trøst. Jeg vil påstå at det aldri er for tidlig å begynne med eventyr for barn.

For noen år siden fortalte jeg «Prinsessa som gikk til jordas hjerte» på biblioteket i Trondheim. Det er et relativt langt eventyr som fort tar sine 20 minutter å fortelle. Eventyrstunden var for barn og deres familier. Da jeg kom, i god tid før start, var det allerede tre unge mødre der med hver sin baby på ni måneder. De spurte om de kunne delta, og vi ble enige om at barna godt kunne kripe rundt, og at jeg ikke ble forstyrret av barn som pusler rundt for seg selv. Mødrene satte seg med barna i fanget, og jeg begynte.

Mødrene hadde fortalt at de var opptatt av eventyr selv, og det gikk ikke mange sekunder fra jeg startet, til barna ble helt rolige på fanget. Mødrene pustet med fortellingene, og jeg kunne se at de virkelig var her og nå – i dette øyeblikket der vi delte Regines eventyr. Etter at prinsessen hadde fått helten sin, og jeg hadde sagt «snipp, snapp snute ...», som jo er formelen for at eventyret er slutt, sukket de tre mødre frydefullt. De hadde virkelig kost seg med eventyret. Og det hadde babyene deres også. En av dem sa: «Jeg tror nå ikke babyen min fikk noe av dette med seg.» Jeg svarte at babyen hennes nok forsto at mammaen koste seg, og at det var derfor han også roet seg ned. De koste seg sammen, mammaen med fortellingen og babyen i mammas gode ro og varme.

Jeg har også vært på sykehjem og fortalt, og fått mitt livs komplement. En mann tok hånden min da jeg skulle gå, så på meg og sa: «Du kommer vel igjen?»

Eventyr er for alle aldre! Jeg pleier å spørre tenåringer om de synes eventyr er kjedelige, sånn før vi starter – og så ser de på meg før de nikker. Jeg tåler at de tenker det, men når vi har en kort samtale om dataspillene de spiller, så skjønner de fort at spillene bærer eventyrets formel – en helt og mye motstand. Og da, da snakker de gjerne om eventyret etterpå, fordi rammen er gjort kjent for dem.

Om du tenker at eventyr, det er ikke noe for godt voksne, så kan jeg love deg at eventyrets formel snakker til oss alle. Vi identifiserer oss med den i eventyret som strever med det vi baler med akkurat nå, og vi kan få den nødvendige avstanden til egne problemer til at vi ser andre løsninger.

Du kjenner vel til Regine?

Dessverre så tror jeg at svært få barn i dag kjenner til eventyrene til Regine. De er som en litt skjult skatt som ligger like under overflaten, slik at vi lett kan få tak i dem med noen få spatak og litt graving.

I Bø i Vesterålen holdes Regines skriveånd varm gjennom «Reginedagene», og i 2025 er det nettopp eventyrene som skal ha fokus. Som alltid avvikles de rundt Regines fødselsdag i slutten av juli. Bø har vært dyktig på å tilby eventyrsti, teaterverksted, eventyrstunder og andre aktiviteter i Regines ånd.



**... vi kan få den
nødvendige avstanden til
egne problemer til at vi
ser andre løsninger.**

Men burde ikke hele Vesterålen ta til seg eventyrene og virkelig børste støvet av dem og fortelle? Jeg vet at Klubb 81 har hatt forestillinger med noen av Regines eventyr, og det har vært rike opplevelser for meg som voksen å se dem spilt på en scene.

Kanskje noen av eventyrene ble til allerede mens hun bodde på Eidet og ikke fikk lov til å skrive? Hun gjemte seg i en hule – «Sinahula» – og skrev med en liten lampe som lys, for skrive – det måtte hun. Seinere foredlet hun eventyrene gjennom å fortelle dem. Nå fremstår de som slipte diamanter der ordene ligger godt i munnen. Jeg tenker nå at med så mange eventyrstunder som hun hadde i Oslo, så satte hun varige spor i mange barnesinn. Det har aldri vært lett å være barn på Oslos østkant, verken da eller nå. I eventyrene kunne barna fatte håp – for der var alt mulig, da som nå. Eventyrets form snakker ikke til den logiske delen av hjernen vår, men til følelsene og til hjertet, derfor har de en iboende kraft som er formidabel.

Tematikk i eventyr

I eventyret om ørnegutten Fykomfei får vi høre om en ørnunge som etter hvert blir halvt ørn og halvt menneske: menneske fra hodet til midjen og ørn derfra og ned. Han hører ikke hjemme hos menneskene, og heller ikke hos fuglene. En slik tematikk har jo også stor aktualitet i dag. Jeg tror mange barn, enten de er innvandrere, fra en nasjonal minoritet eller asylsøkere kan kjenne seg igjen i sorgen Fykomfei føler når han står i spagat mellom to kulturer, og ikke føler seg hjemme noen steder.

I eventyret går det bra, men veien dit er vond. Slik kan et eventyr belyse en situasjon for mange som føler at de er fremmede i et nytt miljø. Et eventyr til refleksjon og ettertanke – der man kan forholde seg enten helt konkret til eventyrteksten, eller utvide det med barns erfaringer. Tegning, dans og drama er fine aktiviteter å supplere med i arbeidet med eventyr.

Fortelleren

I eventyr, sagn og legender ligger det dyp visdom som gir mennesker noe å fundere over. Teksten under er et forsøk på å fortelle om fortellerens plass i et omskiftelig samfunn.

De satt ved bålet da hun kom – stumme så de inn i flammene som slikket den våte veden med kjærlig tunge. Det knitret i gammel tang. En sur røyk steg opp fra bålet. Det var kaldt, og alle skubbet seg nærmest mulig den livgivende flammen mens de skuttet seg i de fuktige klærne. Misstemningen lå som et ullteppe om den forhutlede forsamlingen der i fjæra.

Da hørtes lette skritt ute fra mørket. Ei blå kappe kom til syne. I det flakkende lyset lynte det i blå øyne gjemt bak briller. En myk stemme fra inni kappe spurte hva som sto på. Det ble mumlet noe om tragedier. Skikkelsen ranket seg og kom nærmere, og hun åpnet munnen. Det fløt ut en tråd av en historie.

En flik av varme bredde seg rundt bålet. Uten et ord gjorde de rom for henne. Stemmen fortsatte – fargela landskapet med ord om håp. Den ene tråden ble til flere, de tvinnet seg inn i hverandre, og snart satt alle med ørene på stilker for ikke å gå glipp av et ord eller en nyanse. Den myke og mørke stemmen tok dem med på en reise inn i fortellerverdenen. De dro sammen til et ukjent sted der det var varme og håp.

De glemte alle både tid og sted og var i dette magiske øyeblikket fjernet av fortellerens stemme. Fortellingen handlet på et merkelig vis om dem, selv om den var fra en annen tid og de hun fortalte om, hadde andre navn. Det var gjenkjennelsen i de evige temaene om håp og kjærlighet, om evnen til å se muligheter. De både forsto det og forsto det ikke. En kollektiv tanke reiste seg sakte, men sikkert fra bålet. Det hadde vært andre før dem som også hadde strevd, som hadde blitt hardt rammet, men som hadde greid seg.

I den sure røyken blandet det seg små dotter av håp – de varmet. Blikket til fortelleren var varmt, ja, nesten glødende. Hun så på dem etter tur. Ga ordene kraft og rom til å synke inn. Pausene var fylt av god stillhet. Ansatsene til neste del myke. Hun drev dem videre i fortellingen med stemmen. De fant en ro i seg selv ved å lytte til den rolige stemmen. De pustet i takt med hennes punktum, komma og tankestreker.



Eventyrene burde få mer plass i skoler og barnehager fordi de gir næring til fantasien – til indre film og bilder.

Fortellingen laget filmer i hodet til hver og en av tilhørerne. Senere skulle de krangle om fortellingen, om hva hun egentlig hadde sagt, for tilhørerne spant videre på fortellingen og gjorde den til sin – til sin hjertesatt. Ethvert forsøk på å gjenfortelle det fortelleren hadde fortalt, ble til bleke kopier. De som var der, kunne høre stemmen hennes fortelle, mens de prøvde å huske hva hun sa – og ikke minst hvordan hun sa det. Det var en tilforlatelig historie hun fortalte – om vanlige mennesker som dem. Likevel var det noe mer, noe bak ordene. En mening de først ikke helt fikk taket på. Det var så deilig å sitte der og bli badet i den kjærlige stemmen. Ingen avbrøt henne. Fortelleren ranket seg, og de skjønnte at slutten nærmet seg. Det hun ville si nå, var viktig for dem, såpass skjønnte de uten at hun hadde sagt et ord om akkurat det.

«I brystet ditt sitter et blodrødt hjerte. Det er sentralen for livet i kroppen din. Hjertet gir deg drivstoff til å gå videre uansett hva som hender deg. Hjertet forteller deg i hvert eneste slag at du er sterk og modig. I hjertet ditt er det rom for drømmer. Tør å drømme de store drømmene. Tør å tenke de store tankene. Del dem gjerne med andre. Da er det større sjanse for at den drømmen blir virkelighet. En drøm som deles av mange, er sterkere enn alle verdens kanoner.»

Etter det sa hun ikke noe. Hun trakk kappen om seg og forsvant, like stille som hun var kommet. Alt var annerledes, og likevel det samme. De kjente på noe. Historien hadde tent håpet i de sluknede hjertene.

Har eventyr relevans i dag?

Jeg vil rope et rungende ja! Eventyrene burde få mer plass i skoler og barnehager fordi de gir næring til fantasien – til indre film og bilder – og til nærhet mellom mennesker. Lege Per Fuggelli sa at alle mennesker trenger en flokk, et hverandre der alle får lov til å være noe for andre. Eventyr er som et lite bål vi kan samle oss om for å hente varme og omsorg fra fellesskapet.

Mitt ønske for 2025 er at alle barn i Norge skal få et av Regines eventyr formidlet muntlig. Det er et stort ønske, jeg vet det! Kanskje kunne Nord-Norge være et foregangssted og forære denne kulturskatten til alle barn i barnehager og skoler som en gave til et større vi og et bredere mangfold. Kanskje barn og unge kunne trenge det i disse mørke tider da fremtiden ser dystert ut. Det kunne være et bål å varme seg på.

... Og snipp, snapp, snute, så var denne teksten ute.



BEATE HEIDE er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere artikler og kortere tekster i Spesialpedagogikk og andre tidsskrifter, både alene og sammen med medforfattere. Hun har også skrevet fire barnebøker.



”

**... ved å definere
noko som normalt
definerer vi noko anna
som unormalt.**

I denne artikkelen drøfter artikkelforfatteren haldningar til og etiske utfordringar i møte med barn som på ein eller annan måte fell utanfor det som vert rekna som normalt – i lys av *Knud Ejler Løgstrup* si etiske tenking.

Barn som fell utanfor det som vert rekna som normalt

TEKST:

KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL

Må det alltid heite noko? Dette spør Olaug Nilssen (2018, s. 9) om personar som har ein åtferd som skil seg ut frå normalen. Men normalitet er vanskelig å definere, for ved å definere noko som normalt definerer vi noko anna som unormalt, noko som kan vere etisk problematisk.

Løgstrup (2010) ber oss møte våre medmenneske med openheit for å prøve å forstå korleis den andre opplever sin situasjon og sine behov. Han åtvarar mot å møte den andre med ei lukka haldning og meiner at vi aldri har med andre menneske å gjere utan å halde noko av deira liv i våre hender. Dette er ein radikal, men sann påstand. Måten vi møter andre på, har betydning. Det vi påverkar kan vere lite, som når vi seier hei og gjer ein annan glad, men det kan òg vere livsavgjerande, som når vala vi gjer, påverkar korleis eit barn med behov for ekstra støtte opplever sin barnehagekvardag (Draugsvoll, 2022; Draugsvoll, under utgjevnad). Uansett påverkar vi.

At vi har ein del av den andre sitt liv i våre hender, er ikkje utan etiske implikasjonar. Barn pendlar mellom posisjonane sårbar og kompetent. Som sårbare er dei avhengige av omsorg, noko som gjer dei til objekt for våre tolkingar av kva dei treng. Som kompetente kan dei gje uttrykk for eigne ønske og behov. Relasjonen mellom spesialpedagogen og barnet vil likevel vere asymmetrisk. Spesialpedagogen har meir makt i kraft av å vere vaksen med erfaring og kunnskap til å vite noko om kva barn treng. I tillegg betyr ikkje det at barna er kompetente til å gje uttrykk for eigne behov, at dei skal ha *ansvar* for behova (Draugsvoll, 2022; Draugsvoll, under utgjevnad; Løgstrup, 2010; Utdanningsdirektoratet, 2017).

Løgstrup (2010, s. 38) viser til at formuleringa «at have noget i sin hånd» er ein metafor for situasjonar der alt er på vippen, der det rette handlingsalternativet ikkje er gjeve, der vår avgjerd og våre handlingsval påverkar den andre i den eine eller andre retninga, der situasjonen krev skjønn og vi

ikkje kan føreseie resultatet av våre handlingsval. Slike situasjonar «der alt er på vippen», står spesialpedagogen i dagleg – situasjonar der vi må balansere barn sine behov (det sårbare) opp mot deira oppleving av å vere eit subjekt (det kompetente).

Måten vi møter barna på i desse situasjonane, har mykje å seie for om dei opplever å medverke som eit subjekt (Bae, 2009; Van Manen, 1993). Korleis vi skal gjere det, kan vi ikkje vite. Det er ei usikkerheit vi må tole å stå i, seier Løgstrup (2010), om kjensla av ansvar som melder seg som ei fordring for oss, når vi møter andre menneske. Det er situasjonen og møta med den andre som må avgjere handlingsvala våre.

Normalitet i etisk grenseland

Korleis vi ser på barn med behov for ekstra støtte, eller kva haldning vi nyttar når vi skal observere for å sjå om eit barn treng ekstra støtte, har betydning, og som nemnt er det etiske implikasjonar ved å definere normalitet. Normalitet handlar om grenser for kva som vert rekna som normalt, det er normativt og kan opplevast subjektivt, og det kan variere frå kultur til kultur og samfunn til samfunn kva som er innafor ramma av det «normale» (Grue, 2016; Morken, 2012; Strømme, 2023).

Løgstrup (2010) ber oss møte våre medmenneske med ei open haldning. Dette kan vere vanskeleg om vi møter barn med behov for ekstra støtte, ut frå ein gjeven mal om kva som er oppfatta som normalt, og som styrer kva vi ser etter. På same tid treng ikkje ein definisjon vere negativt så lenge vi er medvitne det subjektive elementet: at normalitet kan opplevast ulikt og at grensene er flytande (Draugsvoll, under utgjevnad). Eit viktig spørsmål for spesialpedagogen er korleis vår oppfatning av normalitet påverkar møta våre med barna.

Tillit/mistillit

Løgstrup (2010) meiner vi i møte med andre menneske vert treffe av ei fordring – i form av ei ansvarskjensle – til å ta i vare den andre sine behov. Vi kjenner på eit ansvar som medmenneske som er radikalt, fordi det gjev oss makt til å definere kva den andre treng. For spesialpedagogen, som står

i ein asymmetrisk relasjon til barna, er det særleg viktig å vere medviten makta i ansvaret.

Barna vil ha tillit til at vi kan sjå behova for tilpassing når dei gjennom åtfërda si gjev uttrykk for andre behov og eit behov for ekstra støtte. Dei vil ha tillit til at vi kan møte dei med ei open haldning for å prøve å forstå. Ei lukka haldning, der vi ser barna ut frå kategoriar og set inn tiltak på bakgrunn av kva vi trur dei treng, ut frå typiske kjenneteikn ved åtfërda, utan å søkje innsikt i individuelle variasjonar og det særeigne ved det einskilde barnet sin situasjon, kan gjere at barna mister tillit til at vi kan ta i vare behova deira. Løgstrup (2010) meiner vi normalt møter kvarandre med tillit, med mindre våre medmenneske gjev oss grunn til å tru noko anna.

Utanfor norma – etisk ansvar

Å tenkje at det *alltid må heite noko* når eit barn går utanfor rammene av det vi reknar for å vere normalt, kan vere naudsynt. Nokre gongar har barn diagnosar som krev bestemt oppfølging. Spesialpedagogen må likevel vere medviten det etiske ansvaret for å møte barna med openheit, slik at vi ikkje definerer på vegner av dei utan å prøve å forstå kva behov barna prøver å formidle med åtfërdsuttrykka sine (Draugsvoll, under utgjevnad; Løgstrup, 2010).

«Diagnosesamfunnet, må alt liksom heite noko?», spør som nemnt Nilssen (2018, s. 9). Ho spør vidare: «Kva skjedde med god, gammaldags maur i beina og makk i ræva, kvifor får ein ikkje berre vere det ein er, utan at det på død og liv må heite noko?» (ibid., s. 9). Ho har eit poeng. Vi er raske i dag til å setje merkelappar på barn ut frå korleis dei agerer og opptre i ulike situasjonar, og ut frå korleis dei framstår for oss. Spesialpedagogen må vere medviten ansvaret for å ta eit steg tilbake og vurdere heilskapen omkring eit barn sin situasjon før vi konkluderer med ein diagnose (Draugsvoll, under utgjevnad). Døma på neste side syner korleis føreåt inntekne haldningar til diagnosar er uheldige når vi møter barn som av ulike grunnar agerer på måtar som er utanfor ramma av det vi reknar for å vere normalt:

Døme 1: Ein typisk ADHD-ar

Barna leikar ute. Eit barn på fem år går bort og sparkar til eit sandslott som ei gruppe barn har brukt lang tid på å lage – ein måte å reagere på som ikkje er uvanleg for dette barnet. Ein medarbeidar seier spontant til barnehagelæraren: «Ja, då var det på'an igjen. Han er berre sånn. Ein typisk ADHD-ar.» Barnehagelæraren veit at barnet lever med eit høgt konfliktnivå heime, og at barnehagen mistenkjer overgrep.

Barnehagelæraren stoggar medarbeidaren før han eller ho får sagt noko meir, og forklarar at vi ikkje kan dra ei slik slutning på bakgrunn av den åtferda der og då som barnet gjev uttrykk for. Vidare at det kan vere mange grunnar til at barn utagerer, og at det er ein lang prosess og mange krav som skal vere oppfylte før vi kan setje ein diagnose som ADHD. Barnehagelæraren gjer det klart for medarbeidaren at det ikkje er greitt å stemple barnet som ein «ADHD-ar» utan å greie ut kva som kan vere årsaka til reaksjonane. (Draugsvoll, 2022, s. 184)

Døme 2: Hen må jo vere på autismespekteret

Eit barn på fire år byrjar i barnehagen. Barnehagelæraren legg merke til at barnet er stille av seg, tilsynelatande sjenert, oppteken av heile tida å seie sanninga, rette på andre barn når dei seier feil, avsløre til andre når andre har gjort noko gale, veldig interesse for og kunnskap om tog. Barnet har utfordringar med å kome inn i leiken, vert ståande utanfor eller leikar parallelt – men ikkje saman med dei andre.

Barnehagelæraren mistenkjer at barnet har ei liding innanfor autismespekteret og byrjar observere med utgangspunkt i dette. I staden for å møte barnet med eit ope sinn, ser ho etter ting som kan bekrefte mistanken. Foreldra er ikkje einige i mistanken og gjev tydeleg uttrykk for dette. Far vert nesten sint, og det viser seg etter ei tid at barnehagelæraren hadde feil, og at dette var eit barn som trong leikestøtte. Barnehagelæraren tek denne erfaringa med seg vidare og møter andre barn i framtida med eit meir ope sinn. (Draugsvoll, 2022, s. 201)

Spesialpedagogen har eit etisk ansvar for å møte barna med ei open haldning for at dei skal ha tillit til at vi kan sjå behova (Løgstrup, 2010). Minst like viktig som det er å sjå etter kva som bekreftar ein mistanke, er det å sjå etter det som avkreftar han. Observasjon kan avdekkje andre sanningar enn



Minst like viktig som det er å sjå etter kva som bekreftar ein mistanke, er det å sjå etter det som avkreftar han.

den vi i utgangspunktet trudde at vi hadde. I tillegg er det viktig å møte foreldra med ein sensitivitet for at dei kan sjå og oppleve andre ting enn det vi gjer i barnehagen. Dei kjenner barnet best og har førstehandskunnskap om barnet.

Sjølv med mistankar om bestemte vanskar og utviklingsforstyringar er det viktig å vere audmjuk med omsyn til dette. Tilliten kan verte broten om foreldra ikkje opplever at barnehagelæraren lyttar (Løgstrup, 2010). Nilssen (2018, s. 57) syner korleis det kan vere frå foreldreperspektivet å møte fagpersonar med eit klart mål for observasjonane, når ho skriv:

(...) vi hadde alt skjønt på måten dei spurde på, at dei leita etter teikn på det unormale, teikn på at også vi hadde sett kva for kategori du høyrde heime i heilt frå du var liten, at vi også hadde visst. Inst inne. Men vi visste det ikkje, og vi veit det framleis ikkje, sjølv om det er klare bevis på at det stemmer. For det var ikkje slik vi såg deg. Det er ikkje slik vi ser deg.

Nilssen (2018, s. 57) skriv vidare:

På diagnosemøtet var dette likevel inskripsjonen, som vi godtok, tomme for pust: (...) Foreldra skjønnte ikkje at det var autisme, fordi det var det første barnet og dei ikkje visste kva for teikn dei skulle sjå etter. (...) I lys av kunnskapen dei no har, kan dei sjå det.

Foreldra skjønner etter kvart at det er ein autismediagnose det er tale om, men dei treng tid til å akseptere at måten dei ser barnet sitt på, er eit uttrykk for noko som ein fagperson opplever at er utanfor normalen. Så er det i tillegg eit spørsmål om normalitet for kven. For barnet, med ein annan måte å vere til på enn det som vert rekna for å vere normalt, er dette det normale (Kristeva, 2010). Og som vi ser av Nilssen (2018), er det å ha eit barn med andre behov det normale. Først etter å verte fortalt at det var noko annleis ved barnet, vart dei merksame på dette.

Mangfald, funksjonshemming og normalitet

Eit viktig spørsmål for spesialpedagogen er om det alltid må heite noko når eit barn agerer utanfor normalen. For det første fordi normalitet, som drøftinga her har synt, er vanskeleg å definere konkret. For det andre fordi grensene for normalitet varierer (Grue, 2016; Morken, 2012; Strømme, 2023). Ifølgje Løgstrup (2010) kan det ikkje finnast *ein* måte å møte andre menneske på. Følgeleg kan det ikkje finnast éin måte å definere normalitet på, dette ville implisere at det finst éin måte å møte andre på.

Eit anna viktig spørsmål er om det at noko er annleis, betyr at noko er gale. Svaret avheng av korleis ein definerer mangfald og funksjonshemming. For å ta mangfald først: Mangfald forstått som «nokon andre», «den annleise», som kjem utanfrå og bidreg til mangfald hjå dei «normale», impliserer at det er noko gale, noko eksotisk, ved å vere annleis, som gjer at det vert skapt eit mangfald. Ved derimot å forstå mangfald som det normale opnar



iStock | sommart



Sjølv med ein diagnose vil behova for tilrettelegging variere.

vi i større grad for at det unike ved den einskilde av oss utgjer det mangfaldet som vi alle er ein del av. Med eit slikt utgangspunkt handlar mangfald om det ulike, ved at noko må vere forskjellig frå noko anna for at det skal vere tale om mangfald, utan at det eine treng å vere meir rett og normalt enn det andre (Draugsvoll, 2022; Morken, 2012).

Synet på funksjonshemming har endra seg gjennom tidene, frå segregeringspraksis der menneske som avveik frå det normale, vart sende vekk på eigne institusjonar, til integrering der dei som tidlegare vart sende vekk, no vart ein del av det ordinære fellesskapet men med eigne opplegg, og til inkludering – som er idealet i dag – der alle er ein del av det som utgjer fellesskapet, og der behova til den einskilde styrer korleis vi legg til rette innanfor rammene av det ordinære fellesskapet (Draugsvoll, under utgjevnad; Haustatter, 2007, 2023; Reindal, 2007). Med dette synet er det enklare å møte barna med den opne haldninga Løgstrup (2010) meiner fordringa krev, for å ta i vare tilliten. Då impliserer vi ikkje at det er noko gale ved å vere annleis, eller at det å vere annleis skulle tilseie noko særskilt. Då er det som er annleis, berre ein del av normaliteten.

GAP-modellen og auka kartleggingspress

Tradisjonelt har ein forklart funksjonshemming som eit misforhold mellom miljøet sine krav til funksjon og individuelle føresetnader til å fungere med dei gjevne krava – ei forklaring som impliserer at problemet ligg hjå barnet (Draugsvoll, Under utgjevnad; Haustatter, 2007; Reindal, 2007). Med dreininga mot inkludering er det i dag vanleg å nytte GAP-modellen for å redusere gapet mellom den

einskilde sine føresetnader for fungering og miljøet sine krav (Meld. St. 40 (2002–2003), s. 7; Mjøs mfl., 2020). Dette impliserer ei dreining vekk ifrå at det å vere annleis skal vere noko gale. Eit barn sine utfordringar treng heller ikkje heite noko for at retten til tilpassa opplæring skal tre i kraft. Behovet til det einskilde barnet skal styre korleis vi legg til rette utfordringane innanfor rammene av det ordinære fellesskapet, uavhengig av om det heiter noko eller ikkje (Utdanningsdirektoratet, 2017). Løgstrup (2010) ber oss møte alle menneske med ei open haldning for å vite korleis vi skal ta i vare behova. Han meiner vi må tilpasse utfordringane for ikkje å snyte den andre for sjansen til å prøve sine krefter. Både for små og for store utfordringar meiner han er eit svik mot den andre sine føresetnader for utvikling (Løgstrup, 1982).

I lys av GAP-modellen og idealet om inkludering vert svaret på det innleiande spørsmålet, «må det alltid heite noko?», på den eine sida nei. På den andre sida impliserer eit auka kartleggingsfokus at barn sine utfordringar skal heite noko, når dei ikkje utviklar seg innanfor rammene av det som vert rekna for å vere normalt. Spesialpedagogen har eit etisk ansvar for å møte barna med ei open haldning (Løgstrup, 2010), tenkje gjennom korleis ho møter barn som ikkje utviklar seg innanfor normalen, og vi må vere medvitne korleis vi går fram når vi skal forstå eit barn sine behov (Draugsvoll, 2023).

Sak og motiv

Løgstrup (1982) meiner vi må skilje mellom sak og motiv for ikkje å tre over den andre sine grenser i det som han kallar urørlegheitssona – ei formulering han nyttar for å setje ord på vårt personlege

rom, eller sfære. Saka vil her vere korleis vi kan redusere gapet mellom den andre sine føresetnader for fungering og krava i miljøet (ved å nytte GAP-modellen, jf. drøftinga over). Dette krev ikkje at eit barn sine utfordringar heiter noko, berre at vi ser behovet.

Motivet er behovet vårt for å vite og ha eit konkret namn på barn sine utfordringar som kan gje konkrete føringar for korleis vi kan leggje til rette for barna. Dette vil ikkje alltid vere mogleg. Sjølv med ein diagnose vil behova for tilrettelegging variere. Så nei, ting kan ikkje alltid heite noko, og når det heiter noko, kan vi ikkje kvile på kunnskapen om dette for å ta i vare behova til barna.

For å ta i vare tilliten frå barn og foreldre må vi observere og søkje innsikt for å vite kva det einskilde barnet treng (Løgstrup, 2010). Ved å blande motivet (vårt behov for å vite kva noko heiter) med saka (å ta i vare behovet) krenkjer vi barna som subjekt, ved å la behovet for å setje ein merkelapp på utfordringane skugge for det individuelle og særeigne ved barna. —



KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL arbeider som spesialpedagog i Øygarden kommune og er forfattar. Ho er utdanna barnehagelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk, og ho har ein mastergrad i pedagogikk. Draugsvoll har lang erfaring som barnehagelærer og pedagogisk leiar i barnehage.

Referansar

- Bae, B.** (2009). Barns rett til medvirkning – fallgruver og muligheter. *Første steg*, 1, s. 12–16.
- Draugsvoll, K.I.** (2022). *Etiske møte og problemstillinger. Løgstrup for barnehagelærarar*. Fagbokforlaget.
- Draugsvoll, K.I.** (2023). Evidensbasert kartlegging i barnehagen i etisk motlys. *Spesialpedagogikk*, 88(3), s. 47–51.
- Draugsvoll, K.I.** (Under utgjevnad). *Etisk ansvar i spesialpedagogikken*. Samlaget.
- Grue, L.** (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.
- Haustadter, R.S.** (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer – mellom ideologi og virkelighet*. Fagbokforlaget.
- Haustadter, R.** (2023). *Spesialpedagogikkens samfunnsmandat. Fra teori til praksis*. Fagbokforlaget.
- Kristeva, J.** (2010). Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet. I: J. Kristeva & E. Engebretsen (Red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk* (s. 34–59). Gyldendal Akademisk.
- Løgstrup, K.E.** (1982). *System og symbol*. Essays. Gyldendal.
- Løgstrup, K.E.** (2010). *Den etiske fordring*. Forlaget Klim.
- Meld. St. 40** (2002–2003). *Nedbygging av funksjonshemmende barrierer. Strategier, mål og tiltak i politikken for personer med nedsatt funksjonsevne*. Sosialdepartementet.
- Mjøs, M., Ims, S. & Flaten, K.** (2020). Spesialpedagogikkens rolle – i et utdanningspolitisk perspektiv. I: B.I.B. Hvidsten, I. Kuginyte-Arlauskiene & G. Søderlund (red.). *Tilpasset opplæring og spesialpedagogikk i teori og praksis* (s. 11–30). Fagbokforlaget.
- Morken, I.** (2012). *Normalitet og avvik. Spesialpedagogiske utfordringer – en innføring* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, O.** (2018). *Tung tids tale*. Samlaget.
- Reindal, S.M.** (2007). *Funksjonshemming, kroppen og subjektet. Noen grunnlagsproblemer innenfor spesialpedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Strømme, L.M.L.** (2023). *Normalitet i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet.** (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Van Manen, M.** (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtensksomhet*. Caspar Forlag.



KONFERANSE I LÆRNES HUS, ONSDAG 4. JUNI

Inkludering og ivaretagelse — til barns beste?

Er du medlem og jobber i utdanningsadministrasjonen på ulike nivå eller i det kommunale, fylkeskommunale eller statlige støttesystemet rundt barn, unge og voksne? Vi inviterer til gratis konferanse.

Konferansen arrangeres i Lærernes hus i Oslo, men du kan også delta digitalt. Til konferansen kommer førsteamanuensis Marit Uthus (NTNU), professor Jon-Håkon Schultz (UiT), psykologspesialist Marie Haavik, advokat Grethe Gilstad og forfatter Birger Emanuelsen.

Velkommen til en inspirerende dag med variert program og faglig påfyll.



Vi må snakke med barn og unge om ensomhet



For barn og ungdom
er det ofte et tabu
å nevne at man
er ensom.



Den vonde ensomheten som varer over tid, kan være svært skadelig for den det gjelder. I denne artikkelen drøftes både den vonde og den gode ensomheten.

TEKST:

KIRSTEN FLATEN

Ensomhet strekker seg over hele livsløpet og kan ha negativ effekt i alle aldersgrupper. Temaet ensomhet har fått lite oppmerksomhet i norske oppvekstmiljøer samt norsk faglitteratur om barn og unges oppvekstmiljø. Dette på tross av at det har vist seg som en omfattende og negativ faktor som kan ha langtids-effekt på et menneskes liv.

Psykisk og fysisk helse

Ensomhet er ikke en diagnose, men det er en mektig negativ påvirkningsfaktor for livskvalitet og fysisk og psykisk helse. Det å oppleve ensomhet over tid er knyttet til kortere levetid og helseplager som hjerteproblem, høyt blodtrykk og dårligere søvnkvalitet (Cacioppo mfl., 2002). Ensomhet kan henge sammen med å være uten eller med lite nettverk, noe som øker risiko for å bli mobbet (Hosozawa mfl., 2022), med de negative følgene det påfører barn og unge. Dette forsterkes ved at mennesker rapporterer at de har mest glede av opplevelser de gjør i et sosialt fellesskap (Sandstrøm & Dunn, 2014). Igjen denne påminnelsen om at alle trenger å ha kontakt med andre, og at det bør være en prioritert oppgave fra tidlig i et barns oppvekst å støtte barnet i å klare og bygge relasjoner til andre.

Nyere forskning innenfor helse (Henriksen mfl., 2023) påpeker at det å være ensom har en klar negativ påvirkning på fysisk helse. Dette blir eksemplifisert ved å vise at ensomhet har samme effekt på kroppen som å være svært overvektig eller å røyke sigaretter (Cacioppo mfl., 2002). Vi har fått inn med teskje at begge deler er svært usunt, så denne sammenligningen kan få oss til å stoppe opp og tenke over hvor ille ensomhet kan være. Forskning på ensomhet er begredelig lesning. Her kommer det frem at barn som opplever seg som ensomme, vokser opp til å bli ensomme ungdommer og etter hvert ensomme voksne – med den negative effekten dette har på deres hverdag og livsløp (Sandstrøm & Dunn, 2014). De tar mindre utdanning, har sjelden nære relasjoner, opplever mer psykiske og fysiske helseplager, og har kortere levetid. Hosozawa mfl. (2022) fant sammenheng mellom ensomhet og selvmord hos unge.

Ensomhet er tabu

For barn og ungdom er det ofte et tabu å nevne at man er ensom. Om man tør å nevne denne opplevelsen av å kjenne seg alene, blir det gjerne møtt med lettvinde løsninger om å komme seg mer ut blant folk eller være mer sosial. Her gir man barnet eller ungdommen råd om å by mer på seg selv

gjennom å oppsøke andre, slå av en prat eller ta initiativ til å gjøre noe sammen med andre.

Dette er velmenende råd, og for noen er det nok mulig, men for de fleste barn og unge som kjenner på ensomhet, er dette vanskelig å få til. Da er det enklere å møte lettvint rådgivning med å si at man liker seg best alene. Å gi uttrykk for at man er ensom, er forbundet med skam. Det å ikke få til å være del av det sosiale livet eller bli valgt inn i relasjon med andre barn gir en følelse av at man ikke er viktig for andre.

Ensomhetens stigma

Det er lett å ha en oppfatning av at ensomhet er noe som gjelder personer som er sosialt klønete, eller som har andre sosialt negative merkelapper. Fattigdom blir antatt å skape ensomhet. Slike fordommer blir betegnet som ensomhetens stigma (Ko mfl., 2022). Men så viser det seg at dette ikke er riktig. Mange som opplever seg ensomme, blir av omgivelsene oppfattet som veltilpassede sosialt og uten påfallende trekk som gjør at andre unngår eller ikke søker kontakt (Ko mfl., 2022).

Det er her ensomhet blir vanskelig å forstå, og samtidig interessant å utforske. Hva er det med denne ensomheten som gjør at det kan føles som man er helt tom på innsiden, og at man kjenner en desperat lengsel etter tilknytning? Og dette på tross av at man har tilgang til venner og familie, og ikke tilbringer spesielt mye tid alene. Forventes en varme og aksept i tilknytninger som ikke er lett å få til for noen av de involverte i en relasjon? Korzhina mfl. (2022) fant at hovedgrunnene til ensomhet kan grupperes i personlige barrierer, negative livserfaringer, overganger og ulike reaksjoner på vansker. Dette viser at å oppleve ensomhet kan ha ulike grunner.

Eksistensiell ensomhet

Den eksistensielle ensomheten innebærer enkelt forklart det å føle seg alene selv om man er i en gruppe. Her er en følelse av utenforskap og fremmedgjøring som skapes av mangel på fellesskap med menneskene man har rundt seg. I denne gruppen vil man finne barn og unge som opplever seg alene, selv om andre oppfatter at de har sin plass i det sosiale fellesskapet. En slik ensomhet kan

sjelden avhjelpes ved å være i enda en ny gruppe mennesker, men handler mer om en mangel på tilknytning og opplevelse av å høre til blant menneskene man har rundt seg. Opplevelsen av ensomhet er til stede selv om man er sammen med andre (Cacioppo & Cacioppo, 2018).

Denne typen ensomhet krever at man leter etter grupper man føler tilhørighet til og fellesskap med gjennom aktivitetsfellesskap, eller at gruppen er ekstra varm og aktivt inkluderende. Det å møte mennesker man kjenner man er på bølgelengde med, handler om felles interesser og tenkemåter og en opplevelse av å bli forstått og godtatt – der man opplever en likhet og tilhørighet med andre barn og unge. Å rette oppmerksomheten mot hva individene i barne- og ungdomsgruppene har felles, vil være med på å etablere gruppefølelse som gir en motvekt til ensomhet.

Skolevegring og ufrivillig skolefravær

Skoletiden kan for noen barn være en vanskelig tid med negative opplevelser. Skolevegring eller ufrivillig skolefravær er et økende problem, og mange barn og unge gir uttrykk for at de ikke klarer å møte på skolen fordi de opplever mangel på relasjonstilknytning eller å være del av gruppen der. Pijl mfl. (2014) fant at ensomhet i skolekonteksten er en hovedårsak til at barn ikke klarer å være på skolen.

Også Ramsdal mfl. (2022) fant at mangel på relasjoner er medvirkende til skolevegring. I tillegg vil ensomhet også kunne oppleves som en vedvarende utestenging fra sosiale fellesskap, som igjen kan være medvirkende årsak til depresjon, selvmord og utøving av vold (Hosozawa mfl., 2022). Følgeanskene av ensomhet er trist lesning, og for barn som var ensomme i barndommen, ser det ut til å følge dem inn i voksenlivet.

Mobbing

Å bli satt på sidelinjen sosialt i løpet av barndommen hindrer gode sosiale erfaringer, og det gir gjerne en følelse av at man ikke er ønsket av andre barn og unge. Mobbing kan føre til ensomhet (Korzhina mfl., 2022), som kan ha langtidseffekt for den som blir utsatt for det. Dette bør ikke



Det å støtte barn og unge i å forstå følelser – som ensomhet – kan være nyttig.

forbause oss. Gode sosiale ferdigheter utvikles gjennom trening, slik som det meste av andre ferdigheter. For noen er det enklere og mer motiverende enn for andre, men muligheten til å øve sosialt trenger alle. I tillegg kommer det å kjenne seg komfortabel med å være i en gruppe mennesker, noe som også kan trenge tilvenning.

Tilhørighet er viktig for å ha det bra i hverdagen (Ramsdal mfl., 2022), og denne tilhørigheten blir brutt når et barn utsettes for mobbing. Mobbing skaper ensomhet hos barn, og ensomheten vedvarer ofte selv om mobbingen opphører (Matthews mfl., 2022). Noen barn vil oppleve det som vanskelig å komme inn i sosiale samspill, og trekker fort en konklusjon om at de ikke hører til. Dette er ødeleggende for tilknytning og opplevelse av tilhørighet til gruppen. For å oppleve skolen som et godt sted å være, trenger eleven å etablere tilhørighet og oppleve sosial støtte (Ramsdal mfl., 2022). Barnehage og skole er en god arena for å gi barna sosiale erfaringer, og for noen barn og unge trengs det noe støtte for at de skal klare å nyttiggjøre seg dette.

Hvordan hjelpe barn og unge som strever med ensomhet

Det må nevnes at mange skoler jobber med å skape fellesskap både i klasserommet og på uteområdet. Det blir blant annet satt ut *venne-benker*, der elever som opplever å ikke ha noen å leke med, kan sette seg, og så vil andre elever vite at de ønsker kontakt. Dette viser at det er en gryende tiltakstenkning rundt ensomhet, men det er langt frem til en gjennomgående forståelse av hvor omfattende ensomhet kan oppleves. Og ikke minst hvilken negativ effekt det kan ha på kropp og sjel.

Kroppskontakt og hormoner

Det å bekjempe ensomhet kan jobbes med gjennom mange kanaler, både fysisk og psykisk. Det å benytte vårt naturlige behov for tilknytning gir hormonreaksjoner som kan settes inn i mer pedagogiske kontekster. Tidligere var det å la elevene gi massasje til hverandre en måte å redusere konflikter i klasserommet på.

Field (2002; 2020) har funnet at når ungdom får nok kroppskontakt og berøring, reduseres aggresjonsnivået, og det er økning i aggresjon når de får for lite berøring. Dette kan relateres til tilknytning, siden det å bli berørt fører til en opplevelse av tilknytning fordi berøring utløser hormonet oksytocin, som styrker tilknytning (Carter, 2017). Det skal ikke så mye til, men det må være avklart at det er greit for både den som berører, og den som blir berørt. Et klapp på skulderen eller å klø litt på ryggen bidrar her. Klemming på fotballbanen kan virke noe voldsomt, men ser man på det gjennom ensomhetslinsen, så dekker denne berøringen mer enn å feire et mål: Her gis og fås mye kroppskontakt.

Blikkontakt vil også være med og bidra til å gi en opplevelse av tilknytning og tilhørighet (Sandstrøm & Dunn, 2014). Det å gi blikkontakt og veksle noen få ord i noen sekunder er med på å redusere følelse av ensomhet.

Samtaler

Det å støtte barn og unge i å forstå følelser – som ensomhet – kan være nyttig. Særlig siden det å kjenne på mangel på tilhørighet eller tilgang til gruppen kan påføre skam, som igjen kan utløse atferd som tilbaketrekning eller aggresjon. Det er ikke alltid det skal så mye til for å oppleve



Noen ganger er ensomhet godt.

hverdagen som bedre. Mikrosamspill, som en samtale på 30 sekunder med vennlighet og blikkontakt, vil føre til at man blir gladere og kjenner trygghet og tilhørighet (Sandstrøm & Dunn, 2014). Her handler det om å veksle noen få ord, og at det kan påvirke humøret til den man veksler noen ord med. En lærer som gir blikkontakt og et smil kan være med og løfte dagen for en elev.

Samtaler om hvor man hører til, og hva man liker å gjøre, kan bidra til å hjelpe barn og unge å finne grupper de kan kjenne tilhørighet til, og også å velge atferd som er funksjonell over tid i de omgivelsene barn og unge ferdes. Media gir gjerne et inntrykk av at man hele tiden må være sammen med en gruppe venner. Men mange barn og unge trives godt med noen få venner, og de trenger det å få trekke seg tilbake og ha tid for seg selv, noe som også bør anerkjennes. Det blir viktig å få barn og unge til å se hvor de passer best inn i en sosial kontekst, hva de trenger for å delta, og når de trenger pause.

Ensomhet som en positiv faktor

Men på tross av at ensomhet kan ha mange negative følgeeffekter, er ikke ensomhet noe som alltid trenger å knyttes til noe negativt. Da pålegges de som trives med ensomhet en skam eller forvirring over egen opplevelse av at ensomhet også kan være godt. Ensomhet bør avklares i et langt mer nyanisert perspektiv, der også de gode sidene ved ensomhet blir belyst og påvist. Noen ganger er ensomhet godt, da kan man være i sin egen tankeverden og få lov å gå i dybden på egen forståelse og refleksjon.

Å vise til de gode sidene ved ensomhet vil få frem at det er ikke udelt negativt å oppleve ensomme perioder, og at dette kan bidra til læring og refleksjon. Ensomhet skal ikke bli behandlet

som en form for spedalskhet, der det å være ensom er skambelagt og farlig. Perioder av isolasjon eller ensomhet kan fostre refleksjon og følelse av å ha fått sluppet godt av (Cacioppo mfl., 2002). Her kan også kreativitet få rom til å vokse frem.

Det blir derfor viktig å få frem en forståelse som er nyansert og reflektert, slik at barn og unge ikke opplever ensomhet som skambelagt. Skam bidrar til ensomhet og er i det lange løp negativt for psykisk helse.

Å ta ensomhet på alvor

Flere land, for eksempel Japan, Danmark og Storbritannia, har tatt ensomhet på alvor og løftet det frem som et område som myndighetene arbeider aktivt med. Her er det utarbeidet planer for tiltakstenkning rundt ensomhet i befolkningen, og for hvordan man som nasjon skal møte dette for å hindre en fortsatt økning i ensomhet. Storbritannia utpekte en egen minister for ensomhet i 2018, noe som viser at tematikken er omfattende og trenger omfattende tiltakstenkning.

Det å vise at ensomhet er et samfunnsproblem, gir temaet en annen status, som et område det er viktig å belyse. Cacioppo & Cacioppo (2018) påpeker at ensomhet er økende i den vestlige verden, og at det er på vei til å utgjøre et alvorlig helseproblem.

Det er enighet om at forebygging gjennom gode og ivaretagende miljøer er det beste for barn og unge. Som et ledd i dette kan det å legge vekt på fornøydhet og tilknytning bidra til å forebygge fysiske og psykiske helseutfordringer, og ikke minst den sunnhetseffekten som følger med god humor (Flaten, 2021). For å si det litt enkelt: Gode gener er bra, men glede er enda bedre for å

forbedre livskvaliteten. For barn og unge er det å høre til og å finne sin plass i fellesskapet en nødvendighet. Dette tilsier at forebygging bør starte allerede i barneskolen, eller enda før. Det å rette oppmerksomheten mot relasjonsbygging mellom barn fra et tidlig stadium vil være et viktig bidrag for å forebygge ensomhet. —

Referanser

Cacioppo, J. T. & Cacioppo, S. (2018). The growing problem of loneliness. *The Lancet*, 391(10119), s. 426.
[doi: 10.1016/S0140-6736\(18\)30142-9](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)30142-9). PMID: 29407030; PMCID: PMC6530780.

Cacioppo, S., Capitanio, J.P. & Cacioppo, J.T. (2014). Toward a neurology of loneliness. *Psychological bulletin*, 140(6), s. 1464–1504. [doi: 10.1037/a0037618](https://doi.org/10.1037/a0037618). Epub 2014 Sep 15.

Cacioppo, J.T., Hawkley, L.C., Crawford, L.E., Ernst, J.M., Burleson, M.H., Kowalewski, R.B., Malarkey, W.B., Van Cauter, E. & Berntson, G.G. (2002). Loneliness and Health: Potential Mechanisms. *Psychosomatic Medicine*, 64(3), s. 407–417.

Carter, C.S. (2017). The Role of Oxytocin and Vasopressin in Attachment. *Psychodynamic Psychiatry*, 45(4), s. 499–517.

Field, T., Poling, S., Mines, S., Bendell, D. & Veazey, C. (2020). Touch deprivation and exercise during the COVID-19 lockdown April 2020. *Medical Research Archives*, 8(8).
[doi: https://doi.org/10.18103/mra.v8i8.2204](https://doi.org/10.18103/mra.v8i8.2204)

Field, T. (2002). Violence and touch deprivation in adolescents. *Adolescence*, 37(148), s. 735–749.

Flaten, K. (2021) *Pedagogikk og humor*. Cappelen Damm.

Henriksen, R.E., Strandberg, R.B. & Nilsen, R.M. (2023). Loneliness increases the risk of type 2 diabetes: a 20-year follow-up – results from the HUNT study. *Diabetologia*, 66(1), s. 82–92. <https://doi.org/10.1007/s00125-022-05791-6>

Hosozawa, M., Cable, N., Yamasaki, S. mfl. (2022). Predictors of chronic loneliness during adolescence: a population-based cohort study. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health* 16(107). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00545-z>



KIRSTEN FLATEN arbeider som dosent i spesialpedagogikk på Høgskulen på Vestlandet. Hun har omfattende erfaring fra PPT og BUP. Hun er særlig opptatt av psykisk helse, angst, normalitet og humor, og har publisert en rekke artikler og bøker innenfor disse temaene.

Ko, S.Y., Wei, M., Rivas, J. & Tucker, J.R. (2022). Reliability and Validity of Scores on a Measure of Stigma of Loneliness. *The Counseling Psychologist*, 50(1), s. 96–122.
<https://doi.org/10.1177/00110000211048000>

Korzhina, Y., Hemberg, J., Nyman-Kurkiala, P. & Fagerström, L. (2022). Causes of involuntary loneliness among adolescents and young adults: an integrative review. *International Journal of Adolescence and Youth*, 27(1), s. 493–514.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2022.2150088>

Matthews T., Caspi A., Danese A., Fisher H.L., Moffitt T.E. & Arseneault L. (2022). A longitudinal twin study of victimization and loneliness from childhood to young adulthood. *Development and Psychopathology*, 34(1), s. 367–377.
[doi: 10.1017/S0954579420001005](https://doi.org/10.1017/S0954579420001005)

Pijl, S. J., Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2014). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), s. 16–28.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830442>

Ramsdal G.H. & Wynn R. (2022). Attachment and School Completion: Understanding Young People Who Have Dropped Out of High School and Important Factors in Their Re-Enrollment. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(7), s. 3938.
<https://doi.org/10.3390/ijerph19073938>

Sandstrom, G.M. & Dunn, E.W. (2014). Social Interactions and Well-Being: The Surprising Power of Weak Ties. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 40(7), s. 910–922.
<https://doi.org/10.1177/0146167214529799>

Inkluderende og likeverdig opplæring for elever med Downs syndrom

”

Vi har utviklet
både tankesett og
konkrete metoder
for inkluderende
praksis.

Inkluderende opplæring er et ønsket politisk og faglig mål i norsk skole. I denne artikkelen beskriver forfatterne hvordan de i løpet av tre år på Haugeåsen ungdomsskole i Fredrikstad utviklet en didaktisk modell for å gi elever med Downs syndrom tilpassede metoder for å oppnå inkluderende og likeverdig opplæring.

TEKST:

KARIANNE HJØRNEVIK NES, ANDRÉ KVEVIK,
INA SVINGEN OG ANNE KLEMSDAL

I et nært tverrfaglig samarbeid mellom kontaktlærer, faglærere, assistent, audiopedagog og foreldre utviklet vi, forfatterne av denne artikkelen, en inkluderende didaktisk modell. Vi har beskrevet arbeidet i en kort film: *Sannas vei til vitnemål* (Downs Syndrom Norge, u.å.), som kan lastes ned gratis (se referanseliste). Filmen forteller historien om Sanna, som gjennom formativ vurdering for læring får individuelt tilpasset opplæring etter ordinære læreplaner, og får mulighet til å jobbe mot lav måloppnåelse (dvs. lav måloppnåelse i forhold til ordinær læreplan, men ikke i forhold til individuelle mål, red.anm.). I et inspirasjons- og metodehefte har vi beskrevet den didaktiske modellen og metodene vi har brukt (Klemsdal, Kvevik, Svingen & Nes, 2023).

I denne artikkelen gir vi en kort introduksjon til vår didaktiske modell: verdier, strukturer og konkrete metoder for inkluderende og likeverdig opplæring. Sammen med filmen håper vi at den didaktiske modellen og de konkrete metodene kan bidra til at flere elever får tilgang til og utbytte av likeverdig og inkluderende opplæring.

Villig til å lære noe nytt

Et viktig suksesskriterium for inkluderende undervisning er at ledelsen er tydelig på målet om inkluderende opplæring, og at lærerteamet har lyst til å lære noe nytt, sammen. Den didaktiske modellen og metodene vi beskriver her, har vokst frem i tett samarbeid mellom fagutdannede lærere, en assistentressurs i klassen, foresatte og faglig støtte fra en audiopedagog som har særskilt kompetanse på språkvansker. Teamet ble satt sammen av rektor med ett tydelig kriterium: Deltakerne måtte være villige til å lære noe nytt. Vi har utviklet både tankesett og konkrete metoder for inkluderende praksis. Men den viktigste metoden handler faktisk om å ville lære noe nytt og være villig til å endre på noe.

En pedagogikk for alle

Inspirasjons- og metodeheftet er i utgangspunktet skrevet med tanke på elever med Downs syndrom, men metodene er ikke diagnosespesifikke og kan være nyttige for andre elever med språkvansker og ulike typer lærevansker. Den didaktiske modellen

og metodene er tuftet på den individuelle tilretteleggingen som elever med Downs syndrom har rett på ifølge enkeltvedtak for spesialundervisning (nå individuelt tilrettelagt opplæring), uavhengig av klassetrinn og fag. Modellen og metodene er utviklet for offentlig skole basert på læreplaner og ressurser som Utdanningsdirektoratet og Statped forvalter. I vårt praktiske arbeid har vi også hentet inspirasjon fra Karlstadmodellen (blir kort beskrevet senere i artikkelen) og andre kilder. Det er også viktig å fortelle at utgangspunktet for arbeidet vårt fikk vi av lærerne på barneskolen, som hadde gjort en solid jobb med inkluderende undervisning både med hensyn til hjelpemidler og tilrettelegging for språkvansker. Først og fremst er vårt budskap at inkluderende og likeverdig opplæring er viktig for alle elever i et klassefelleskap, uavhengig av funksjonshemming og/eller diagnose.

En didaktisk modell for inkluderende opplæring

Hvordan foregår undervisning som gir likeverdig og inkluderende opplæring for elever med Downs syndrom? Det er mange svar på dette spørsmålet, men ingen fasit. Ifølge litteraturstudier om hva som kjennetegner inkluderende undervisning (Mitchell, 2014), er det en miks av tydelige mål om inkludering, tydelig ledelse, tilstrekkelige ressurser, engasjerte lærere og gode metoder for å tilpasse både planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen.

For å gjøre det enklere å snakke om og utvikle inkluderende opplæring for elever med Downs

syndrom har vi utviklet en modell for inkluderende undervisning som favner Mitchells funn og våre erfaringer om hvordan inkluderende undervisning kan foregå.

Vår modell for inkluderende opplæring for elever med Downs syndrom består av fire nivåer (se figur 1).

Grunnleggende verdier

På øverste nivå ligger verdier som syn på læring, funksjonshemming og utviklingshemming, demokrati og medborgerskap (inkludering), språk og kunnskap, og holdninger til samarbeid med foreldre. En åpen og nysgjerrig innstilling til undervisningens grunnleggende verdier er avgjørende for å lykkes med en inkluderende undervisning. For eksempel er en familieorientert modell viktig; ekspertene (lærerne) må kunne samarbeide på likeverdig vis med foreldre som viktige og kompetente voksne. Man er også avhengig av et syn på demokrati og medborgerskap som innebærer at alle elever uavhengig av funksjonsevne har samme verdi og rett til å delta i samfunnet (skolen). Uten at de grunnleggende verdiene er på plass, er det ikke grunnlag for inkluderende opplæring. Senere i artikkelen gjør vi rede for verdiene som er grunnlaget for en inkluderende opplæring.

Grunnleggende strukturer

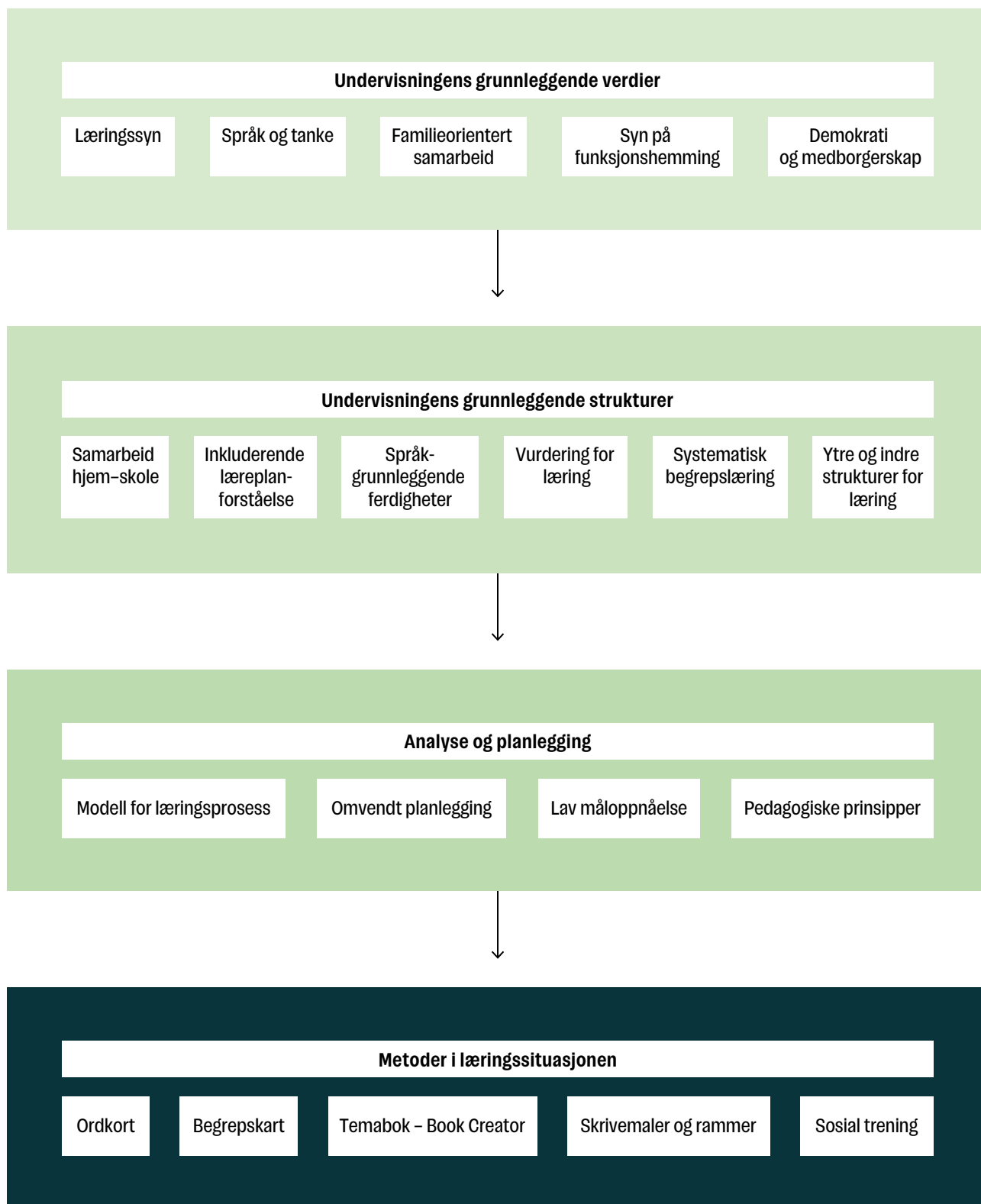
På andre nivå ligger strukturer for inkluderende undervisning. Struktur skaper trygghet, forutsigbarhet og framdrift. Dette gjelder både elever og lærere. Strukturer for inkluderende opplæring er nesten like viktige som en inkluderende kultur. Struktur eller mangel på struktur i tilpasset og tilrettelagt undervisning kan for mange elever med Downs syndrom bety forskjellen på likeverdig opplæring og en meningsløs skolegang.

Grunnleggende strukturer i inkluderende opplæring i lys av kunnskapsløftet (LK 20) er felles rutiner og verktøy for samarbeid hjem-skole og en felles læreplanforståelse med aktiv bruk av vurdering for læring mot lav måloppnåelse. Særlig er lærers forståelse av formativ vurdering og betydningen av å utvikle konkrete vurderingskriterier for lav måloppnåelse viktig. Mange elever med



**Struktur skaper trygghet,
forutsigbarhet og
framdrift.**

FIGUR 1 Modell for inkluderende opplæring (Hjørnevik, Nes og Markussen, 2023), basert på Jank & Meyers didaktiske modell for fire didaktiske nivåer (i Uljens, 1997, s. 55).



Downs syndrom og andre typer utviklingshemming får aldri sjansen til å lære, fordi undervisningen er lagt opp for middels måloppnåelse. Elever som jobber mot lav måloppnåelse, er helt avhengige av at undervisningen er inkluderende, det vil for dem si tilrettelagt for lav måloppnåelse, med konkrete vurderingskriterier som eleven forstår, i henhold til vurderingsforskriften (se figur 2).

De fleste elever med Downs syndrom har språkvansker som krever felles forståelse av grunnleggende ferdigheter og språklige begreper i kompetansemålene og strukturer for systematisk begrepsutvikling. En felles forståelse av betydningen av faste strukturer og rutiner for elevene med Downs syndrom gir også grunnlag for en inkluderende undervisning. Strukturer for inkluderende opplæring er basert på offentlige lover og regler slik som læreplanene, forskrift om *vurdering for læring* og rammeverk for grunnleggende ferdigheter.

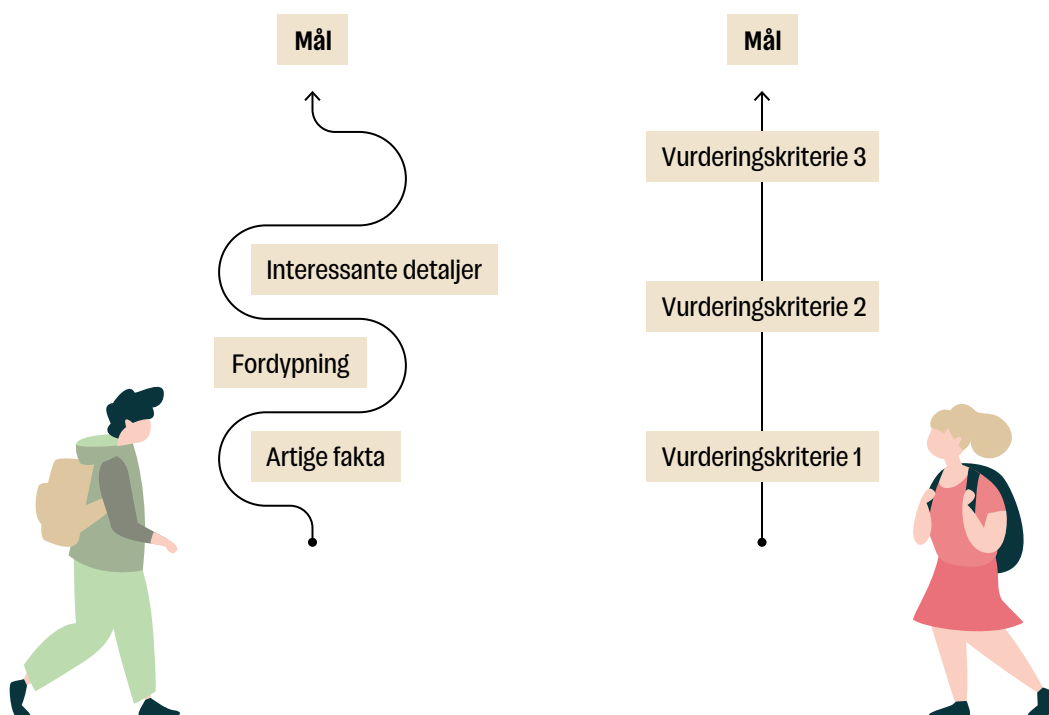
Analyse og planlegging

Analyse og planlegging er neste nivå og handler om å tilpasse og tilrettelegge undervisningens innhold og metoder. Til bruk i dette arbeidet har vi brukt veiledninger, lærebøker og annet læremateriell for å analysere og bryte ned hva som forventes språklig og kognitivt innenfor hvert kompetansemål. Med hjelp av fem felles pedagogiske prinsipper fra Karlstadmodellen har vi planlagt hvordan undervisning og vurdering kan tilpasses og tilrettelegges. Kontaktlærer utviklet en metode for omvendt planlegging som vi beskriver lenger ned i artikkelen.

Metoder i den konkrete undervisningssituasjonen

I selve undervisnings- og læresituasjonen har vi utviklet og anvendt konkrete metoder og verktøy for at opplæringen skal bli inkluderende. Det handler for eksempel om å bruke Ipad, book creator, ukeplan med konkrete lekser, ordkort, begrepskart

FIGUR 2 Tydelige vurderingskriterier for lav måloppnåelse kan bidra til at flere elever kan vise lav måloppnåelse i kunnskapsløftets læreplaner.



og skriverammer. For videre informasjon om de konkrete metodene vil vi henvise til inspirasjons og metodeheftet kapittel 4 (Klemsdal, Kvevik, Svingen & Nes, 2023).

Sterkt inspirert av Karlstadmodellen

Karlstadmodellen gir innhold til mye i vår praktiske modell (Nes & Johansson, 2015). Karlstadmodellen rommer grunnleggende tanker om menneskesyn: Alle kan lære og er aktive i sin meningsskaping om verden og seg selv. Den rommer grunnleggende pedagogiske perspektiv, som at modellering av viktige voksne og barn er viktig for læring. Likeledes er det viktig å ha god og konkret støtte i læringsprosessen og at det å mestre skaper motivasjon for læring. Karlstadmodellen er tuftet på at språk er en grunnleggende menneskerettighet, og gir inspirasjon til å forstå og bruke språk og begreper som grunnleggende ferdigheter på tvers av årstrinn og fagområder. Til sist er Karlstadmodellen også en praktisk og konkret modell som gir nyttige tips om hvordan man kan konkretisere, dele opp og gjøre tydelig det som skal læres for elevene.

Viktige verdier for inkluderende opplæring

Uten forventninger, ingen læring

All læring starter med en forventning om læring. Alle barn kan lære, og alle barn har rett til å lære det samme som alle andre. Det er to viktige forventninger til inkluderende undervisning. Ideen om at enkelte barn har svakere forutsetninger for læring enn andre, er fortsatt sterk i enkelte miljøer. Tidligere opererte man med begrepene *opplæringsdyktig* og *ikke opplæringsdyktig*. Selv om begrepene ikke lenger brukes, forteller både foreldre og lærere om manglende forventning til at alle barn kan lære noe. Derfor er begrepet *likeverdig opplæring* så viktig i norsk skole. Det at barn har ulike forutsetninger for læring, betyr ikke at man ikke skal få opplæring. Alle barn i norsk skole skal få opplæring, og den skal være likeverdig.

Slik vi forstår det, betyr det at når klassen har naturfag og lærer om fotosyntesen, skal alle barn få opplæring i naturfag og fotosyntesen. For noen barn betyr det at man lærer at plantene lager

sukker og lufta vi puster i, andre barn lærer de kjemiske formlene og prosessene for hvordan dette skjer.

All læring skjer alltid et sted og i en kontekst. Det er derfor viktig å knytte det som skal læres, til elevens hverdag, og at man øver i alle relevante sammenhenger og med flere personer. De foresatte kjenner elevens læringspotensial på en annen måte enn lærere og har derfor andre, og ofte tydelige, forventninger til barnets læring. Et samarbeid mellom skole og hjem vil derfor være en viktig forutsetning for å skape mange og gode muligheter for at læring kan skje.

Opplæringsloven er tydelig på at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger. Vår erfaring er at elevens forutsetninger kommer godt fram gjennom å kartlegge, vurdere og tydeliggjøre i et samarbeid mellom skole og hjem. Gjennom samarbeidet kommer elevens kompetanse tydeligere fram for alle – eleven viser ferdigheter hjemme som de på skolen ikke ser, og omvendt.

Språk som grunnlag for læring

Språket er grunnlaget for tenkningen vår. Ludwig Wittgenstein sa det slik: «Begrensningene i mitt språk er begrensningene i min verden.» Vi lærer oss om verden ved at vi gir den navn. Vi bruker språket til å kommunisere – for å forstå og å bli forstått. Ved hjelp av språket klarer vi å huske, håndtere og strukturere det vi har ord for, mye enklere enn



Opplæringsloven er tydelig på at opplæringen skal tilpasses elevens forutsetninger.

det vi ikke har ord for. Språket har derfor en viktig funksjon for å effektivisere tankearbeidet og skape orden i tanker og minner. Språket er avgjørende for elevens muligheter for læring.

Vi bruker språket til å fantasere, dagdrømme og flykte fra rom og tid, og for å forestille oss ting vi ikke kan erfare. Allerede på første klassetrinn må elever i norsk skole kunne forestille seg ting de ikke kan se eller har erfaringer med. Språk sammen med erfaringer som man kan overføre til nye meningsfulle sammenhenger, er avgjørende for å utvikle kunnskap.

For å kunne samhandle med andre er språket det viktigste redskapet vi mennesker har. Gjennom uttrykksformene tale, tegn eller skrift gjør vi språket til et viktig verktøy for å kunne påvirke andre og selv bli påvirket. For å vise kompetanse i norsk skole er man ofte helt avhengig av å ha en stor språklig kompetanse. Språket er derfor svært viktig for oss mennesker både kognitivt, sosialt og personlig (Johansson & Nes, 2015).

De aller fleste elever med Downs syndrom vil ha tale- og språkvansker som påvirker læringsarbeidet. Helt konkret kan det bety at eleven både opplever vansker med å forstå deler av undervisningen og vil ha vanskeligheter med å vise kompetanse på samme måte som andre i klassen. Det er viktig å ta hensyn til elevenes språklige forutsetninger når man skal vurdere kompetanse og tilrettelegge undervisning. Om man klarer å unngå å sammenligne og vurdere eleven med Downs syndrom opp imot andre elevers språklige kompetanse, har man et godt grunnlag for inkluderende opplæring. For eksempel vil en muntlig framføring kunne få mange ulike uttrykk i en klasse med elever med ulik språklig kompetanse. Det er derfor viktig at rammene for framføringen er differensiert og gir alle elever mulighet til sitt selvstendige uttrykk.

Syn på funksjonshemming og inkluderende læringsmiljø

Definisjonen av hva funksjonshemming er, har endret seg gjennom tidene. Tradisjonelt har funksjonshemming blitt ansett som en egenskap ved individet. Manglende evne til å mestre eller fungere i en gitt situasjon har blitt forklart ved å peke på

egenskaper ved personen. Det er personen som har vansker. For eksempel er det lærevanskene til eleven som blir angitt som grunnen til at eleven ikke har utbytte av opplæringen. Dette blir også omtalt som en medisinsk forståelse av funksjonshemming, der funksjonshemming anses som en direkte konsekvens av sykdom, diagnose eller skade.

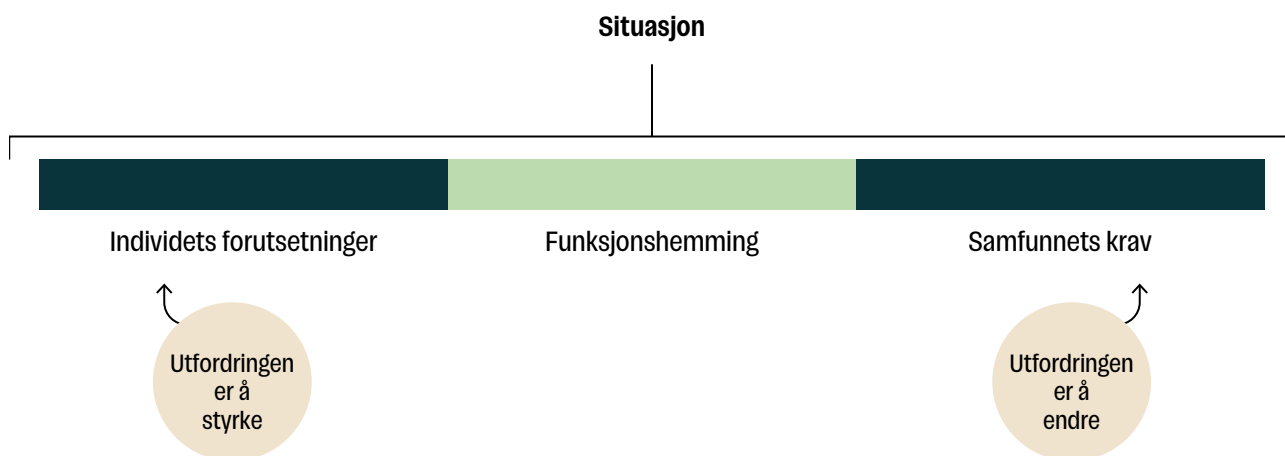
Siden 2000 har den offentlige forståelsen av funksjonshemming endret seg til en relasjonell forståelse av funksjonshemming. Det betyr at funksjonshemmingen er et resultat av samspillet mellom individets forutsetninger og det eksterne miljøet som er i fokus. En elev har mindre lærevansker i en klasse der undervisning foregår via metoder som eleven kan nyttiggjøre seg. En relasjonell forståelse av funksjonshemming er både knyttet til egenskaper ved personen og til omgivelsene og situasjonen (figur 3).

Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming ligger til grunn for både diskriminerings- og tilgjengelighetsloven, opplæringsloven og FN-konvensjonen om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne (CRPD).

Synet på funksjonshemming har mye å si for hvordan man tilpasser undervisningen; skal tilpassningen ha omsorg og beskyttelse som mål, eller er det å styrke individet og endre klasse- og læringsmiljøet til eleven som er målet for tilpasninger og tilrettelegginger? De første årene i grunnskolen går ofte greit, men mellom 4. og 5. trinn har det mange steder utviklet seg en kultur der man sier at «gapet til de andre elevene blir for stort». I en relasjonell forståelse av funksjonshemming sier man da at man har mislykkes med å styrke eleven og endre læringsmiljøet slik at eleven får tilgang til samme opplæring som sine klassekamerater.

Skolen har en viktig oppgave med både å styrke individets forutsetninger i møte med samfunnet og tilpasse seg individets forutsetninger. Legger man en menneskerettslig forståelse av funksjonshemming til grunn, betyr det at alle elever uten unntak, i funksjon av å være mennesker, skal ha samme muligheter og rettigheter (Skarstad, 2019). Det finnes ingen alternative standarder for hva som er forsvarlig eller godt nok for elever med funksjonshemming. Det er én standard som gjelder for alle

FIGUR 3 Den relasjonelle forståelsen av funksjonshemming. Figuren viser misforholdet mellom menneskers individuelle forutsetninger på den ene siden og omgivelsenes innretning og krav på den andre siden (NOU 2016: 17).



elever uansett funksjonsevne. Derfor har vi bare én læreplan i norsk skole, den gjelder for alle elever, også for elever som har vedtak om spesialundervisning. Prinsippet om inkluderende opplæring i overordnet læreplan tilsier at alle barn er en del av læringsmiljøet i en klasse eller gruppe på et alderstrinn.

Verdier for foreldresamarbeid

Inkluderende og tilpasset opplæring krever ofte at skolens personale må endre sin praksis. Det er sjelden man har den kompetansen som trengs. Statped peker på at laget rundt eleven må samarbeide for at eleven skal lykkes. Foreldre har kompetanse om hva som fungerer for deres barn. De har også håp for og forventninger til opplæring. Samarbeidet rundt eleven kan gi nødvendig inspirasjon, kompetanse og energi til laget rundt eleven.

De siste årene har familieorienterte metoder vært viktig i habilitering av barn og unge med nedsett funksjonsevne. Det har vært en forandring fra

at vansker og problemer har vært det sentrale, til at man i stedet legger vekt på elevens ressurser og har en relasjonell forståelse av funksjonshemming. I dette perspektivet er familien en viktig ressurs som har avgjørende kompetanse om barnet.

Foresatte har kompetanse som kan være avgjørende for at eleven har utbytte og opplever progresjon i opplæringen. Foresatte representerer viktig kontinuitet og kunnskap om hvordan eleven lærer best, men også viktig kunnskap om kontekst og metodikk som kan fremme læring. Ikke minst skal foresatte leve resten av livet med sitt barn, det er foresatte som sammen med eleven skal leve med følgene av undervisningen. Livskvaliteten senere i livet vil i stor grad bli påvirket av om grunnutdanning og videregående opplæring kvalifiserer til et selvstendig liv. Dette er annerledes enn for andre elever. Elever med Downs syndrom tilhører en liten minoritet elever som i liten grad har adgang til ordinært arbeidsliv. Uten opplæring minker sjansene drastisk.

Mange foreldre som har barn som trenger spesialpedagogisk hjelp, opplever konflikter i samarbeidet mellom hjem og skole (Nordahl, 2015). Foreldre blir sett på som krevende og som et problem i stedet for en ressurs. I norsk skole skal man imidlertid se på foreldre som en ressurs og likeverdige samarbeidspartnere. I fagfornyelsen nevnes dette særskilt, og skolens ansvar for å sørge for et godt samarbeid mellom hjem og skole er nedfelt i et eget prinsipp for skolens praksis i overordnet del i læreplanverket: «Opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling.»

Demokrati og medborgerskap

På Haugeåsen ungdomsskole har de et tydelig verdisyn som er kommunisert på plakater og i praksis overalt på skolen. Skolen uttrykker tydelig at alle elever uansett legning, etnisitet, religion eller funksjonsevne er like mye verdt og har en viktig plass i fellesskapet. Lærerne tok tidlig et standpunkt om at demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema må vises i praksis gjennom inkluderende fellesskap der alle blir respektert som den de er. Det var et tydelig ønske om å skape engasjerte samfunnsborgere som kan delta og bidra i samfunnet og føle seg verdsatt. Når man bidrar i et samfunn, så føler man også at man har en verdi. Lærerne var enige om at dette er noe av det viktigste man kan lære elever i dag. I overordnet del av lærerplanen (Utdanningsdirektoratet, u.å.) står det:

Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser. Opplæringen skal gi elevene forståelse for sammenhengen mellom demokrati og sentrale menneskerettigheter som ytringsfrihet, stemmerett og organisasjonsfrihet. De skal få innsikt i at demokratiet har ulike former og uttrykk.

Gjennom arbeid med temaet demokrati og medborgerskap skal elevene forstå sammenhengen mellom individets rettigheter og plikter. Individene har rett til å delta i politisk arbeid, samtidig som samfunnet er avhengig av at borgerne bruker rettighetene til politisk deltakelse og utforming

av det sivile samfunnet. Skolen skal stimulere elevene til å bli aktive medborgere, og gi dem kompetanse til å delta i videreutviklingen av demokratiet i Norge.

Opplæringen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter til å møte utfordringer i tråd med demokratiske prinsipper. De skal forstå dilemmaer som ligger i å anerkjenne både flertallets rett og mindretallets rettigheter. De skal øve opp evnen til å tenke kritisk, lære seg å håndtere meningsbrytninger og respektere uenighet. Gjennom arbeidet med temaet skal elevene lære hvorfor demokratiet ikke kan tas for gitt, og at det må utvikles og vedlikeholdes.

Eksempel på analyse og planlegging for inkluderende opplæring

Å dele det som skal læres opp i mindre deler – de små skritts pedagogikk

En viktig del av forberedelsene til undervisningen er å analysere hvilke kunnskaps- og ferdighetskomponenter som skal læres. For eksempel: Når eleven skal ha en fagsamtale om menneskerettigheter, er det mye som skal læres. Det er mange språklige ferdigheter knyttet til det å ta ordet etter tur, respondere på de andres meninger og argumentere for egne meninger. I tillegg er det faglig kompetanse som skal læres for å kunne forklare egne meninger med faguttrykk og forstå årsakssammenhenger og faglige strukturer.

Alt dette kan ikke læres på én gang. Delene må systematiseres og undervises i en logisk rekkefølge som understøtter elevens læringsprosess. Dette er en viktig del av analysearbeidet vi har gjort. På samme vis har vi analysert hvilke delferdigheter og hvilken kompetanse som skal til for å svare på en norskoppgave med tekst. Først skal teksten leses og forstås, og deretter skal eleven produsere en fagtekst. Det å kunne forstå hva oppgaven egentlig går ut på, er for mange elever vanskelig, og må læres avhengig av om det er en podkast, reklameplakat eller «multiple choice»-oppgave som er den endelige vurderingsformen.

Analyse og omvendt planlegging for vurdering for læring

Det er helt greit om man ikke helt vet veien til målet. Det som ikke er greit, er å ikke ha noe mål i det hele tatt. Sett alltid målet først, så finner du veien etterpå. Tenk på det som en fjelltur du skal planlegge. Hvor er målet, hva er den lureste veien, hva kan gå galt, og hvilke verktøy og metoder har vi for å nå målet på den mest effektive måten.

Se for deg målet, endestasjonen for undervisningsperioden. Hvorfor vil du ha elevene hit, og hva gjør du når målet er nådd? Diskuter med deg selv og gjerne med kollegaer om målene skal vurderes eller ikke. Hvordan ser disse målene ut, og hvilken vurderingsform vil være best?

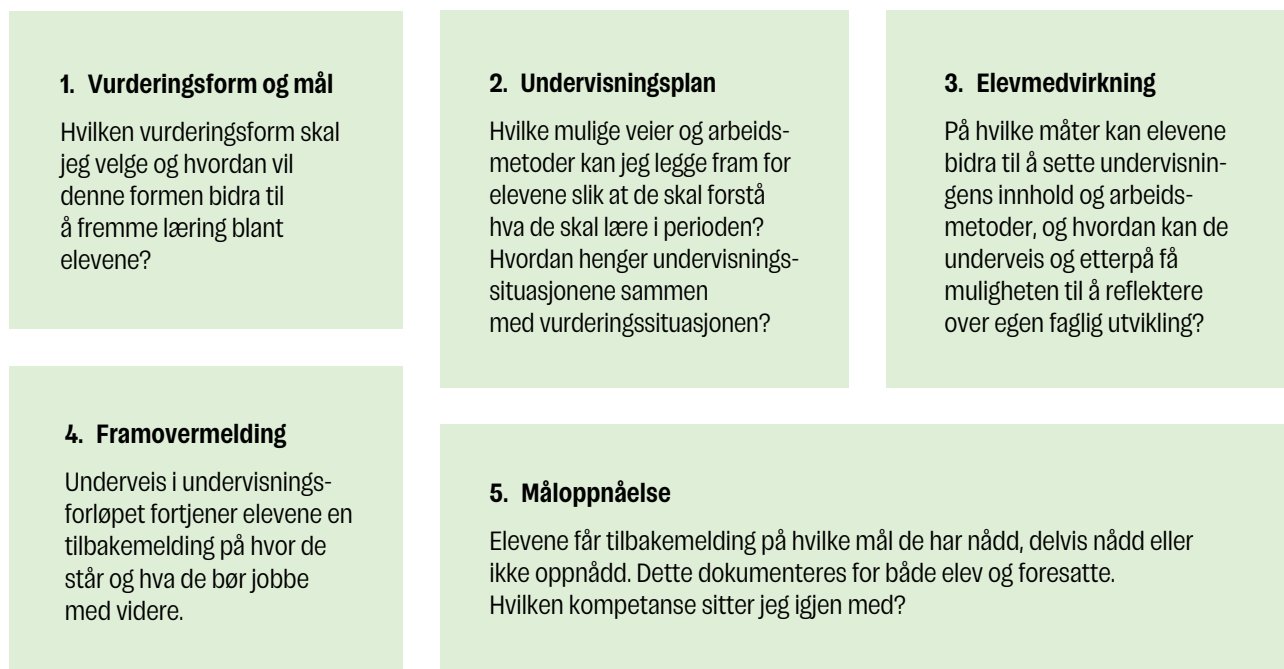
Mål og vurderingsform skal være kjent for elever og foresatte gjennom periodeplanen som er tilgjengelig på nett. Vi har brukt denne veien for analyse og planlegging. Bruk gjerne byggeklossene i figur 4 som en framdriftsplan i analyse- og planleggingsarbeidet.

Vurderingsform og vurderingskriterier

Fastsett vurderingsformen og jobb med den til den er helt ferdig. Målet er at flest mulig gjennomfører planlagt vurdering, og at færrest mulig trenger alternativer. I tillegg vurderer vi om vi må tenke på alternative former for vurdering for enkelte. Det kan dreie seg om muntlige høringer, innspilte fremføringer, lydopptak eller andre tilpasninger. Er man bevisst på hvilke differensieringer som er gjort, trer ofte den mest egnede formen for vurdering naturlig fram. Hvis vi finner alternative vurderingsformer nødvendig, blir eleven informert om dette i god tid.

Det er en jobb å definere vurderingskriterier for lav måloppnåelse. Det krever for det første at man planlegger undervisningen før man starter opp med nye kompetansemål. For det andre krever det en oversikt over hva som er grunnleggende kompetanse, og hva som er forskjellene mellom de ulike kompetansenivåene. For oss var dette en viktig prosess på samarbeidsmøtene.

FIGUR 4 Byggeklosser for planlegging og analyse.



Figur byggeklosser analyse og planleggingsarbeidet (Kvevik 2023)

Undervisningssituasjon

Deretter planlegger vi hvordan undervisningssituasjonen til enhver tid skal henge sammen med vurderingsformen vi har planlagt. Først da kan du legge føringer og veiene fram til målet. Når vurderingsformen er klar, er det enklere å definere hvilke ord og begreper som er viktige, og hvordan opplæringen av disse skal foregå.

Sett av god tid til temaene, og sørg for at det er mulig for alle å komme i mål på sitt nivå. Ikke tenk at opplæringsløp som går i rett linje, er kjedelige, tenk at omveier med diskusjoner, gruppearbeider, konkretiseringer og pauser kan forstyrre konsentrasjonen og kreve mye energi.

For elever med Downs syndrom er «skilpaddepedagogikk» en trygg og energibesparende måte å få et tilfredsstillende læringsutbytte på. Inspirert av Æsops fabler tenker vi at læringsløpet til elever med Downs syndrom er som skilpaddens vei til målet; eleven trasker jevnt og trutt mot målet uten å bli distraheret av alt som skjer rundt den. For mange lærere virker det forutsigbare og rutinemesige læringsarbeidet kjedelig. Man vil gjerne gjøre opplæringen spennende med å ta en liten omvei til et interessant tema, ta en tur opp i treet for å få et litt annet perspektiv og så videre. Det er for mange elever ikke mulig å ha energi eller kapasitet til alle omveiene.

En opplæring som tar mål av seg til å undervise alle elever i alle detaljer, forstyrrer elever som må konsentrere seg om å ta ett skritt om gangen. Elever med Downs syndrom trenger en læringsvei

som er tilpasset elevens forutsetninger (skilpadden har korte bein og kan ikke klatre i trær), de trenger å vite hvor målet er, slik at de kan jobbe jevnt mot det. Ved å arbeide konkret med undervisning som er tilrettelagt for lav måloppnåelse, sikrer man inkluderende og likeverdig opplæring. Eleven med Downs syndrom trenger en helt spesifikk læringsvei mot lav måloppnåelse.

Man må hele tiden minne seg selv på at undervisningen må ha klare og gjenkjennbare rammer. For elever som trenger ekstra tilpasninger, er forutsigbarhet viktig. Tenk også på hva som kan gå galt, og hvilken backup-plan man bør lage. Ofte enn man ønsker, går undervisningen litt på tverke, og da er det godt å ha opparbeidet seg god tid sammen med elevene.

Elevmedvirkning

Når veier og metoder for undervisningen er klare, er det mulig å åpne for at elevene kan medvirke. Presenter målene og mulige veier til målet for elevene. Alle må vite hvor de skal, og på hvilke måter man kan komme seg til målet. Dersom vurderingsformen innebærer en språklig handling, som fagsamtale eller faktatekst, må vi underveis i perioden legge til rette for mange repetisjoner for å øve på fagsamtale eller skrive faktatekst.

Framovermelding og måloppnåelse

Alle starter fra samme startstrekk i undervisningen selv om forutsetningene er forskjellige. Vi legger opp stiene i undervisningen på et nivå vi vet alle



Sett av god tid til temaene, og sørg for at det er mulig for alle å komme i mål på sitt nivå.

kan klare, for så å tilpasse oppover. Altså, alle starter med samme tilpasning. Vi synes det er mye lettere å vurdere elevenes nivå når vi deler ut arbeidsutfordringer oppover. Da ser vi underveis de som trenger ekstra utfordringer, raskere og tydeligere (blir ofte glemt ellers), samtidig som vi får bedre tid til å arbeide med dem som trenger mer hjelp. Alle elever får tilbakemeldinger underveis om hvordan opplæringen går, og informasjon om hva de bør jobbe videre med.

Når man har med elever på tur, opplever man alltid at en liten gruppe kommer først til målet mens andre tar det mer med ro, og noen kan rote seg helt bort. Det varierer hvem som tar ledelsen, og da er det viktig at man har tenkt på differensiering slik at de som når målet først, kan få andre ting å bryne seg på. Når det dreier seg om undervisning, trenger det ikke være innenfor det samme temaet. Ved målgang er det tid for tilbakemelding på måloppnåelse og refleksjon over hva eleven har utviklet av nye ferdigheter og kunnskap alene og sammen med andre.

Avslutning

Metodeheftet vårt (Klemsdal, Kvevik, Svingen & Nes, 2023) er også basert på kunnskap som formidles i Veileder for inkluderende opplæring av elever med Downs syndrom (Downs syndrom Norge, 2023)

Både film, hefte og podkast om inkluderende opplæring er gratis tilgjengelig på nettstedet til Downs syndrom Norge (u.å., se referanseliste).

Vi har etter ungdomsskolen jobbet videre med den samme didaktiske modellen på videregående skole i ordinært opplæringsprogram for helsearbeiderfaget. Så langt gir dette arbeidet også lovende resultater. —

KARIANNE HJØRNEVIK NES arbeider som veileder og underviser i Karlstadmodellen. Hun har blant annet master i kommunikasjon og ledelse fra BI, praktisk-pedagogisk utdanning fra Høgskolen i Østfold og i tillegg flere emner i spesialpedagogikk fra UiO. Hun er også mor til Sanna (19 år) som er omtalt i denne artikkelen. Nes er opptatt av språk som grunnlag for læring og deltakelse, og alles rett til likeverdig opplæring og deltakelse i samfunnet, og hun er medredaktør for boken *Språk og delaktighet*, kom igang med Karlstadmodellen.

ANDRÉ KVEVIK arbeider som kontaktlærer ved Haugeåsen ungdomsskole i Fredrikstad med undervisning primært i naturfag og friluftsliv. Han har utdanning som allmennlærer fra høgskolen i Halden med videreutdanning i kjemi ved NMBU. Han har de siste årene arbeidet mye med spesialpedagogikk og vært med på å utvikle systemer og undervisningsmetoder som tilrettelegger for at elever med særskilte behov kan ta del i den samme undervisningen som alle andre elever.

INA SVINGEN arbeider som assistent ved Haugeåsen ungdomsskole i Fredrikstad og tar nå en bachelor i psykologisk helsearbeid ved siden av jobben. Hun har opp gjennom årene tilegnet seg mye erfaring som er relevant og gjør henne godt egnet til å arbeide med elever som er sårbare og har utfordringer.

ANNE KLEMSDAL arbeider som veileder og underviser i Karlstadmodellen og er i tillegg privatpraktiserende audiopedagog i Fredrikstad. Hun brenner for at alle skal få et språk og få språktrening i hverdagen ved hjelp av et samarbeid mellom de viktige voksne rundt barnet. Hun drømmer om at foreldre som får et barn med risiko for språkvansker, blir tilbudt tidlig intervensjon (early intervention).

Referanser

Downs Syndrom Norge (u.å.). Film: URL: [Sannas vei til vitnemål](#)

Downs Syndrom Norge (u.å.). Skole og utdanning. Ressurser for inkluderende opplæring. <https://www.downssyndrom.no/tema/skole-utdanning/#h-ressurser-for-inkluderende-opplaering>

Downs Syndrom Norge (2023). Veileder for inkluderende opplæring av elever med Downs syndrom. <https://www.downssyndrom.no/content/uploads/2024/04/Veileder-010823-1.2-1.pdf>

Klemsdal A., Kvevik, A., Svingen I.-M. M. & Nes K.H. (2023). *Inkluderende opplæring for elever med Downs syndrom*. Downs Syndrom Norge. URL: [Inspirasjons-og-metodehefte-29.12.23-1.2.pdf](#)

Mitchell, D. (2014). Hvað der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserte undervisningsstrategier. Dafolo.

Nes, K. & Johansson, I. (2015). Språk og delaktighet, kom i gang med Karlstadmodellen. Infovest forlag.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole. Hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Universitetsforlaget.

NOU 2016: 17 På lik linje – Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming. URL: [NOU 2016: 17 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Skarstad, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter. Fra prinsipper til praksis.* Universitetsforlaget.

Statped (u.å.). Statped leverer tjenester og ressurser innen spesialpedagogikk og læremiddelutvikling til kommuner og fylkeskommuner: <https://www.statped.no>

Uljen, M. (1997). *Didaktik – teori, refleksjon och praktik.* Studentlitteratur.

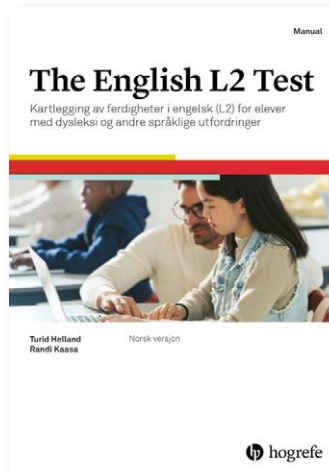
Utdanningsdirektoretat (u.å.). Læreplanverket, overordnet del: URL: [3.3 Samarbeid mellom hjem og skole | udir.no](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet (u.å.). Læreplanverket, overordnet del: URL: [Demokrati og medborgerskap | udir.no](https://www.udir.no)

Utdanningsdirektoratet (u.å.). Veiledere, læreplaner mm. URL: <https://www.udir.no/>



Språksnakk



The English L2 Test



Grunnlaget Øv og Lær



Strever barnehagebarnet eller eleven med språktilegnelse?



Språksnakk. Materiell som legger til rette for en kommunikasjonssituasjon for dynamisk vurdering av barnets talespråk. Materialet kan også brukes for å kartlegge flerspråklige barn, for eksempel ved at morsmåls lærer gjennomfører vurderingen i tillegg til norskspråklig kartlegging. Språksnakk - Dynamisk språkkartlegging og tiltaksmaterieell - Hogrefe.



NYHET! The English L2 Test. Digital nedlastbar test med oppdaterte normer som vurderer engelskspråklige muntlige og skriftlige ferdigheter på 5-7.trinn (norm for 6.trinn) for barn som strever med engelsk. The English L2 Test (NYHET! nedlastbar og med oppdaterte normer) - Hogrefe



Grunnlaget Øv og Lær. Intervensjonsmaterieell for å bygge grunnleggende ferdigheter i logisk resonnering, lesing og matematikk. GRUNNLAGE-ØV og LÆR intervensjonsspill - Hogrefe

Blikk på tverrprofesjonelt samarbeid

”

Kunnskap om
opplysningsplikt, teieplikt
og barnevernet sitt mandat
vert difor viktig i skulen.

Kompleksiteten i tverrprofesjonelt samarbeid (TPS) kan vera utfordrande å handtera. Gode intensjonar er ein faktor som kjem fram gjennom ulike blikk på samarbeidet i «laget rundt eleven». Eit spørsmål er korleis lærarar kan vera aktive aktørar i TPS slik at skuleperspektivet får stor nok tyngde.

TEKST:

MARIT IRENE UGLUM OG MERETE NORNES-NYMARK

Ein inkluderande skule krev at kommunane legg til rette eit godt samarbeid for «laget rundt eleven» for å unngå at barn og familiar kan bli kasteballar i systemet. Eit nasjonalt satsings- område er å styrka kompetansen i skulen og på tvers av etatar for å komma tettare på barna i kvardagen (Meld. St. 6, 2019–2020). Frå 1. august 2022 vart det endringar i 14 lovverk som gjer det tydeleg at alle instansar no er plikta til tverrprofesjonelt samarbeid (Helsedirektoratet, 2022).

Denne artikkelen tek utgangspunkt i forskingsprosjektet *Tverrprofesjonelt samarbeid* og publisert materiale: «*Det lille ekstra*» i *tverrprofesjonelt samarbeid*, som rettar seg inn mot tverrprofesjonelt samarbeid i ein kommune (Uglum, Nornes-Nymark & Ludvigsen, 2023). Føremålet med undersøkinga var å få eit innblikk i kva erfaringar barnehagelærarar, grunnskulelærarar, PP-tenesta og barnevern har med tverrprofesjonelt samarbeid, og korleis samarbeidet kan utviklast. Problemstillinga i artikkelen «*Det lille ekstra*» i *tverrprofesjonelt samarbeid*, handlar om utfordringar og dilemma aktørar kan møte i denne typen samarbeid, og korleis dei kan utvikla samarbeidet i praksisfeltet (Uglum mfl., 2023). I denne artikkelen er søkelyset på skuleperspektivet.

Tverrprofesjonelt samarbeid

Samarbeidet med barn/eleva og foreldre/føresette ligg implisitt i profesjonane sitt samfunnsmandat, men er i mindre grad løfta fram i undersøkinga. Holen & Waagene (2014) viser til at halvparten av lærarar i skulen opplevde at dei ikkje hadde kompetanse i høve til eleva med psykiske vanskar, og 30 prosent sa dei mangla tid og ressursar for slik tilrettelegging.

PP-tenesta, rådgjevar og sosiallærar vart av lærarane framheva som viktige samarbeidspartar i vår undersøking. Lærarane framheva at dei sjølve har unik kjennskap til barna sin kvardag. Barnevernspedagogane støtta betydninga av læraren i samarbeidet og peika på at barnevernet er avhengig av melding og innspel frå skulane for å setja inn tiltak. Kunnskap om opplysningsplikt, teieplikt og barnevernet sitt mandat vert difor viktig i skulen (Uglum mfl., 2023). Tidleg hjelp og støtte er viktig for barna sitt personlege og faglege opplæringsløp, og at sårbare barn ikkje er prisgjevne tilfældigheiter (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Systemperspektivet er sentralt for å leggja til rette for god samhandling i kommunane. I lys av Bronfenbrenner (2005) sin bioøkologiske modell er handlingsrommet til lærarprofesjonane

og aktørane i kommunane styrt av interaksjonen mellom makro- (nasjonale føringar), ekso- (kommunen sine satsingsområde), og mikronivå (familie, skule, PP-tenesta, barnevern). Svikt i støttefunksjonar kring barn og familiar kan tyde på lite samarbeid mellom skule, PP-tenesta, barnevern og heimen (mesonivå).

På tvers av desse nivåa viser Breit og Andreassen (2021) til det vide, lange og djupe blikket. *Det vide blikket* kan handla om at skule og barnehage har ein tradisjon og kultur som samsvarar med legitime former for samarbeid. *Betre tverrfagleg innsats* (BTI) er eit døme på eit nasjonalt samhandlingsverktøy der målet er betre koordinering mellom instansane og tidleg innsats i kommunane (Helsedirektoratet, 2022). Nye verktøy tek ofte tid å implementera.

Det lange blikket tek utgangspunkt i at endring tek tid og organisasjonane må sjåast i lys av historiske og longitudinelle prosessar. *Det djupe blikket* handlar om ei heilskapleg forståing, og at ein må sjå kompleksiteten i eit samarbeid mellom profesjonar og organisasjonar.

I høve til læraren som skal manøvrera i dette landskapet, viser Stokken & Hunnes (2019) til verdien av å ha kunnskap både om eigne og praksisfellesskapet sine styrkar og svakheiter og vera open for andre sine kunnskapar og perspektiv. Det føreset at læraren veit kva kompetanse ein har og ikkje har, og kva som skil eigen profesjon frå dei andre

profesjonane. Øen (2021) viser til at eit stort skilje mellom inkluderande og ekskluderande skular handlar om korleis dei tilsette tenkjer og snakkar om elevar og samarbeidspartar. Det må vera eit profesjonsspråk som kan skildra barna sine føresetnader og behov på ein etisk forsvarleg måte (Uglum mfl., 2023, s. 273).

Datamaterialet

Datagrunnlaget i undersøkinga vår (Uglum mfl., 2023) er basert på semistrukturerte individuelle intervju med til saman fire barnehagelærarar og fire lærarar frå to skular og to barnehagar. I tillegg vart det gjennomført to fokusgruppeintervju, eitt med tre barnevernspedagogar i barnevernstenesta og eitt intervju med tre rådgjevarar ved pedagogisk-psykologisk teneste (PPT). Alle var frå same kommune.

Samla resultat frå undersøkinga vart presentert i tabellform og med sitat (ibid., s. 276–278). Tabellen vert her presentert i heilskap for å gje eit oversiktsbilde over utfordringane. Vidare vert funn i høve skuleperspektivet og sitat frå lærarane trekte fram.

Rammevilkår

PPT framheva at dei ser eit stort rettleiingsbehov i barnehagar og skular og ynskjer meir tid til det. Barnevernet framheva at dei må vurdera langsiktige tiltak for barn og familiar med store behov, og at dette kan føra til utfordringar i TPS og «laget rundt eleven». Lærarane framhevar tidsfaktoren i samband med kartlegging frå andre instansar, og at det er sett av for lite tid til samarbeid.

Ansvar, mynde og profesjonalitet

Lærarane i vår undersøking opplevde å bli høyrde i høve til det skulefaglege, men sa òg at «det er ein veg å gå», og ein av lærarane trekte fram at «mi rolle er å ta tak i eit problem, så stoppar det der. Kanskje andre instansar føler omvendt, men føler me ikkje kjem heilt i mål».

Lærarane var opptekne av å ha ei undrande og lite dømmande haldning i samarbeid med foreldre/føresette og elevar: «Ein ting når det gjeld heimen er å ta kontakt når ting går bra, ikkje berre når det går dårleg.» Dei la vekt på at «foreldre og elevar



**... alle ser eit potensial for
forbetring i sin profesjon
og i samarbeidet med
andre.**

TABELL 1 Oppsummering – framheva utfordringar i tverrprofesjonelt samarbeid.

Rammevilkår	Barnehage	Skule	PPT	Barnevern
Tid		X		
Involvering av leiinga		X	X	X
System og struktur for faste møtestader	X	X	X	X
Teieplikt og informasjonsflyt	X	X	X	X
Informert samtykke	X	X	X	X
Ulikt lovverk	X	X	X	X
Kunnskap om kvarandre sine roller og mandat	X	X	X	X
Kartlegging tek lang tid		X		
Meir tid til rettleiing			X	
Behov for langsiktige tiltak				X
Ansvar, mynde og profesjonalitet				
Føresette sin posisjon og medverknad	X	X	X	X
Negativ haldning og skepsis til barnevernstenesta	X		X	X
Ansvarsfordeling, mynde og etiske dilemma	X	X	X	X
Lite respekt og tillit til kvarandre sin kompetanse	X	X	X	X
Mangelfull kommunikasjon og dialog	X	X	X	X

må oppleva at ein vil kvarandre vel» for å komma i posisjon for samarbeid. Involvering og samarbeid med både elevar og føresette vart trekt fram som ein viktig føresetnad for gode tiltak både av PPT og barnevernet.

Korleis utvikla tverrprofesjonelt samarbeid

Framheva faktorar for å styrka TPS i «laget rundt eleven» var kommunen si implementering av systemet *Betre tverrfagleg innsats* (BTI). Vidare vart

faste møte, struktur, forankring i leiinga, respekt, kommunikasjon, kjennskap til ulike mandat og kunnskap om ulik profesjonskompetanse trekte fram som viktige faktorar for at tverrprofesjonelt samarbeid skal fungera. På same tid fann me at alle ser eit potensial for forbetring i sin profesjon og i samarbeidet med andre. Profesjonane opplever at dei har for lite kjennskap og kunnskap om kvarandre og at tiltru kan vera ei utfordring.

Ulike blikk på tverrprofesjonelt samarbeid

Kompleksiteten i tverrprofesjonelt samarbeid vert diskutert vidare i lys av det vide, det lange og det djupe blikket (Breit & Andreassen, 2021).

Det vide blikket

Det er interessant at enkle, ytre grep som faste, førebudde og strukturerte møte ofte er ein føresetnad for å få samarbeidet til å fungera (Uglum mfl., 2023). Eit systemperspektiv og god samhandling mellom etatane i ein kommune krev at kommunaleiinga på eksjonivå har lagt til rette rammevilkår som gjev handlingsrom for profesjonsutøvarane, på mesonivå (Bronfenbrenner, 2005). Spørsmålet er om større einingar og kommunar styrker forankring, stabilitet og struktur rundt tverrprofesjonelt samarbeid, eller om det vert meir komplisert i praksisfeltet. Kommunesamanslåinga har gjeve ei ny organisering der det vide blikket med ulike tradisjonar i skular og gamle kommunar kan gje utfordringar.

Eit tettare tverrprofesjonelt samarbeid der roller, ansvar og mynde kjem tydeleg fram, kan truleg gje læraren støtte til å halda søkelyset på skulefagleg læring. I beste fall kan det også minska krysspresset lærarar kan kjenna på, i ein hektisk kvardag der det er mange omsyn å ta. Fleire aktørar på bana som tek medansvar for elevar og føresette, kan gje lærarprofesjonen større rom for å arbeida med fagleg tilrettelegging. Lærarane framheva at *Betre tverrfagleg innsats* (BTI) er eit godt verktøy for å vita kva dei skal gjera når dei er uroa for eit barn. Det krev ei forankring i leiinga på ulike nivå for å komma fram til gode tiltak i skulekvardagen. Nye digitale verktøy kan ikkje erstatta forståinga for kompleksiteten i tverrprofesjonelt samarbeid, men kan kanskje utfordra tradisjonar og kulturar og skapa endringar som gjev eit vidare blikk (Uglum mfl., 2023).

Det lange blikket

Lærarane i vår undersøking opplever at teieplikt er ei utfordring i samarbeidet, og barnevernet påpeikar at det er lite kunnskap om teieplikt og informert samtykke i skular. Det kjem òg fram at medan lærarar er opptekne av kvardagen, så tenkjer



iStock / NanoStock

barnevernet meir i eit lengre tidsperspektiv, det lange blikket (Uglum mfl., 2023). Dette kan vera grobotn for utfordringar og dilemma i samarbeidet. Komplekse utfordringar som samarbeid kring omsorgssituasjonar krev ein lengre kartleggingsprosess for å kunna setja inn tiltak på ulike nivå.

Undersøkinga vår (tabell 1) viser at lærarar ikkje har ei negativ og skeptisk haldning til barnevernet slik som andre etatar kan ha. Lærarar opplever å bli høyrd i det skulefaglege, men utfordringa er at informasjonen til barnevernet «stoppar der». Lærarane seier dei høyrer lite frå barnevernet om kva som skjer vidare. Å ikkje få tilbakemeldingar kan gje frustrasjon. Lærarar er dei som møter eleven i kvardagen, og treng difor å vita at hjelpa er på plass. Dei har ofte ein tett relasjon til både elev og foreldre/føresette og kjenner på ansvaret for at dei skal ha det bra.

I undersøkinga vår kom det fram at lærarane er opptekne av å ha ei undrande, audmjuk og lite dømmende haldning i møte med elevar og foreldre/føresette, og at det vert signalisert at læraren og skulen vil dei vel. Verdien av å ta kontakt med heimen «også når ting går bra, ikkje berre når det i går dårleg» vert understreka. I nokre høve kan det kanskje vera nok for lærar å vita at rette instansar er i kontakt med heimen, og tiltak vert vurderte.

Barnevernet framhevar også verdien av foreldresamarbeid, og «at det andre strålar ut om oss som instans, handlar om tiltrua til oss og tiltrua

foreldre og barn får til oss». Deling av ansvar og innblikk i ulike faglege perspektiv kan styrka både kortsiktige og langsiktige løysingar for situasjonen til eleven. Dialog og kunnskap om rettar og plikter er ein viktig del av samhandlinga i tverrprofesjonelt samarbeid for å få ei felles forståing for det lange blikket, og kva omsyn som skal takast til beste for barnet (Uglum mfl., 2023).

Det djupe blikket

Lærarar har ofte behov for raske og pragmatiske tiltak. Prioriteringar på leiarnivå seier òg noko om kva som vert tolka som verdifull bruk av tid, og implisitt om det djupe blikket er vektlagt. Kunsten er å sjå verdien av både langsiktige og kortsiktige tiltak som tek i vare barna. Det tek tid å byggja relasjonar og komme i posisjon til barn og familiar. Tidsaspektet kan komma i konflikt med målsetjinga om tidleg hjelp og støtte i kvardagen.

Ifølgje Holen & Waagene (2014) framhevar lærarane at dei jobbar tettast med PP-tenesta, rådgjevar og sosiallærar på skulen. I vår undersøking trekte PPT fram at dei ynskjer å vera meir til stades på skulane med tanke på rettleiing, men at tida ikkje strekk til (Uglum mfl., 2023). Ein inkluderande skule føreset at ein ser allmennpedagogikk og spesialpedagogikk i samanheng og styrker kvaliteten i den ordinære opplæringa. Det kan på sikt endra noko på rolla til PPT og gje meir rom for å arbeida med systemperspektivet slik mellom anna *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. 6 (2019–2020), viser til.

Manglande kunnskap og kjennskap til kvarandre vert framheva i vår undersøking som ei utfordring. I verste fall kan det føra til at bekymringsmeldingar til barnevernet ikkje kjem fram. Likeins er det viktig at barnevernet og PPT har kunnskap om og ei forståing av lærarrolla og kvardagen i skulen. Korleis relasjonar, kommunikasjon, dømmekraft og etiske verdiar vert handterte, kan vera ei avgjerande brikke for korleis ein skal få til eit samarbeid som er til beste for barna. Det er som Stokken & Hunnes (2019) seier, viktig å vita kva kunnskap, ansvar, mynde som ligg i lærarrolla, og kva som er avgrensingane i denne rolla.

Barnevernet trekte fram at ei profesjonell haldning i praksis krev ei vurdering av kva som vert sagt i korridorar og pauserom, og at profesjonsutøvarar er medvitne om si makt i møte med elevar, foreldre/føresette og andre samarbeidspartar (Uglum mfl., 2023). Ifølgje Øen (2021) kan det òg ha betydning for om eleven kjenner seg inkludert eller ekskludert i skulekvardagen. Det djupe blikket kan vera avgjerande for å komma i posisjon for å fremja tiltak som kan styrka eleven sin trivsel og si meistring i skulekvardagen.

Kompleksiteten i tverrprofesjonelt samarbeid

Strukturerte rammer og at leiinga er med på laget, er sentralt for at tverrprofesjonelt samarbeid skal fungera. Ut ifrå vår undersøking står den bio-økologiske modellen til Bronfenbrenner (2005) og *det vide, det lange og det djupe blikket* (Breit & Andreassen, 2021) fram som viktige perspektiv i tverrprofesjonelt samarbeid. Funna i vår undersøking understrekar implisitt verdien av kompetanseheving i tverrprofesjonelt samarbeid på system- og individnivå for å auka kvaliteten i samarbeidet.

Å vilja vel er gode grunnverdiar, men dei må sjåast i lys av kompetanse, kunnskap, ansvar og mynde og intensjonar i nasjonale føringar som Meld. St. 6 (2019–2020). Ei utfordring som kjem fram i datamaterialet vårt, er at profesjonane kan ha lite kjennskap og kunnskap om kvarandre som vidare kan føra til svekt tillit. Spørsmålet er korleis det på leiarnivå i kommunar og skular



... profesjonane kan ha lite
kjennskap og kunnskap
om kvarandre som vidare
kan føra til svekt tillit.

vert prioritert å skapa rammevilkår for samhandling i kvardagen som kan styrka ein inkluderande skule. Tverrprofesjonelt samarbeid er på agendaen i nokre grunnutdanningar, men det er truleg ikkje nok for å styrka praksisfeltet og skapa realistiske forventingar til kvarandre.

Funna i vår undersøking (Uglum mfl., 2023) gjev eit innblikk i nokre aktørar sine erfaringar i tverrprofesjonelt samarbeid og set søkelys på kompleksiteten i eit slikt samarbeid på system- og individnivå. Utvikling i praksisfeltet krev kunnskap, kompetanse og kontinuerleg medvitne prosessar for å vareta profesjonaliteten i samarbeidet. I eit skuleperspektiv er «laget rundt eleven» (Meld. St. 6 (2019–2020) og styrking av inkluderande praksis ei overordna målsetjing i nasjonale føringar. Som ein del av *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* (Utdanningsdirektoratet, sist oppdatert 2024) vert det gjeve ei *tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (Utdanningsdirektoratet (2023). Det vert spennande å sjå om tilskotsordninga gjev synergieffekt for tverrprofesjonelt samarbeid i eit skuleperspektiv framover. —



MARIT IRENE UGLUM arbeider som høgskulelektor i pedagogikk ved praktisk-pedagogisk utdanning allmennfag/PPUA og grunnlærerutdanninga/GLU ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Ho har grunnutdanning som faglærer i idrett og master i spesialpedagogikk, og har arbeidd i vidaregåande opplæring, på folkehøgskule, i grunnskulen, og har i tillegg arbeidd fleire år som miljøterapeut i barnevernstenesta og som spesialpedagog i PPT.



MERETE NORNES-NYMARK arbeider som høgskulelektor i pedagogikk ved barnehagelærerutdanninga, Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Ho har grunnutdanning som førskulelærer og master i spesialpedagogikk (psykososiale vanskar), og har 18 års erfaring som pedagog, spesialpedagog og styrar i barnehage og aktør i tverrprofesjonelt samarbeid. I tillegg har ho erfaring med barn og unge som miljøarbeidar på barnevernsinstitusjon og arbeid med unge vaksne som miljøterapeut ved sosiale tenester retta mot rus-relaterte utfordringar.

Både forfattarane deltek som utviklingspartnarar for UH-sektoren/HVL i tilskotsordninga Kompetanseløft for spesialpedagogikk og inkluderande praksis.

Referansar

Breit, E. & Andreassen, T.A. (2021). Organisatoriske blikk på samarbeid i velferdstjenester. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 24(1), s. 7–20. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2464-3076-2021-01-02>

Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Sage Publications.

Helsedirektoratet (2022). *Veileder om samarbeid om tjenester til barn, unge og deres familier*. <https://www.helsedirektoratet.no/veiledere/samarbeid-om-tjenester-til-barn-unge-og-deres-familier>

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. NIFU-rapport 2014: 9. <https://www.nifu.no/publications/1135312/>

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

Stokken, R. & Hunnes, K. (2019). Den gode tverrprofesjonelle samarbeidaren. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 16(4). s. 197–209. doi-org.galanga.hvl.no/10.18261/issn.1504-3010-2019-04-03

Uglum, M., I, Nornes-Nymark, M. & Ludvigsen, N. (2023) «Det lille ekstra» i tverrprofesjonelt samarbeid. Norsk pedagogisk tidsskrift, 3 utg. (s. 270–282). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/full/10.18261/npt.107.3.7>

Utdanningsdirektoratet (2023). URL: *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* | udir.no

Utdanningsdirektoratet (2024). URL: *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* | udir.no

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

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/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

Tegn-til-tale-tiltak i barnehagen: Et pretest-posttest-design

Sammendrag

Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) benyttes ofte i barnehager, men det finnes lite forskning som dokumenterer bruken av dette. I denne studien undersøker vi påvirkning et ASK-tiltak har på bruken av tegn-til-tale (TTT) i barnehager. Ved hjelp av et pretest-posttest-design måles det i denne undersøkelsen om et kort TTT-kurs bidrar til økt bruk av denne typen kommunikasjon med barna senere. Syv avdelinger i fem barnehager deltok i undersøkelsen. Fokus var på barnehagepersonalets bruk og frekvensen av TTT. Hovedfunnene viser at TTT-tiltaket ga en økning i bruk av TTT på alle avdelingene og i nesten alle aktivitetene vi målte. Barnehageansatte bør få regelmessig opplæring og tilgang på ressurser for å inkludere TTT både i personalet og i barnegruppa. For å få til det bør personalet få tilgang til kompetansen de har behov for.

Summary

Augmentative and Alternative Communication (AAC) is often used in kindergartens, but there is little research documenting its use. In this study, we investigate the impact of an AAC resource on the use of Sign Supported English (SSE) Language in kindergartens. Deploying a pretest-posttest design, this study measures whether a short SSE course contributes to increased use of this type of communication with the children later. Seven sections in five kindergartens participated in the study. The focus was on the kindergarten staff's use and frequency of SSE. The main findings show that the SSE course resulted in an increase in the use of SSE in all sections and in almost all situations. Kindergarten employees should receive regular training and access to resources to include SSE both in the staff and in the group of children. To achieve this, staff should have access to the expertise they need.

Nøkkelord

- TEGN-TIL-TALE (TTT)
- ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON (ASK)
- BARNEHAGE

CATHRINE RISMO REDI, stipendiat, Institutt for pedagogikk, IKT og læring, Høgskolen i Østfold

SILJE KATHINKA ERICHSEN, høyskolelærer, Institutt for real-, praktisk-estetiske, samfunns- og religionsfag, Høgskolen i Østfold

ANDERS NORDAHL-HANSEN, professor (ph.d.), Institutt for pedagogikk, IKT og læring, Høgskolen i Østfold

Introduksjon

I 2023 gikk 93,8 prosent av barn i Norge mellom 1 og 5 år i barnehagen, og hele 97,2 prosent av alle barn mellom 3 og 5 år (Statistisk sentralbyrå, 2024). Barnehager støtter barns kommunikasjon gjennom dialog og samspill, og det er viktig å anerkjenne ulike kommunikasjonsformer, inkludert tegn-til-tale (TTT). Alle barn skal få språkstimulering og delta i aktiviteter som fremmer språkutvikling, med personalet som språklige forbilder. Personalet må følge med på språkutviklingen og gi ekstra hjelp til de som trenger det (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barnehageloven gir barn som helt eller delvis mangler funksjonell tale, rett til å bruke alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) (Barnehageloven, 2005, § 39). TTT blir ofte anbefalt av faginstanser (Suhr & Rognlid, 2009). I dag regner vi med at det er mellom 500 og 600 barn og elever med behov for ASK i hvert alderskull (Utdanningsdirektoratet, 2024).

Problemstillingen i denne undersøkelsen er som følger: *I hvilken grad vil barnehagepersonalets bruk av TTT øke i ulike situasjoner som følge av implementering av et kortvarig ASK-tiltak?*

Mer spesifikt evalueres et 45-minutters ASK-kurs og hvordan dette påvirker barnehagepersonalets bruk av TTT i sin barnehage. *Tegneri Talera* har utviklet *Ebbe Nebb*, en figur som hjelper barn med språkvansker og de som lærer norsk som andrespråk. Ebbe Nebb er et tiltak i form av et tegn-til-tale-kurs som kan brukes for å støtte og forbedre barns språkutvikling, og redusere barrierer for implementering ved at den er enkel å bruke og tilgjengelig for personalet. Dette tiltaket inkluderer tegn og symboler som en naturlig del av barnehagemiljøet, ikke bare som et spesialtiltak.

Tiltaket har tre fordeler: For det første kan det iverksettes umiddelbart, uavhengig av kompetanse eller erfaring hos barnehagepersonalet, noe som senker terskelen for å komme i gang. Mange ansatte kan være usikre på hva ASK er, og hvordan det konkret skal jobbes med dette. For det andre inneholder tiltaket tegn og symboler som en naturlig del av barnehagemiljøet, i stedet for noe som planlegges spesielt. For det tredje er tiltaket laget for å engasjere alle barna i barnehagen, noe som er nødvendig for å oppnå den sosiale inkluderingen som de fleste barnehager streber etter.

Formålet med studien er å påvirke de voksnes bruk av TTT i barnehagen ved å vise hvordan man kan starte opp og videreutvikle Ebbe Nebb eller lignende tiltak i barnehagen. Ved å bedre tilgangen på TTT i alle barnehager ved hjelp av de voksne som språkmodeller for barn med behov for ASK, vil barna få hjelp til å uttrykke seg og forstå andre bedre. Hvis TTT og tiltak som Ebbe Nebb introduseres tidlig i barnehageperioden, er hensikten å gi barn en solid start når det gjelder kommunikasjonsferdigheter. Dette vil legge grunnlaget for mer effektiv læring og bedre samspill med jevnaldrende. Et viktig mål med studien vår er å se om det tiltaket vi har iverksatt, fører til økt bruk av TTT i ulike situasjoner. På sikt er målet at slike tiltak skal føre til økt inkludering av barn med kommunikasjonsvansker i barnehagen.

Tegn-til-tale i barnehagen

ASK inkluderer hjelpemidler som muliggjør effektiv kommunikasjon når tradisjonelle metoder ikke er tilstrekkelige (Andresen, 2021). I henhold til

barnehageloven § 39 har barn som mangler funksjonell tale og trenger ASK, rett til å benytte egnede kommunikasjonsformer og -midler i barnehagen (Barnehageloven, 2005). ASK kan være et permanent alternativ til talespråk for noen, mens det for andre kan være et supplement i visse situasjoner eller perioder.

TTT kombinerer tale med tegn fra norsk tegnspråk (Rydeman, 2015). Iréne Johansson har bidratt til utvikling av TTT gjennom Karlstad-modellen, som i utgangspunktet er et språkkopplæringsprogram laget for barn med Downs syndrom (Fjæran-Granum & Granum, 2007), men som har utviklet seg til å bli en metode for alle barn med behov for tegnstøtte. Ved bruk av TTT benyttes ett til to tegn for å understreke det som blir sagt (Braadland, 2005).

Forskning viser at integrering av tale og tegn forbedrer språk- og sansebearbeiding samt tilegnelse av nye språkbegreper (Wakefield & James, 2015; Weisberg mfl., 2015). Barn som lærer tegn, begynner ofte å snakke parallelt og bruker gradvis mer tale (Rydeman, 1990). Bekymringer for at TTT kan hemme talespråkets utvikling, er ubegrunnede, da forskning viser at barn naturlig vil fase ut tegnene når de lærer å snakke (Dunst mfl., 2011). TTT kan fremme språkutviklingen ved å engasjere flere sanser, både hørsel og syn, og dermed støtte forståelsen av ord (Torbjørnsen mfl., 2023).

Studier fra USA utført av Acredolo og Goodwyn viser at hørende toåringar som bruker tegn, har større ordforråd enn sine jevnaldrende (Matoich-Noddeland & Noddeland, 2017). Disse barna viser også bedre lese- og skriveferdigheter samt forståelse av grammatikk når de blir eldre. Tegn kan dermed være nyttige i læring av nye ord og språkstrukturer selv for barn som allerede har begynt å lære talespråk (Torbjørnsen mfl., 2023). Dette understreker betydningen av å tilby supplerende kommunikasjonsformer som TTT for å støtte barns språkutvikling og sosiale interaksjon, spesielt for de som opplever utfordringer med tradisjonelle kommunikasjonsmetoder.

TTT anbefales ofte av faginstanser, men implementeringen kan være sporadisk på grunn av manglende kunnskap hos personalet (Suhr & Rognlid,

2009). I tillegg kan det være demotiverende for de voksne at det kan ta lang tid før barnet begynner å bruke tegn spontant, så resultatene av innsatsen vises ikke umiddelbart. Undersøkelser fra Sverige viser lignende funn (Rydeman, 1990). En studie av Da Fonte mfl. (2022) undersøkte spesialpedagogers oppfatninger av egen kunnskap og ferdigheter med ASK. Resultatene viste at selv erfarne spesialpedagoger ofte følte at de manglet tilstrekkelig kunnskap og ferdigheter innen ASK.

Kommunikasjonspartneren er avgjørende i all kommunikasjon. For ASK-brukere har kommunikasjonspartneren ofte ansvar for både tilrettelegging og å drive kommunikasjonsprosessen. En god kommunikasjonspartner er tålmodig, motivert og interessert, prøver å tolke signaler og gester, tåler stillhet, tar initiativ til å gjenta og bekrefte meninger, og innrømmer det når de ikke forstår hva som blir sagt (Næss & Karlsen, 2022). Voksne må ha bedre tegnkompetanse enn barna for å være gode språkmodeller.

For at TTT skal gi resultater for barn med kommunikasjons- og språkvansker, må metoden tas seriøst og fremheves. Det vil også være viktig å jobbe systematisk og langsiktig for at barnehager skal opprettholde kompetansen. Pedagogiske utdanningsinstitusjoner som barnehagelærerutdanningen bør derfor legge mer vekt på bruk av TTT. Biggs mfl. (2019) og Shire & Jones (2015) understreker hvor viktig det er at kommunikasjonspartnere mottar riktig opplæring under implementeringsprosessen.

Sentrale observasjonsområder

I det følgende beskrives seks ulike aktiviteter og rutiner som er sentrale i barnehagehverdagen, og som er valgt ut som de som blir observert i studien vår. De seks aktivitetene er som følger: samlingsstund, frilek, stasjonslek, overgangssituasjon, måltid og påkledning. Aktivitetene og rutinene ble valgt på forhånd da de ble ansett å representere typiske situasjoner der TTT kan benyttes, og fordi aktivitetene og rutinene er ulike med tanke på grad av struktur, for eksempel i hvilken grad de er voksenstyrt.

Samlingsstund

Samlingsstund defineres på ulike måter. Én definisjon er: «en stund der noen samles» (Brendeland, 2009). En annen definisjon er: «voksne og barn sitter samlet og har felles aktiviteter ledet av voksne» (Tangen, 2021). Ifølge rammeplanen fra 1995 bidrar faste samlinger i barnehagen til å utvikle gruppefølelsen gjennom felles aktiviteter som sang, lek, fortellinger, lesing eller samtaler (s. 50). Selv om samlingsstund ikke er nevnt i rammeplanen fra 2017 (Kunnskapsdepartementet 2017) eller andre styringsdokumenter, har den fortsatt en sentral plass i dagens barnehage (Tangen, 2021).

Frilek

Lekens egenverdi skal anerkjennes og har en sentral plass i barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det finnes ulike tolkninger av hva frilek innebærer, og en pedagogs definisjon kan ofte være forskjellig fra en forelders. Disse forskjellene kan være basert på individuelle erfaringer og kunnskap, altså hva de enkelte har opplevd. Dette kan påvirke hvordan barnets lek utvikler seg (Wolf, 2017). Frilek kan blant annet defineres som en type aktivitet som skiller seg fra andre, ved at den er frivillig for barnet og styres av barnet selv innenfor miljøets rammer (Åm, 1984).

Barnehagepersonalet kan ha ulike roller i barns lek, som å beskytte, bekrefte og berike den frie og spontane leken. Personalet kan delta på forskjellige måter, fra en passiv observerende posisjon til en aktiv medleker. Det er viktig at de har kunnskap om hvordan barns lek oppstår og uttrykkes, for å unngå at barns initierte lek blir begrenset. Oppmerksomhet om barns spontane lek og samspill er også nødvendig for å bidra til inkluderende og likeverdige lekeopplevelser (Wolf, 2017).

Stasjonslek

Stasjonslek er en organisert lekform hvor barna deles inn i mindre grupper og roterer mellom ulike aktivitetsstasjoner. Dette kan dreie seg om kreative prosjekter, konstruksjonslek, rollelek, fysisk aktivitet og læringsbaserte oppgaver. Formålet med stasjonslek er å gi barna muligheten til å utforske ulike

interesser og ferdigheter, stimulere til variert lek og sikre at alle barn får delta i ulike aktiviteter. Den voksnes rolle i stasjonslek er at de planlegger og setter opp stasjonene basert på barnas interesser, utviklingsnivå og læringsmål, samt tilrettelegger miljøet slik at det er trygt og stimulerende. Voksne kan også delta aktivt i leken, noe som kan berike leken og styrke relasjonen mellom barn og voksne.

Overgangssituasjoner

Overgangssituasjoner i barnehagen refererer til overgangen fra én aktivitet til en annen. Dette kan være utfordrende, spesielt når barna er dypt engasjert i en aktivitet, noe som kan føre til frustrasjon og manglende motivasjon (Balke, 1982). Overgangssituasjoner er en vanlig del av barnehagehverdagen, både planlagte kollektive overganger, slik som måltider, og individuelle overganger, som når et barn trenger hjelp på do. Mens de kollektive overgangene er planlagt, er de individuelle ofte uforutsette.

Måltid

Sandseter mfl. (2018) beskriver den ideelle måltidssituasjonen i barnehagen som en setting der seks barn sitter sammen ved et småbord, ledsaget av en voksen som spiser sammen med dem. Denne strukturen fremmer en rolig og oversiktlig atmosfære, der den voksne kan gi individuell oppmerksomhet og støtte til hvert barn. Ved å dele måltidet med barna kan den voksne også modellere gode spisevaner og sosialt samspill, noe som bidrar til barns utvikling av sosiale ferdigheter og selvstendighet. En slik tilnærming legger til rette for en mer personlig og interaktiv måltidsopplevelse som kan styrke båndene mellom barna og den voksne, samt fremme en positiv og inkluderende gruppefølelse.

Påkledning

En påkledningssituasjon i barnehagen refererer til den daglige rutinen der barna tar på seg yttertøy og sko før de går ut, eller av igjen når de kommer inn. Dette inkluderer ofte assistanse fra voksne, spesielt for de yngste barna, og er en viktig del av barnas læring av selvstendighet og motoriske ferdigheter.

Ved at de voksne tar barnets perspektiv og tar utgangspunkt i barnets fysiske og psykiske tilstand, kan de gi rom for barnets medvirkning i påkledningssituasjonen (Bae, 2009).

Målet for observasjonene

Målet med vår undersøkelse var å vurdere virkningen av et TTT-tiltak på syv barnehageavdelinger i fem barnehager. Det ble benyttet observasjon av de voksne på avdelingene før og etter tiltaket. Designet for undersøkelsen var et enkelt pretest-posttest-design med fem uker mellom de to testtidspunktene, mens TTT-tiltaket ble gjennomført uken etter pretest.

Intervensjonsstudier rapporterer ifølge Goppelt-Kunkel mfl. (2022) om positive effekter av tegn for språkinnlæring og kommunikasjon hos barn med og uten forsinket språkutvikling. Imidlertid er det lite data tilgjengelig fra naturlige barnehagesituasjoner. Derfor ble det i denne undersøkelsen gjort observasjoner av voksne på avdelinger med barn med og uten forsinket språkutvikling ut fra følgende problemstilling:
Vil barnehagepersonalets bruk av TTT øke i ulike situasjoner som følge av implementering av et kortvarig ASK-tiltak?

Metode

I denne kvantitative studien undersøkes det om bruk av TTT hos barnehageansatte øker ved at man gjennomfører TTT-kurs med innføring av Ebbe Nebb-tiltak. Det ble benyttet et flergroupe pretest-posttest design, uten kontrollgruppe og uten randomisering (Kleven mfl., 2023). Personalet ved de ulike avdelingene ble observert i forkant av TTT-kurset (pretest), deretter ble det gjennomført posttest-observasjon for å måle effekten av tiltaket.

Vi valgte å benytte strukturert observasjon som metode, som brukes for å systematisk observere individers atferd ved hjelp av et kategorisert observasjonsskjema. I strukturert observasjon følger forskeren nøye utformede regler for både observasjon og registrering av atferd. Forskningen har en deduktiv tilnærming som innebærer at forskerne i stor grad bestemmer på forhånd hvilke

atferder som skal registreres (Clark mfl., 2021). Vi laget derfor bestemte regler for hva som skulle observeres, og hvordan det skulle kodes.

Denne typen observasjon har som mål å sikre at observatørene systematisk registrerer hver deltakers atferd, i dette tilfellet TTT, noe som var nødvendig da vi var to personer som gjennomførte observasjonene i ulike barnehager. Dette gjorde vi for å sikre at dataene på best mulig måte ble systematisk og strukturert innhentet.

TTT-tiltaket

Kurset dekket flere viktige temaer knyttet til alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), med særlig vekt på praktisk bruk og tilgjengelige ressurser. Først presenterte foreleseren erfaringer som forelder til en gutt med behov for ASK. Hun fortalte så hvordan disse erfaringene har bidratt til utviklingen av Ebbe Nebb – et tiltak for å støtte barn med kommunikasjonsutfordringer. Deretter ble sentrale begreper som ASK og TTT forklart. Disse begrepene er viktige for å forstå konteksten og metodene som brukes i ASK. Fordelene med tegnstøtte ble deretter presentert med vekt på hvordan dette kan være en effektiv metode for å støtte språkutvikling og kommunikasjon for barn med behov for ASK.

Kurset inneholdt en presentasjon av relevante eksempler på hvordan man kan benytte og avlese tegn i daglige aktiviteter og rutiner i barnehagehverdagen. Deltakerne fikk også tips om gratis ressurser som kan være nyttige. Disse inkluderte Tegnbanken, Tegnordbok-appen, EttSkrittForan og videoer på Ebbe Nebbs YouTube-kanal.

Til slutt ble innholdet i Ebbe Nebbs tegnpakke gjennomgått, med råd om praktisk bruk av hvert element. Alle avdelingene fikk hver sin pakke som kan brukes for å støtte kommunikasjon og læring. Oppmøtet på kurset var ulikt for de ulike barnehagene, med kun to deltakere fra én barnehage og hele barnehagepersonalet fra en annen barnehage.

Utvalg

Informantene i studien ble valgt strategisk. Det var barnehageansatte på syv avdelinger i fem barnehager på Østlandet. Det innebar et tilgjengelighetsutvalg med systematisk utvelgelse basert

på de kvalifikasjonene som var nødvendige for å belyse temaet (Cheek mfl., 2023). Kriteriene for inkludering i studien var at de skulle være ansatt i barnehage, uansett stilling, på en avdeling med barn fra 3 til 6 år. I tillegg måtte alle som skulle delta i forskningen, være med ved begge observasjonene, det vil si pre- og posttest, og på TTT-kurset. Utgangspunktet var som nevnt å observere 3–6-åringer, men vi inkluderte også to avdelinger der de eldste barna var 4 år, men med en nedre alder på 1 år.

Videre var et kriterium at det skulle være minst tre barn i gruppen der personalet ble observert. Styrer i de fem barnehagene ble kontaktet og undertegnet samtykkeerklæringen på vegne av personalet på de sju avdelingene som deltok. Foreldrene ble informert av personalet på avdelingene, men det ble ikke innhentet samtykke fra foreldrene. Årsaken til at samtykke kun ble innhentet fra personalet, var at det kun var de som var analyseenhetene i studien, og at det kun rapporteres data fra personalets bruk av TTT. Personalet på avdelingene hadde ulik utdanning og bakgrunn og ulike roller. Alle avdelingene hadde minst ett barn med behov for TTT.

Datainnsamling

Vi benyttet som nevnt strukturert observasjon som datainnsamlingsmetode, to ganger på hver avdeling i løpet av en femukersperiode. Første- og annenforfatter (Redi og Erichsen, red.anm.) utførte observasjonene: pretest den første uken, kurset i TTT i uke 2, og posttest i uke 5 – det vil si tre uker etter kurset. Vi observerte personalet, og hvert forsøk på TTT ble loggført. Antall forsøk på TTT ble observert og nedtegnet i følgende situasjoner: samlingsstund, frilek, stasjonslek, overganger, måltid og påkledning. Observasjonene ble utført fra klokka 10.00 til 13.00 ved alle avdelinger, siden alle de seks aktuelle situasjonene foregikk i dette tidsrommet. Vi registrerte også antall ansatte, antall barn og om det var barn på avdelingen med behov for TTT.

Vi kom til avdelingene klokken 09.45 alle dagene slik at vi fikk hilst på personalet og barna på avdelingene, og at eventuelle spørsmål kunne

besvares før vi begynte å observere. Fordi det var ulike situasjoner som skulle observeres, ble det naturlig at vi fulgte med til der de forskjellige situasjonene foregikk. Et av kriteriene var at vi skulle observere personale som var sammen med minst tre barn, og ikke følge personale som hadde én-til-én-kontakt, for eksempel på et grupperom. Ifølge Braadland (2005) vil det å ta barnet ut av barnegruppen for å trene på TTT virke mot sin hensikt da det kan gi en forsterkende effekt å samhandle med andre i barnegruppen.

Den første observasjonen ble benyttet som en pretest for å undersøke bruk av TTT før TTT-tiltaket ble presentert. Styrer i hver barnehage hadde fått beskjed om at det var TTT vi skulle observere, så de fleste av personalet på avdelingen var klar over dette. På pretest var det 26 ansatte som ble observert. Etter pretest fikk alle avdelingene som deltok i studien, en innføring i bruk av TTT på 45 minutter. Det var 28 ansatte som deltok på kurset, men de 2 som ikke var med på baseline (pretest) er ikke medregnet videre. Ved posttest-observasjon var det også 26 ansatte, men det var kun fire avdelinger som hadde det samme personalet som var med under pretest og på kurs. To avdelinger hadde i tillegg med personale som ikke hadde vært på kurs, og som derfor ikke ble observert. På tre avdelinger var det en færre på hver avdeling ved posttest-observasjon. Derfor satt vi igjen med 23 ansatte som hadde vært med på pretest, kurs og posttest-observasjon.

Etiske betraktninger

Studien ble meldt til Sikt i forkant av kontakt med barnehagene. Før gjennomføring av observasjonene ble et informasjonsskriv sendt ut til styrerne i barnehagene, samt en vedlagt samtykkeerklæring. I informasjonsskrivet fikk styrerne vite hva dataene skulle brukes til, at deltakelsen var anonym og frivillig, og at de når som helst kunne trekke seg fra studien uten å oppgi grunn til det. Samtlige avdelinger som fikk tilbudet, valgte å delta i prosjektet. Forskerne i denne studien er uavhengig part overfor Tegneri Talera, som har kommersielle interesser i kurset som ble levert. Ingen av forskerne har interessekonflikter å melde i forbindelse med kurset.

Reliabilitet

Denne studien hadde to observatører fordelt på ulike barnehager. Grundige kriterier for hva som skulle observeres, ble derfor utformet i forkant for å øke sannsynligheten for at kodingen foregikk likest mulig (Dechsling mfl., 2020). En trussel ved observasjon, og spesielt når observatører er fysisk til stede, er at personalet på avdelingene kan bli påvirket. Eksempelvis kan det føre til at personalet ønsker å vise seg fra sin beste side, og at de benytter TTT oftere enn hva de normalt ville gjort, eller at de blir stresset av tilstedeværelsen av en observatør. I forsøk på å motvirke slike observatøreffekter ble personalet i forkant fortalt at de måtte forsøke å gjøre og oppføre seg slik de ville gjort til daglig. Dette er imidlertid en svakhet ved studien. Det ble ansett som vanskelig å få til observasjon kun via videokamera, da det er lite gunstig i dynamiske barnehagesettinger.

Analyse

Det innsamlete datamateriale besto av 42 timer med observasjoner. Datamaterialet ble analysert gjennom et kodingsskjema med kategorier av situasjoner der TTT ble observert (Clark mfl., 2021). Deskriptiv statistikk i form av frekvensdata

utgjør de statistiske analysene med presentasjon av pretest- og posttestdata. Programmet Excel ble benyttet til framstillingen av data.

Resultater

Vi presenterer her resultatene med utgangspunkt i de seks ulike situasjonene som ble observert. Disse var, som nevnt: samling, frilek, stasjonslek, overganger, måltid og påkledning. Ved å dele inn i seks ulike hverdagssituasjoner i barnehagen ble sammenligningsgrunnlaget strukturert for bedre å kunne sammenligne de ulike situasjonene ved pretest og posttest, og dermed kunne besvare problemstillingen.

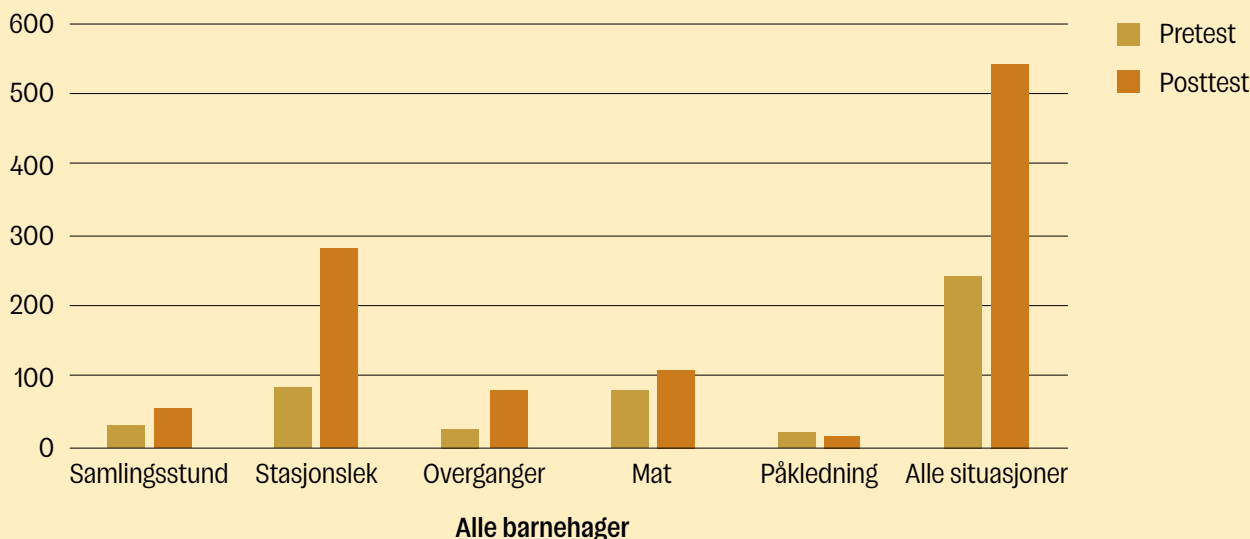
Observasjon i seks ulike situasjoner

Figur 1 viser endringene i alle situasjoner fra baseline-observasjon til posttest. Resultatene fra de seks situasjonene vil beskrives fortløpende.

Samling

I samling benyttet de fleste avdelingene tegn til sangene de sang. Likevel valgte vi å ikke kode disse, da flere av sangene hadde andre bevegelser enn det som regnes som TTT. Resultatene for bruk av TTT i samling viste en variert utvikling, med tre

FIGUR 1 Alle situasjoner før og etter TTT-kurs.



avdelinger som hadde en betydelig økning i TTT, mens to avdelinger ikke viste noen endring og to avdelinger hadde en nedgang i bruk av TTT.

Funnene våre viser dermed en variert endring i samling når det gjelder bruken av TTT etter kurset, med noen avdelinger som viser betydelig økning, mens andre viser ingen eller negativ endring i bruken av TTT. For alle avdelinger samlet er det en økning fra pretest til posttest fra 29 ganger (pretest) til 56 ganger (posttest) TTT benyttes i samlingsstund. Men det er riktignok én avdeling som står for mye av økningen fra pretest til posttest.

Frilek

I frilek på avdelingene var det varierende hvordan frileken ble organisert, både fra avdeling til avdeling og fra pretest til posttest. Pretest under frilek på de ulike avdelingene viste varierende bruk av TTT som kommunikasjonsmetode. Tallene indikerer at personalet på enkelte avdelinger benyttet TTT mer enn andre. Etter TTT-kurset ble bruken observert på nytt. Resultatene viste en betydelig økning i bruken av TTT på fire avdelinger, på én avdeling var det ingen endring, mens bruken på én avdeling gikk ned til null ved posttest. Samlet sett økte bruken av TTT fra 38 ganger ved pretest til 133 ganger ved posttest.

Stasjonslek

Alle avdelingene hadde en form for stasjonslek. Det varierte hvordan denne leken var lagt opp. Enkelte avdelinger hadde faste stasjoner med leker barna gikk til, mens andre valgte et kort med hva de ønsket å gjøre. Pretest av TTT i stasjonslek viste liten bruk. Det var kun på to av avdelingene at det ble registrert noen form for bruk av TTT. Etter TTT-kurset viste fem av syv avdelinger en økning, mens én avdeling ikke viste noen endring, og én avdeling viste en liten nedgang. Samlet økning på alle avdelinger gikk fra 45 ganger under pretest til 163 ganger ved posttest.

Overganger

Dagen på avdelingene var ikke like ved pretest og posttest. Pretest viste varierende bruk av TTT. Fire av avdelingene benyttet TTT, mens to av

avdelingene ikke gjorde det. Ved posttest-observasjon så vi en generell økning i bruken av TTT etter implementering på seks av syv avdelinger. Samlet sett økte bruken av TTT fra 26 ganger under pretest til 87 ganger under posttest.

Måltid

På noen av avdelingene ble det også benyttet bilder og symboler ved måltidet. Det skulle vi ikke observere, men det viste at det også ble brukt andre ASK-hjelpemidler for alle barna på disse avdelingene. Det var varierende bruk av TTT ved måltidene. Én avdeling benyttet ikke TTT, men ga barna tilgang på bilder. En annen avdeling benyttet heller ikke TTT ved baseline-observasjonen, men barna hadde anledning til å peke på det de ville ha. Ved posttest-observasjon viste tre avdelinger betydelig økning i bruk av TTT, mens tre andre avdelinger ikke benyttet TTT. Én avdeling hadde en nedgang i bruk av TTT ved posttest-observasjon.

Ved å sammenligne baseline-observasjon med posttest-observasjon ser vi at funnene viser betydelige variasjoner i bruken av TTT etter kurset. Den ene avdelingen hadde en markant økning, mens tre avdelinger hadde en betydelig reduksjon i bruken av TTT. To av avdelingene viste en moderat økning, mens én avdeling forble uendret uten bruk av TTT i begge observasjonene. Samlet sett økte likevel bruken av TTT fra 80 ganger ved pretest til 111 ganger ved posttest.

Påkledning

I den tiden på året som vi observerte, var det svært kaldt den uka pretest ble gjennomført, og det var begrenset hvor mange barn som var ute. Pretest viste beskjeden bruk av TTT under påkledning. Tre av avdelingene benyttet ingen tegn før kurset. Ved å sammenligne pretest med posttest fant vi at tre av avdelingene opplevde en liten økning i bruken av TTT, mens tre av avdelingene opplevde en reduksjon. Én av avdelingene brukte ikke TTT ved noen av observasjonene. Ved påkledning gikk bruken av TTT ned fra 21 ganger ved pretest til 15 ganger ved posttest.

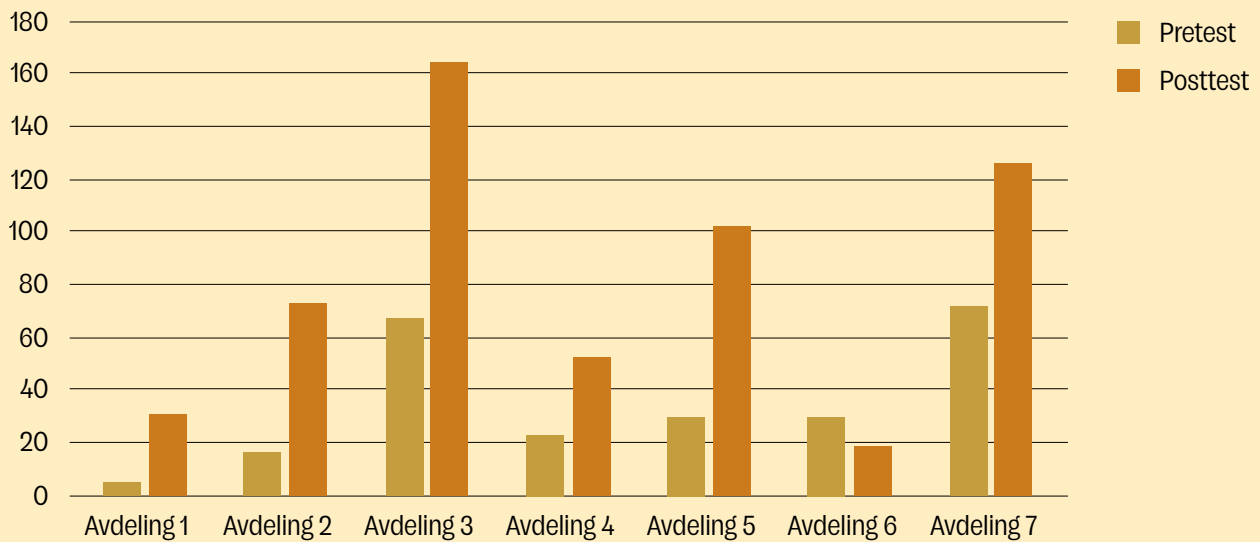
Resultater for alle avdelingene og samlet

Sammenlagt for alle avdelingene viser resultatene en økning fra 239 ganger med TTT-bruk ved pretest til 565 ganger ved posttest (figur 3).

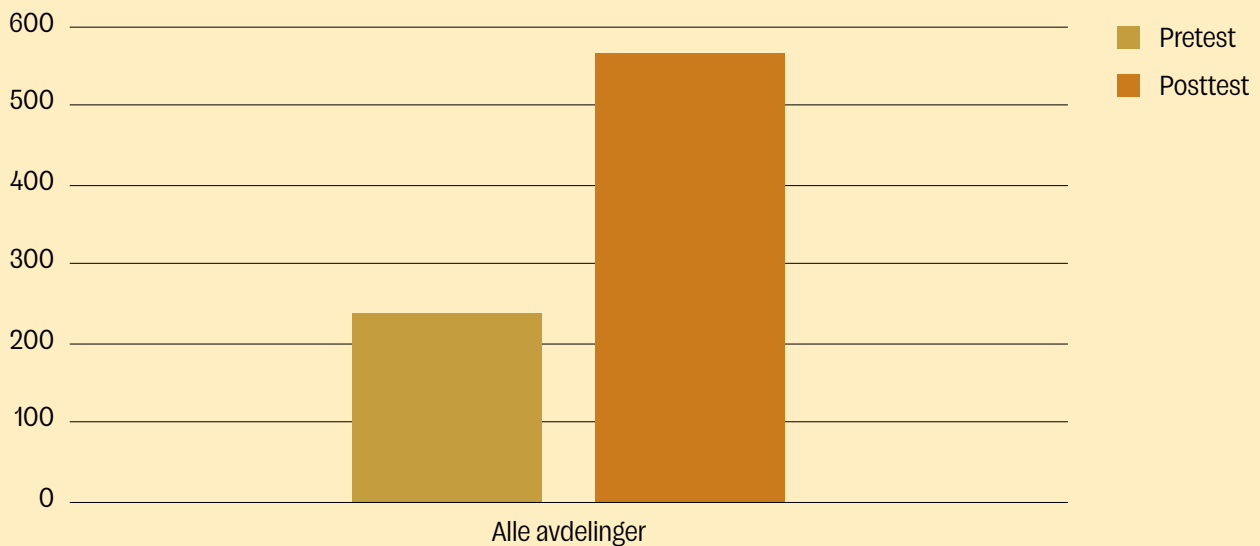
Diskusjon

Denne undersøkelsen presenterer en kvantitativ analyse av bruken av TTT på syv ulike barnehageavdelinger i fem barnehager før og etter

FIGUR 2 Oversikt over resultatene fra hver avdeling fra pretest til posttest.



FIGUR 3 Alle avdelinger pretest og posttest.



implementeringen av et TTT-tiltak for de ansatte. Studiens mål har vært å undersøke om et opplæringskurs i TTT førte til en økning i frekvensen av TTT-bruk i ulike situasjoner.

Resultatene fra pretest og posttest av samlingsstund viser en økt bruk av TTT over tre uker etter personalets deltakelse på kurs i denne kommunikasjonsmetoden. Den totale økningen var på 93 prosent (fra 29 til 56 ganger). Det ble observert en variert utvikling i bruk av TTT etter kurset. I hvor stor grad personalet benytter TTT, kan henge sammen med ulike faktorer, som personalets erfaring og kompetanse, barnas behov og interesse, samt den pedagogiske tilnærmingen på den enkelte avdeling når nye tiltak skal tas i bruk. For eksempel kan personalets vektlegging av andre oppgaver under samlingen ha påvirket hvordan de implementerer TTT der. Videre tiltak kan være å vurdere å igangsette økt opplæring eller støtte for å sikre bruk av TTT i samlingsstund. I samling vil personalet kanskje være opptatt med andre ting som de holder i hendene, noe som kan føre til at det blir utfordrende å benytte TTT.

Denne formen for ASK (TTT) krever ikke annet enn hendene, noe som ifølge Rognlid & Suhr (i Torbjørnsen mfl., 2023) gjør det enkelt å bruke i de fleste situasjoner. En videre analyse av disse faktorene kan bidra til å forstå bedre hvordan bruk av TTT kan benyttes mer effektivt i samlingsstunden for å fremme kommunikasjon og språkutvikling hos barna. Det kan være at forståelsen til personalet av hvor viktig det er å benytte seg av TTT i alle situasjoner gjennom hele dagen, ikke har kommet helt på plass kun fire uker etter kurset. Dette vil kanskje endres når personalet får mer innsikt i at TTT forbedrer både effektiviteten og forståelsen, samt at det gjør tilegnelsen av språkbegreper mer effektive (Wakefield & James, 2015).

Vi kan imidlertid ikke utelukke at det også kan være omvendt – at det har forekommet en slags fade-out-effekt i de avdelingene som ikke viste like høy økning i frekvens ved andre testtidspunkt. Som nevnt i resultatdelen valgte vi å ikke observere tegnbruk i sangene, da frekvensen i antall tegn da ville gitt en betydelig økning av antall tegn. Dette ville da gitt et feil sammenligningsgrunnlag da

det ikke var de samme sangene som ble brukt ved begge observasjonstidspunkter.

Resultatene fra observasjonen av frilek på de ulike avdelingene viste en variabel bruk av TTT som kommunikasjonsmetode på de ulike avdelingene. Likevel økte bruken av TTT med 250 prosent (fra 38 til 133 ganger). Også her benyttet enkelte avdelinger seg av TTT i større grad enn andre. Økningen i bruk av TTT i frilek etter kurset tyder på at tiltaket har bidratt til økt bevissthet om TTT-bruk.

Variasjonene mellom avdelingene kan skyldes ulike tilnærminger til hvordan frileken ble organisert på hver avdeling. Det kan videre være verdifullt å undersøke hvordan personalets kompetanse og tilrettelegging påvirker implementeringen, og om noen avdelinger har behov for mer spesifikke verktøy eller oppfølging for å inkludere TTT i denne typen aktiviteter. Resultatene fra observasjonen understreker betydningen av å kontinuerlig evaluere og tilpasse praksis for å fremme positive lekeopplevelser for alle barn i barnehagen, og slik skape et inkluderende og likeverdig lekemiljø (Wolf, 2017).

Resultatene fra observasjonen av stasjonslek viser en variert endring i bruken av TTT på avdelingene etter deltakelse på kurset. Den totale økningen var på 262 prosent (fra 45 til 163 ganger). Den markante økningen i TTT-bruk ved stasjonslek antyder at denne situasjonen er spesielt godt egnet for tiltaket. Med mindre grupper og tydeligere struktur kan personalet få en opplevelse av kontroll, noe som gir rom for økt bruk av TTT. Videre forskning kan utforske hvordan slike situasjoner kan brukes som et eksempel på vellykket implementering, og hvordan lignende strategier kan overføres til andre situasjoner i barnehagen.

Stasjonslek i barnehagen er en strukturert lekform med inndeling i mindre barnegrupper, men den ble organisert noe ulikt fra avdeling til avdeling. Stasjonsleken ble blant annet fordelt på flere rom, noe som førte til at vi ikke hadde mulighet til å observere alle stasjonene samtidig. Det kan dermed tenkes at dette påvirker resultatene i noe grad, da vi kanskje gikk glipp av noen observasjoner. Allikevel kan resultatene tyde på at stasjonslek

er situasjoner der barnehagepersonalet i større grad finner det naturlig å benytte seg av TTT sammenlignet med samlingsstund. Sammenligningen av resultatene fra pretest til posttest viser at tiltaket hadde en positiv innvirkning i form av økt bruk av TTT i stasjonsleken på de fleste avdelingene. I disse situasjonene var det fra to til seks barn på hver stasjon, noe som kan ha bidratt til bedre tid og mulighet for personalet til å tolke signaler og gester. Det ga dem derfor muligheten til å gjenta og bekrefte barnas kommunikasjonsinitiativ, noe Næss & Karlsen (2022) påpeker er avgjørende for kommunikasjon.

I stasjonsleken er det behov for mange ulike tegn, da stasjonene inneholdt alt fra utkledningslek, konstruksjonslek og tegning til dinosaurlek. Kurset ga tilgang på tegn og plakater med tegn som personalet tidligere ikke hadde hatt, slik at det ble enklere å tilegne seg disse og finne fram tegnene de hadde behov for. Biggs mfl. (2019) understreker at personalet må ha bedre tegnkompetanse enn barna for å være gode språkmodeller, og derfor bør pedagogiske utdanningsinstitusjoner legge mer vekt på opplæring i TTT.

Resultatene fra observasjonen av overgangssituasjoner viser en generell økning i bruken av TTT etter kurset på seks av syv avdelinger. Den totale økningen var på 235 prosent (fra 26 til 87 ganger). Overgangssituasjoner er en viktig del av barnehagehverdagen, hvor TTT kan bidra til å redusere stress og øke forutsigbarheten for barna. Økningen i bruken av TTT etter kurset i denne situasjonen kan vise en økt forståelse for hvordan tiltaket kan gjøre overganger enklere. Likevel varierer økningen mellom avdelingene, noe som kan indikere et behov for skreddersydde tilnærminger basert på avdelingenes rutiner og ressurser.

To avdelinger hadde en betydelig økning, mens to avdelinger viste noe mindre økning. Én avdeling viste ingen endring. Overgangssituasjoner i barnehagen refererer til overgangen fra én aktivitet til en annen, noe som kan være utfordrende både for barn og personale (Balke, 1982), og er en vanlig del av barnehagehverdagen. Mens de kollektive overgangene ofte er planlagt og forutsigbare, kan de individuelle overgangene kreve rask tilpasning

og fleksibilitet fra personalet for å sikre en smidig overgang og opprettholde en positiv atmosfære i barnehagen. Økningen i bruken av TTT i overgangssituasjonene etter kurset kan indikere en bevisstgjøring og implementering av nye kommunikasjonsstrategier for å støtte barnas kommunikasjon og deltakelse i slike situasjoner.

I overgangssituasjonene ble det benyttet tegn som «ferdig», «rydde» og «hjelp», noe som viste at flere av personalet kunne tegn til bruk i disse situasjonene, og at de var trygge på å benytte seg av dem. Ifølge Da Fonte mfl. (2022) er spesialpedagogers oppfatning av egen kunnskap og ferdigheter innen ASK viktig. Overgangssituasjoner kan være utfordrende for mange barn, og TTT kan være med på å understreke eller tydeliggjøre hva som skal skje (Braadland, 2005; Andresen, 2021).

Variasjonen i bruken av TTT under måltider tyder på at denne situasjonen ikke ble like godt ivaretatt i kurset som andre situasjoner. Måltidene består som regel av en strukturert situasjon som gjør at TTT vil være ideelt, slik som i stasjonslek. Den ulike graden av implementering av TTT her kan skyldes variasjoner i personalets forståelse av tiltaket, og personalets oppfatning av hvor relevant det er å bruke ved måltider. Videre opplæring kan fremheve måltid som en arena for språkutvikling. Den totale økningen for bruk av TTT under måltid var på 39 prosent (fra 80 til 111 ganger). Før kurset brukte to avdelinger ikke TTT i det hele tatt, mens én avdeling hadde bilder tilgjengelig. Etter kurset økte bruken av TTT på tre av avdelingene, mens tre avdelinger fortsatt ikke brukte TTT.

Den ideelle måltidssituasjonen i barnehagen slik Sandseter mfl. (2018) beskriver den, består av seks barn og én voksen som spiser sammen med dem. Denne strukturen fremmer en rolig og oversiktlig atmosfære der personalet kan gi individuell oppmerksomhet og støtte til hvert barn. Dette kan bidra til barns utvikling av sosiale ferdigheter og selvstendighet, samt gode spisevaner. Slike situasjoner kan være ideell for å benytte TTT siden situasjonen er relativt strukturert og det vil være vanlige begreper som benyttes, som det å spise, mat, drikke, glass, tallerken, ulike matsorter osv. At man ofte også er samlet rundt et bord, gjør disse

situasjonene egnet til å øve på og lære nye begreper for tegn-til-tale. ASK omfatter, ifølge Andresen (2021), alle hjelpemidler som muliggjør effektiv kommunikasjon, så selv om det ikke ble observert TTT på alle avdelinger, benyttet flere avdelinger seg av andre ASK-metoder.

Resultatene fra pretest i påkledningssituasjoner på avdelingene viste at TTT ble lite brukt, eller ikke brukt i det hele tatt. Etter kurset viste posttest-observasjonene en liten økning i bruken av TTT på tre av avdelingene, mens tre avdelinger opplevde en reduksjon. Den siste avdelingen viste ingen endring, med null bruk av TTT ved begge observasjonene. Noe av forklaringen her kan være tidspunktet på året for observasjon. Det var svært kaldt i denne perioden og varierende antall barn som var ute på begge observasjonstidspunktene. Med påkledningssituasjon mener vi påkledning og avkledning av yttertøy i forbindelse med utelek.

Ifølge Bae (2009) er det viktig at personalet i barnehagen tar barnets perspektiv i betraktning under påkledningssituasjoner og tilpasser seg barnets behov og tilstand for å fremme deres medvirkning. Bruken av TTT kan være et verktøy for å støtte dette ved å gi barna en ekstra kommunikasjonskanal som kan hjelpe dem å uttrykke seg bedre og forstå instruksjoner. Den varierende bruken av TTT etter kurset antyder at det kan være behov for ytterligere støtte og opplæring for personalet slik at de kan benytte denne kommunikasjonsmetoden mer effektivt i påkledningsrutinen.

Påkledningssituasjonen viste en nedgang på 29 prosent (fra 21 til 15 ganger) i bruk av TTT. Nedgangen i TTT-bruk under påkledning kan reflektere situasjonens ofte hektiske og fysiske karakter, hvor bruk av TTT blir nedprioritert. Dette understreker behovet for ytterligere støtte og tilpasning for å innlemme TTT i praktiske rutiner i barnehagen. Alternativt kan visuelle symboler kombineres med TTT, slik at personalet har bedre muligheter til å støtte barnas kommunikasjon.

Samlet sett viser resultatene en betydelig økning i bruk av TTT på alle avdelinger. Det kan tyde på behov for en mer konsekvent og systematisk tilnærming for å sikre at alle avdelinger kan dra nytte av denne kommunikasjonsmetoden. Dette vil

ikke bare fremme barnas selvstendighet og kommunikasjon under påkledningssituasjoner, men også bidra til en mer inkluderende og støttende barnehagehverdag. TTT er en enkel måte å bruke ASK på da det ikke krever andre hjelpemidler enn hendene, som gjør at det er enkelt å bruke i de fleste situasjoner (Torbjørnsen mfl., 2023). Men dette betyr også at personalet er avhengig av opplæring og oppdatering i bruk av TTT jevnlig. Det vil igjen fremme språkutviklingen fordi både syn og hørsel blir engasjert for å støtte forståelsen av ord (Torbjørnsen mfl., 2023).

Det at et relativt kort kurs har såpass stor innvirkning på TTT-bruk i barnehage flere uker etter kurset er holdt, er lovende med tanke på varigheten på kurset (45 minutter). Dersom kurs og pakkeforløp med kurs som bygger på hverandre, kan tilbys barnehager mer systematisk over tid, vil dette kunne benyttes for å opprettholde TTT-bruk og bevissthet rundt denne kommunikasjonsformen i barnehager. Dette vil kunne motvirke kjente fadeout-effekter av kurs, tiltak og intervensjoner, som er kjent innen spesialpedagogisk virksomhet. Det at posttest ble gjennomført fire uker etter kurset, gir oss grunn til å tro det kan ha vært en fadeout-effekt sammenlignet med om posttest ble gjennomført kortere tid etter kurset. Imidlertid ville man forvente en større fadeout dersom posttest ble lagt enda senere.

Svakheter ved denne studien

Denne undersøkelsen har flere svakheter. Observasjonene ble gjort av to personer på ulike avdelinger. Vi har derfor ikke noen tall på interobservatør-enighet. For å minimere målingsfeil samarbeidet alle tre forfatterne om utviklingen av observasjonsskjemaet. Forfatterne har bred praksis- og forskningserfaring innen observasjon av barn i barnehage. Likevel ville det styrket undersøkelsens troverdighet dersom observasjonene var dobbelt-kodet på deler av eller hele datasettet.

Videre var en rekke faktorer vanskelige å kontrollere fullt ut. Sykdom blant personalet og at barnehagehverdager sjelden er like, tilsier at målingsfeil kan ha påvirket resultatene. Designet kan også kritiseres. Blant annet var utvalget et

bekvemmelighetsutvalg der man skal være forsiktig med å generalisere til andre avdelinger og barnehager. Om utvalget er stort eller lite, er relativt. Det vil alltid være økt sannsynlighet for generalisering dersom utvalget er større. Likevel er utvalget stort i norsk kontekst innen TTT-forskning i barnehager.

Man kan også kritisere tidspunkter for pretest og posttest relatert til tidspunktet kurset ble holdt. Spesielt vil tiden fra kurset ble holdt til posttest høyst sannsynlig påvirke resultatene. Tidspunktet for posttest ble valgt med tanke på at det skulle være sannsynlig å måle en virkning av kurset, men at posttest ikke ble gjennomført for nær kurset. Hvis posttest hadde blitt gjennomført tidligere, ville det som nevnt kanskje vist en enda høyere endring i TTT gjennom en slags boost- og recency-effekt. Det var òg viktig å ikke ha en posttest for langt fram i tid etter kurset, for å unngå for mye fadeout-effekt, som de aller fleste studier som måler spesialpedagogiske tiltak finner (Bailey mfl., 2020).

Konklusjon

På bakgrunn av at 97,2 prosent av alle barn mellom 3 og 5 år går i barnehage per 2023 (Statistisk sentralbyrå, 2024), vil barnehager ha en unik mulighet til å møte barn med behov for TTT. I tillegg kan TTT fremme språkutviklingen for alle barn (Andresen, 2021). Slik kan også barn uten kommunikasjonsvansker med tilgang på TTT få et større ordforråd enn jevnaldrende (Motovich-Noddeland & Noddeland, 2017), noe som kan bidra til bedre lese- og skriveferdigheter når de blir eldre (Torbjørnsen, mfl., 2023).

Funnene våre viser at implementering av ASK-tiltak med TTT øker bruken av tegn blant personalet fra pretest-observasjon til posttest-observasjon med fem ukers mellomrom. Funnene viser at tilgang på TTT og oppmerksomheten om det blant personalet gjør at TTT oftere blir brukt gjennom dagen. Tiltaket ser ut til å gjøre at personalet blir bedre rustet til å møte barn med behov for ASK, og det øker bevisstheten rundt bruken av TTT. Etter deltakelse på et 45-minutters kurs viste posttest at bruken av tegn hadde økt med hele 136 prosent fra pretest.

I studien hadde personalet ulik bakgrunn og ulike roller. Likevel indikerer funnene at kurs i TTT bidrar til økt bruk uavhengig av dette. Barn har rett til tilpassede kommunikasjonsformer i barnehagen, og da er det avgjørende at hele personalet har kompetanse til å kunne bidra som modeller for barna. For å kunne bruke TTT som kommunikasjonsform kreves det at personalet får kunnskap og trening i hvordan dette kan benyttes i alle situasjoner på avdelingen, gjennom hele dagen.

Referanser

- Andresen, G.H. (2021). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) i barnehagen: hvordan komme i gang?* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 27(1), Cappelen Damm forskning. doi: <https://doi.org/10.5324/barn.v27i1.4290>
- Bailey, D.H., Duncan, G.J., Cunha, F., Foorman, B.R. & Yeager, D.S. (2020). Persistence and fadeout of educational-intervention effects: Mechanisms and potential solutions. *Psychological Science in the Public Interest*, 21(2), s. 55–97.
- Balke, E. (1982). *Barnehagen – innføring i praktisk småbarnspedagogikk*. Cappelen forlag.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager (barnehageloven). [LOV-2005-06-17-64] Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-64>
- Biggs, E.E., Carter, E.W. & Gilson, C.B. (2019). A Scoping Review of the Involvement of Children's Communication Partners in Aided Augmentative and Alternative Communication Modeling Interventions. *American Journal of Speech-Language Pathology* 28(2), s. 743–758. https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-18-0024
- Brendeland, T.A. (2009). *Magiske samlingsstunder*. Pedagogisk forum.
- Braadland, N. (2005). *Tegn-til-tale – for alle: en vei til talespråket* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Cheek, J. & Øby, E. (2023). *Research design: why thinking about design matters*. SAGE Publications, Inc.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (6. utg.). Oxford University Press.
- Da Fonte, M.A., Boesch, M.C., DeLuca, E.R., Papp, S.K., Mohler, A.E., Holmes, E.E., Clouse, K.A., Young, R.D. & Urbano, R. (2022). Current preparation status in AAC: perspectives of special education teachers in the United States. *Augmentative and Alternative Communication* 38(1), s. 29–40. <https://doi.org/10.1080/07434618.2022.2046851>

- Dechslng A., Øien R.A. & Nordahl-Hansen A.J.** (2020). Om metode: Bruk av inter-observatør enighet og inter-rater reliabilitet i NTA, og forslag til utvidelse av repertoaret i atferdsanalytiske studier. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse (NTA)*, 47(1), s. 5–12.
- Dunst, C.J., Meter, D. & Hamby, D.W.** (2011). *Influences of sign and oral language interventions on the speech and oral language production of young children with disabilities*. CELLpractices. Center for Early Literacy Learning.
- Fjæran-Granum, T. & Granum, H.** (2007). *Tegn til tale: for nybegynnere*. SPISS forlag.
- Goppelt-Kunkel, M., Wienholz, A. & Hänel-Faulhaber, B.** (2022). Sign learning and its use in a co-enrollment kindergarten setting. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.920497>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.** (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet** (2017). *Rammeplan for barnehagen: innhold og oppgaver*. Pedlex.
- Matovich-Noddeland, M. & Noddeland, P.** (2017). *Babytegn: Åpne barnets verden*. Cappelen Damm.
- Næss, K.-A.B. & Karlsen, A.V.** (2022). *God kommunikasjon med ASK-brukere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Rydeman, B.** (1990). Teckenkommunikation i förskola. En rapport från projektet «Anpassning av alternativ kommunikation, främst teckenkommunikation, för användning på daghem/förskolor». https://media.kommed.nu/2014/10/Teckenkommunikation_1990.pdf
- Rydeman, B.** (2015). *Du, jag och något att tala om: Om kommunikation och kommunikationshjälpmiddel för och med barn och ungdomar med flerfunksjonsnedsättning*. Nationellt kompetenscentrum anhöriga, nr. 3.
- Sandseter, E.B.H., Hagen, T.L. & Moser, T.** (2018). *Kroppslighet i barnehagen: pedagogisk arbeid med kropp, bevegelse og helse* (3. utg.). Gyldendal.
- Shire, S.Y. & Jones, N.** (2015). Communication Partners Supporting Children With Complex Communication Needs Who Use AAC: A Systematic Review. *Communication Disorders Quarterly*, 37(1), s. 3–15. <https://doi.org/10.1177/1525740114558254>
- Statistisk sentralbyrå** (2024). Barnehager. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Suhr, G. & Rognlid, W.** (2009). *Jeg vet nå at hun kan tenke! Tegn Til Tale – som hjelp i kommunikasjon og som redskap for å stimulere språkutvikling*. Statped Nord. https://www.statped.no/globalassets/publikasjoner/tegn_til_tale.pdf
- Tangen, T.-M.S.** (2021). *En inkluderende samlingsstund*. Mastergradsoppgave i spesialpedagogikk. Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Torbjørnsen, I.B., Neteland, R. & Bugge, E.** (2023). *Tegn-til-tale i barnehage og skole*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet** (2024). URL: [Alternativ og supplerande kommunikasjon \(ASK\) | udir.no](https://alternativ-og-supplerande-kommunikasjon(ask).udir.no)
- Wakefield, E.M. & James, K.H.** (2015). Effects of Learning With Gesture on Children's Understanding of a New Language Concept. *Developmental Psychology*, 51(8), s. 1105–1114. <https://doi.org/10.1037/a0039471>
- Weisberg, J., McCullough, S. & Emmorey, K.** (2015). Simultaneous perception of a spoken and a signed language: The brain basis of ASL-English code-blends. *Brain and Language* 147, s. 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.bandl.2015.05.006>
- Wolf, K.R.D.** (2017). *Medvirkning til barns spontane lek – i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Åm, E.** (1984). *Lek i barnehagen: de voksnes rolle*. Universitetsforlaget.

Samtaleroboter som verktøy for inkludering i et spesialpedagogisk perspektiv. En sonderende kunnskapsoppsummering

Sammendrag

Denne kunnskapsoppsummeringen (scoping review) retter seg mot å gi en oversikt over hvordan samtaleroboter brukes for å støtte individer med spesialpedagogiske behov. Litteratursøk er foretatt i fem databaser og fire konferanser etter retningslinjene til PRISMA. De 11 studiene som er inkludert i kunnskapsoppsummeringen, viser at samtaleroboter kan egne seg for å gi tilpasset opplæring, men at det finnes utfordringer knyttet til temaene myndiggjøring og inkludering. Forskingen på bruken av samtaleroboter i spesialpedagogisk sammenheng er i en tidlig fase. Studiene inneholder få deltakere med spesialpedagogiske behov og få fagpersoner fra utdanningssektoren, og de har noen metodiske utfordringer. Videre forskning er nødvendig.

Summary

Chatbots as tools for inclusion in special education. A scoping review

Background: Chatbots show a potential of scaffolding the individual in tasks related to special education.

Aims: This scoping review aims to provide an overview of how chatbots are used to support individuals with special educational needs.

Methods and Procedures: A scoping review following the PRISMA guidelines was conducted, covering the results from five databases (ERIC, Education Source, Web of Science, ACM Digital Library, and PubMed), and four conferences proceedings.

Outcomes and Results: A total of 11 studies was included in this review, showing that chatbots can be effective for personalized education, though there are challenges related to empowerment and inclusion.

Conclusions and Implications: Research on the use of chatbots in special education is in its early stages. Studies have few participants with special needs, few professionals from the educational arena, and some methodological issues. Further research is necessary.

Nøkkelord

- SAMTALEROBOTER
- KUNSTIG INTELLIGENS
- MYNDIGGJØRING
- TILPASSET OPPLÆRING
- SPESIALPEDAGOGIKK

CAROLINE ARAUJO BAKKE, master i spesialpedagogikk, lektor 1 ved Bø videregående skole i Telemark

ELIA GABARRON, ph.d. i helsevitenskap, førsteamanuensis, Institutt for pedagogikk, IKT og læring ved Høgskolen i Østfold

Bakgrunn

Bruken av samtaleroboter har økt de senere år innen en rekke ulike områder, deriblant innen utdanningssektoren (Adamopoulou & Moussiades, 2020, s. 373). Denne kunnskapsoppsummeringen søker derfor å utforske det pedagogiske potensialet til samtaleroboten, og slik kanskje minske den såkalte KI-angsten (Falebita, 2024) mange lærere erfarer. Samtalerobotens potensial og begrensninger ses i det følgende i sammenheng med visjonen om et utdanningssystem og et samfunn der alle gis tilstrekkelig støtte til å kunne delta, som formulert i Salamanca-erklæringens artikkel 3 (UNESCO, 1994) og i FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne artikkel 3c (Forente nasjoner, 2006).

Et spesialpedagogisk perspektiv er valgt av følgende to grunner:

For det første finnes det relativt lite forskning på bruken av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng sammenlignet med forskning på samtaleroboter i allmennpedagogisk sammenheng. Individer med spesialpedagogiske behov og deres støttespillere har dermed mindre tilgang på forskningsbasert kunnskap om hvordan de kan dra nytte av og forholde seg til dette hjelpe-

middelet. De kan da sakke akterut i utviklingen av KI-forståelse (AI literacy) (Cardon mfl., 2023) og slik ekskluderes som «digitale medborgere» (NOU 2024: 20, s. 193).

Den andre grunnen er tanken om at perspektivet til marginaliserte og ekskluderte grupper er verdifullt for å synliggjøre samfunnsstrukturer med potensial til å marginalisere og ekskludere disse personene (Butler, 2016). Slike strukturer hører ikke hjemme i visjonen om et demokratisk og inkluderende samfunn.

Begreper

Spesialpedagogikk

I det følgende ses fagområdet spesialpedagogikk som en forlengelse av den allmenne pedagogikken og som pedagogikk som kan gagne alle elever, i tråd med Florian (2008). I den nye opplæringsloven (Opplæringslova, 2024, § 11-6) er begrepet «spesialundervisning» endret til «individuell tilrettelagt opplæring». Essensen i denne nye formuleringen peker mot at opplæringen skal være tilpasset individet, slik jo målet for er for alle elever (Opplæringslova, 2024, § 11-1). Dette bidrar til å minske mulighetene for en reduksjonistisk forståelse av spesialpedagogikken som noe spesielt for dem som skiller seg ut, og dermed minsker den også mulighetene for en reduksjonistisk forståelse av individet som mottar spesialpedagogisk hjelp.

Inkludering

Begrepet «inkludering» utforskes av forfatterne som en dynamisk, multidimensjonal prosess og en subjektiv erfaring, i tråd med Qvortrup & Qvortrup (2018). Individet som skal inkluderes, blir slik en som man kontinuerlig må lytte til, for å definere og vurdere inkluderingsprosessen. Dette synet på inkludering er i tråd med Butler (2016).

Den ovennevnte forståelsen av inkludering synes å stå i kontrast til forståelsen av fenomenet i de internasjonale konvensjonene (UNESCO, 1994, Forente nasjoner, 2006), der inkludering formuleres som et endelig og objektivt mål som kan vurderes fra et utsideperspektiv. De allerede inkluderte har på det viset definisjonsmakt når det gjelder hvem som skal regnes som ekskludert og dermed «inkluderbar»,

og hvilke personer i samfunnet som skal forbli det Butler (2016) kaller «ungrieveable», «ikke-sørgbare». I den sistnevnte kategorien kan man verken savnes eller sørges over, fordi man i utgangspunktet ikke er med i regnskapet. Det blir også mulig å benytte begrepet «inkluderende» som om dette korresponderte med noe bestandig og målbart.

Prinsippet om rett til medbestemmelse og medvirkning står imidlertid også sterkt i de nevnte konvensjonene (UNESCO, 1994, Forente nasjoner, 2006), i tillegg til i barnekonvensjonens artikkel 12 (Barnekonvensjonen, 1989) og Grunnlovens §§ 100 og 104 (Grunnloven, 1814). Prinsippet er også styrket i ny opplæringslov (Opplæringslova, 2024, § 10-2). I den grad fenomenet inkludering knyttes opp mot prinsippet om medvirkning, åpnes det for en dynamisk forståelse av inkludering som en prosess der enkeltindividet og dets subjektive opplevelser er styrende i tråd med Butler (2016) og Qvortrup & Qvortrup (2018).

I den kommende kunnskapsoppsummeringen søker artikkelforfatterne ikke bare å undersøke hvordan bruk av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng kan bidra til økt inkludering i utdanning og samfunn, men også hvordan bruken av samtaleroboter kan kaste lys over inkluderingsprosessen og hva som står på spill.

Samtalerobot (chatbot)

Begrepet «samtalerobot» («chatbot») (Mauldin, 1994) blir både brukt om de tidlige regelbaserte samtalerobotene og om samtaleroboter basert på mer kompleks kunstig intelligens (KI). De fleste av dagens samtaleroboter er bygget på språkmodeller drevet av maskinlæringsteknikker (Adamopoulou & Moussiades, 2020). Både enkle og komplekse former for KI kan ifølge teorien kun beskrives som «svake former for intelligens» (Corea, 2019), da en eventuell sterk form for KI forestilles å innbefatte evnen til å håndtere informasjon som ligger utenfor et preprogrammert område, noe som i dag kun er en teoretisk mulighet (Corea, 2019). Bevissthet omkring dette er avgjørende når samtalerobotens potensial som pedagogisk verktøy skal vurderes senere i denne kunnskapsoppsummeringen.

Formål og problemstillinger

Denne kunnskapsoppsummeringen søker å

1. gi en oversikt over hva man vet om hvordan individer med spesialpedagogiske behov kan ha nytte av samtaleroboter
2. vise hvordan bruk av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng kan bidra til økt inkludering i utdanning og samfunn
3. vise hvordan bruk av samtaleroboter kaster lys over inkluderingsprosessen og hva som står på spill

Metode

Formatet «sonderende kunnskapsoppsummering» er valgt, da dette åpner for å stille spørsmål som favner bredt, og for å få en oversikt over tilgjengelig empirisk forskning om temaene som berøres av spørsmålene. Denne kunnskapsoppsummeringen følger retningslinjene til PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), anbefalt av Tricco mfl. (2018) (se vedlegg til slutt i denne artikkelen).

Søkestrategi

Søkestrategien besto av en kombinasjon av synonymer på engelsk knyttet til fire hovedområder som er relevante for problemstillingen (chatbots, special education, attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), autism spectrum disorder (ASD)). ADHD og ASD ble inkludert i søkestrengen da et før-søk med de to første mer generelle søkeordene ga få treff.

ADHD og ASD er to av de mest prevalente nevroutviklingsforstyrrelsene. Ifølge kriteriene i DSM-5 (2013) for individer under 18 år er den oppgitte prevalensen for ADHD 5–11 prosent og for ASD 0,70–3 prosent (Francés mfl., 2022, s. 1). Det finnes dermed en betydelig mengde forskning relatert til individer med disse diagnosene og deres bruk av teknologiske hjelpemidler.

Søkeord relatert til temaet «inkludering» ble ikke brukt, da før-søkene viste at det medførte få relevante treff. I tillegg ønsket artikkelforfatterne først og fremst selv å vurdere hvordan bruk av samtaleroboter kunne knyttes opp mot

inkluderingsstemaet, og ikke ta utgangspunkt i andre forfatters refleksjoner over inkludering.

Følgende søkeord ble dermed benyttet i database-søkene og i tittel og abstrakt: «chatbot*» OR «conversational agent*» OR «relational agent*» OR «dialog system*» AND «special needs» OR «special education» OR learning difficulties» OR «learning differences» OR «ADHD» OR «hyperaktiv*» OR «hyperkin*» OR «attention deficit» OR «attention deficit hyperactivity disorder» OR «impulsivity» OR «autis*» OR «ASD» OR «Asperger» OR «pervasive developmental disorder»

Litteratursøket ble gjennomført 11. oktober 2022 etter retningslinjene for sonderende kunnskapsoppsummeringer: *PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR)* (Tricco mfl., 2018). Søket ble gjennomført i fem databaser, ERIC, Education Source, Web of Science, ACM Digital Library og PubMed, som dekker tre fagområder som berøres av problemstillingen: utdanning, informatikk og helse. Ingen begrensninger for publikasjonsår eller språk ble lagt inn.

I tillegg ble det søkt etter «grå litteratur» fra fire internasjonale konferanser om ADHD, ASD, spesialundervisning og helseinformatikk fra perioden 2015–2022: World Congress on ADHD, International Meeting for Autism Research / International Society for Autism Research (IMFAR/INSAR), International Association of Special Education og World Congress on Medical and Health Informatics. Søket ble gjennomført av førsteforfatter, veiledet av bibliotekar, og gjennomgått av medforfatter. (Den fulle søkestrategien ble presentert for tidsskriftredaksjonen og fagfellene, men ligger ikke ved her, red.anm.)

Kriterier for utvalgelse

Vi inkluderte studier som oppfylte følgende kriterier:

- primærstudier om bruk av samtaleroboter i relasjon til individer med ADHD og/eller ASD og/eller spesialpedagogiske behov
- studier med individer med ADHD og/eller ASD og/eller spesialpedagogiske behov i målgruppen
- studier som rapporterte resultater

Vi ekskluderte studier ut ifra følgende kriterier:

- studier som ikke var primærstudier, eller som ikke rapporterte resultater (f.eks. forskningsprotokoller og fagartikler)
- studier som ikke omhandlet samtaleroboter i relasjon til individer med ADHD og/eller ASD og/eller spesialpedagogiske behov
- studier som ikke hadde individer med ADHD og/eller ASD og/eller spesialpedagogiske behov i målgruppen

Utvalgelse

Begge forfattere sjekket studienes titler og abstrakter for å vurdere relevans, og vi diskuterte grunner for å inkludere og ekskludere studier og bekreftet det endelige utvalget av studier. Hele prosessen er visualisert i figur 1: PRISMA Flytdiagram (Flow Diagram).

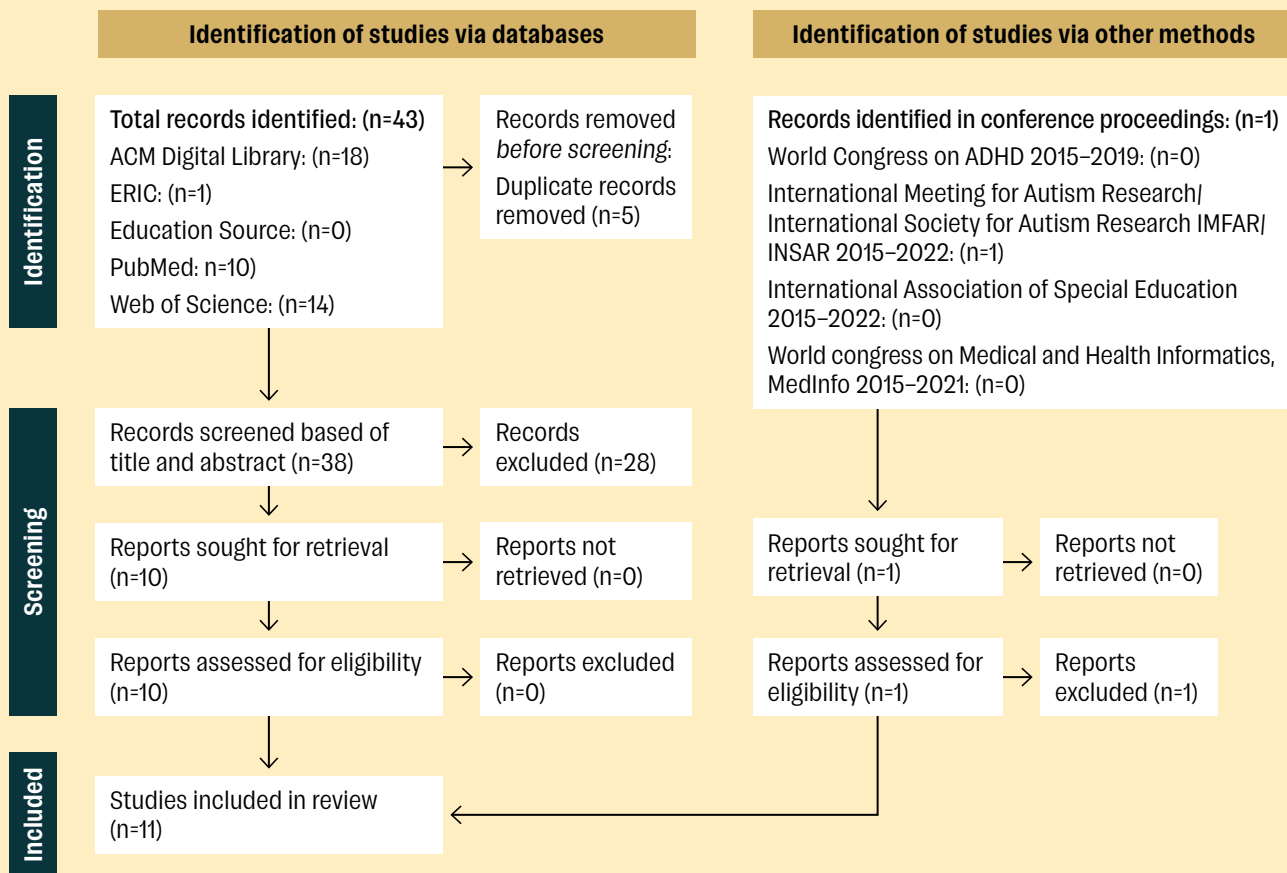
Resultater

Gjennom databasesøkene ble en total på 43 studier funnet. Etter at duplikater ble fjernet, gjensto 38 studier. Søkene i grå litteratur ga ett eneste resultat. Alle referanser ble lastet opp i EndNote 20. 11 publikasjoner ble ekskludert da de ikke omhandlet samtaleroboter, 7 publikasjoner ble ekskludert da de ikke hadde individer med ADHD og/eller ASD og/eller spesialpedagogiske behov i målgruppen, 6 studier ble ekskludert da de ikke var primærstudier, og 4 studier ble avvist da de ikke rapporterte resultater.

10 studier fra databasene ble inkludert, i tillegg til 1 studie fra IMFAR/INSAR-konferansen 2020, altså totalt 11 publikasjoner. Disse ble lastet ned og gjennomgått i detalj (se figur 1).

Datainnsamling og sammenfatning av resultater

Informasjon om det følgende ble hentet fra hver studie: land, formål, type samtalerobot, teoretisk modell, metoder, deltakere og funn relatert til formålet med denne kunnskapsoppsummeringen (se tabell 1: Dataekstraksjonstabell). Studiene ble så sammenfattet i den kvalitative syntesen som følger.

FIGUR 1 PRISMA Flytdiagram (Flow Diagram) (Page mfl., 2021).

Oppsummering av de inkluderte studiene

Land: De inkluderte studiene er fra Sør-Korea (5 studier), USA (2 studier), Japan (2 studier), Libanon (1 studie) og Filippinene (1 studie). Tre av forskerteamene står bak to studier hver (Cha mfl., 2020, 2021; Park mfl., 2020, 2022; Tanaka mfl., 2015, 2017).

Formålet med studiene

Sju studier omhandlet individer med ASD:

- To av disse studiene utforsket bruken av samtaleroboter for å trene kommunikasjonsferdigheter (Cha mfl. 2020; Tanaka mfl., 2015).
- To studier hadde som formål å samle generelle erfaringer om bruken av samtaleroboter (Cha mfl., 2021; Gagan mfl., 2022).

- Én studie undersøkte om samtaleroboter er effektive for individuelt tilpasset vokabulartrening (Massaro, 2006).
- Én studie undersøkte samtalerobotens potensial for trening av sosiale ferdigheter (Ali mfl., 2020).
- Én studie undersøkte betydningen av visuelle aspekter ved samtaleroboten (Tanaka mfl., 2017).

Tre studier var rettet mot individer med ADHD:

- To av disse studiene utforsket hvordan en samtalerobot kan assistere i daglige gjøremål og bidra til adferdsendring (Jang mfl., 2021; Park mfl., 2022).
- Én studie sammenlignet samtalerobotens støtte til individet i gjennomføringen av daglige gjøremål med tidligere støtte individet hadde mottatt (Park mfl., 2020).

En studie utforsket stadiene i relasjonsutviklingen mellom individer med særskilte behov og samtaleroboter og spillover-effekten på relasjonen til firmaet som stod bak samtaleroboten (Ramadan mfl., 2021).

Typen av samtaleroboter og teoretiske modeller

Samtalerobotene varierte fra rene stemmeroboter i fem studier (Cha mfl., 2020, 2021; Gagan mfl., 2022; Park mfl., 2020; Ramadan mfl., 2021) til samtaleroboter med en menneskelignende interface i tillegg til stemmefunksjonen i to studier (Ali mfl., 2020; Massaro, 2006). I fire studier var samtaleroboten en enkel animert figur (Jang mfl., 2021; Park mfl., 2022; Tanaka mfl., 2015, 2017). I én av studiene kommuniserte samtaleroboten utelukkende gjennom tekst (Jang mfl., 2021).

I én studie var samtaleroboten strukturert etter prinsipper fra Vygotskys teori om pedagogisk støtte gjennom stillasbygging (Park mfl., 2020). Samtaleroboten i denne studien var under utvikling, og i studien av en senere versjon av denne (Park mfl., 2022) var roboten programmert til å reflektere og veilede en metakognitiv selvinstruksjonsprosess. En samtalerobot simulerte en psykolog og var strukturert etter prinsipper fra kognitiv terapi (Jang mfl., 2021).

En samtalerobot (bot) var programmert etter prinsipper fra språklæringspedagogikk og kommunikasjonsteori (Massaro, 2006). En bot kunne drive et smart-hjem, fungere som et oppslagsverk, tilkalle hjelp ved behov og bygge relasjon til brukeren med utgangspunkt i teori om vennskap og markedsføring (Ramadan mfl., 2021). Seks av botene trente sosiale ferdigheter (Ali mfl., 2020; Cha mfl. 2020, 2021; Gagan mfl., 2022; Tanaka mfl., 2015, 2017) basert på teori om sosial ferdighetslæring og kognitiv adferdsterapi (Tanaka mfl., 2015, 2017) og teori om utvikling av naturlig språk og ikke-verbal kommunikasjon (Ali mfl., 2020). En av disse samtalerobotene var designet med tanke på å kunne videreutvikles i samarbeid med brukeren etter prinsipper fra deltakende, evnebasert teori, med det mål for øye å bidra til myndiggjøring (empowerment) og utvikling av ferdigheter knyttet til egenomsorg (Cha mfl., 2021).

Metoder og deltakere

5 av 11 studier (Cha mfl., 2020, 2021; Gagan mfl., 2022; Park mfl., 2020; Ramadan mfl., 2021) benyttet en kvalitativ tilnærming, med intervju, observasjon, survey, litteraturgjennomgang og analyse av videoopptak. Fire studier (Jang mfl., 2021; Massaro 2006; Tanaka mfl., 2015 og 2017) var kvantitative, med randomiserte kontrollerte forsøk. To studier benyttet blandede metoder med analyse av videoopptak, survey, intervju, praktisk prøve og observasjoner (Ali mfl., 2020; Park mfl. 2022).

7 av 11 studier inkluderte individer med særskilte behov med et utvalg på mellom 7 og 519 deltakere. En av studiene inkluderte lærere (Park mfl. 2022), og fire studier inkluderte omsorgspersoner (Cha mfl. 2020; 2021; Gagan mfl., 2022; Park mfl., 2020). En studie involverte eksperter på intelligent personlig assistanse (Ramadan mfl., 2021). Fire studier involverte fagpersoner med kompetanse på individer med særskilte behov (Cha mfl., 2020, 2021; Gagan mfl., 2022; Ramadan mfl., 2021). Fire studier inkluderte individer fra den generelle befolkningen (Ali mfl., 2020; Park mfl., 2022; Tanaka mfl., 2015, 2017).

Funn ifølge de 11 studiene

Tre av studiene viser at en samtalerobot kan brukes for å gi tilpasset assistanse i gjennomføring av daglige gjøremål og trene metakognitive ferdigheter (Jang mfl., 2021; Park mfl., 2020, 2022). En av disse studiene viser også at bruken av samtaleroboter kan bidra til å minske symptomer på ADHD (Jang mfl., 2021). Samtaleroboter er effektive for å gi tilpasset vokabulartrening (Massaro, 2006) og for å trene kommunikasjonsferdigheter og sosiale ferdigheter (Ali mfl., 2020; Cha mfl. 2020, 2021; Gagan mfl., 2022; Tanaka mfl. 2015, 2017). Samtaleroboter kan bidra med tjenester innen et mangfold av interesseområder (Cha mfl., 2021; Ramadan mfl., 2021), og de kan oppleves som en pålitelig venn (Ramadan mfl., 2021) og en god og forståelsesfull lytter (Ali mfl., 2020; Cha mfl. 2020, 2021).

Samtaleroboter kan også bidra til å myndiggjøre individet som aktiv deltaker i sitt eget liv og involvere det som meddesigner av individuelt tilpassede tjenester og støtte (Cha mfl., 2021).

Det argumenteres for at en samtalerobot kan fungere like godt som en menneskelig samtalepartner for å trene narrative ferdigheter (Tanaka mfl., 2015), og at forholdet mellom samtaleroboten og

individet kan bli sterkere enn forholdet mellom individet og en menneskelig omsorgsperson, avhengig av i hvilken grad samtaleroboten er en erstatning for menneskelig støtte (Ramadan mfl., 2021).

TABELL 1 Dataekstraksjonstabell.

Forfatter, år, land	Formål	Type samtalerobot	Teoretisk modell	Metoder	Funn
Ali mfl. (2020) USA	evaluere effektiviteten av en samtalerobot for trening av sosiale ferdigheter	samtaleroboten LISSA (Live Interactive Social Skills Assistance) Funksjoner: · personifisert med «et realistisk kvinnelig ansikt» · samtaletrening, analyse av ansiktsuttrykk og språk, direkte tilbakemelding etter samtalen	· modeller hentet fra teori om utvikling av naturlige språk · skjemateknikk · teori om ikke-verbal kommunikasjon	Analyse av 46 videoer Deltakere: 23 nevrotypiske voksne mellom 18 og 23 år Intervju og survey Deltakere: 9 tenåringer med ASD mellom 13–17 år	En samtalerobot · er nyttig for samtaletrening og for trening av sosiale ferdigheter · kan gi nøyaktige og relevante tilbakemeldinger · kan gi brukeren følelsen av å bli forstått · er lett å bruke · åpner for å lære og øve individuelt · åpner for å dele personlige erfaringer · kan skape irritasjon hos brukeren dersom responsen ikke oppleves som adekvat
Cha mfl. (2020) Sør-Korea	utforske mulighetene og utfordringene som oppstår når samtalerobot brukes i samtaletrening	ingen info	ingen info	Utpøving av samtalerobot og evaluering av utpøvingen gjennom intervju Deltakere: · 7 ungdommer med ASD mellom 16 og 19 år · 6 omsorgspersoner · 4 klinikere	En samtalerobot · kan kartlegge utfordringer knyttet til kommunikasjon · kan gi støtte til å uttrykke følelser · er ikke dømmende
Cha mfl. (2020) Sør-Korea	utforske muligheter knyttet til bruk av en samtalerobot	NUGU candle, en samtalerobot under utvikling gjennom deltakende design Funksjoner: bequemmelighetsfunksjoner, samtalefunksjon med delvis tur-taking og reaksjon på emosjoner gjennom bildetegn	empowerment-teori og teori om appropriasjon (å redesigne produkter uavhengig av intensjonene bak det originale designet)	Intervju, dagbok, workshop Deltakere: · 6 ungdommer med ASD mellom 16–19 år · 1 ungdom med ASD og ADHD · 1 ungdom med ASD og generelle lærevansker · foreldre (antall ikke oppgitt) · 4 eksperter på ASD	En samtalerobot · kan bidra til myndiggjøring (empowerment) · virker engasjerende · tilpasser seg ulike behov, personligheter og forventninger · kan støtte opp om ferdigheter knyttet til egenomsorg og følelsesregulering · kan benyttes til samtaletrening

Forfatter, år, land	Formål	Type samtalerobot	Teoretisk modell	Metoder	Funn
Gagan mfl. (2022) Filippinene	sammenfatte opplevelser om bruken av samtaleroboter for å gi sosial og emosjonell støtte	samtaleroboten Amy Funksjoner: · modellering og veiledning for trening på sosial interaksjon · kommunikasjon gjennom bilde-tegn, åpne svar og flervalgssvar	teori om sosial læring og læring gjennom observasjon	Intervjuer Deltakere: · 5 foreldre til barn med ASD · 1 psykolog	En samtalerobot · kan gi samtaletrening · kan veilede følelsesregulering
Jang mfl. (2021) Sør-Korea	vurdere samtaleroboten som verktøy for kognitiv terapi og psyko-educasjon	samtaleroboten Todaki Funksjoner: · psykoedukasjon, kognitiv terapi, utvikling av et terapeutisk forhold · menybasert · samtale gjennom tekstmeldinger og ansiktsuttrykkene til en animert maskot	kognitiv adferdsterapi	Randomisert, ikke-blind parallellgruppe-pilot-studie, post-intervensjons-survey Deltakere: 46 individer med ADHD-mellom 19 og 60 år	En samtalerobot · kan minske symptomer på ADHD · kan forbedre selvreguleringsfunksjoner
Massaro, D.W. (2006) USA	utforske bruken av samtaleroboter for å trene vokabular	samtalerobotene Baldi og Timo Funksjoner: · menneskelige ansiktsuttrykk · ubegrenset tilpasset opplæring og trening i vokabular · spillifisering · interaktivt multimedia-miljø	språklæringspedagogikk og kommunikasjons-teori	1. Eksperiment og posttest (av Baldi-roboten) Deltakere: · 8 barn med hørselsvansker · 8 barn med ASD mellom 7 og 11 år 2. Replikasjon av Baldi-studiet med Timo roboten Deltakere: 9 elever med engelsk som fremmedspråk mellom 6 og 7 år	En samtalerobot · kan tilby realistisk ansikt-til-ansikt-samhandling og auditiv interaksjon · kan gi ubegrenset instruksjon og trening
Park mfl. (2020) Sør-Korea	skape en samtalerobot som dekker behovene til barn med ADHD og deres familie	forstadiene til en prototyp på samtalerobot Funksjoner: støtte barnet i å gjennomføre daglige gjøremål	Vygotskys teori om læring og undervisning	Semistrukturert intervju med 10 foreldre til barn med ADHD	Strukturene til prototypen har potensial som strukturer i framtidige samtaleroboter.

Forfatter, år, land	Formål	Type samtalerobot	Teoretisk modell	Metoder	Funn
Park mfl. (2022) Sør-Korea	avgjøre om en samtale-robot kan hjelpe barn med ADHD i daglige gjøremål og bidra med adferds- endring	prototyp på samtalerobot Funksjoner: · responderer med ansiktsuttrykk · veileder selv-instruksjon og gjennomføring av daglige gjøremål gjennom en «mål-plan-gjøre-sjekke»-struktur	kognitiv teori	1. Observasjon i private hjem Deltakere: 5 lærere på gjennomsnittlig 39,8 år og deres barn uten ADHD mellom 5 og 8 år (antall ikke oppgitt) 2. Deltakernes dagbokføring, survey og fokusgruppe-intervju	Prototypen er egnet til å støtte barn med ADHD med daglige gjøremål og med å utvikle selvinstruksjon.
Ramadan mfl. (2021) Libanon	utforske utviklingen av forholdet mellom en samtale-robot og forbrukere med særskilte behov, og vurdere konsekvensene av dette for styrken til varemerket bak samtale-roboten	Amazons samtalerobot Echo Alexa Funksjoner: · stemmegjenkjenning · motta instruksjoner · gi informasjon · kontrollerte smarthjem-produkter · være en interaktiv venn · registrere behov for hjelp og kontakte hjelpeinstans	markedsførings-teori og teorier om vennskap	1. Oppsummering av 519 vurderinger fra kunder med særskilte behov 2. Semi-strukturerte intervjuer Deltakere: · 17 eksperter på intelligent personlig assistanse · 20 assistenter til individer med særskilte behov · 20 forbrukere med særskilte behov mellom 22 og 74 år	En samtalerobot · kan bidra til hjelp og vennskap og være en omsorgsinstans man kan stole på; · kan styrke relasjonen mellom samtaleroboten og individet. Når avhengigheten av samtaleroboten for å oppnå selvstendighet øker, kan relasjonen til den bli sterkere enn forholdet mellom individet og et menneske.
Tanaka mfl. (2017) Japan	vurdere betydningen av de visuelle effektene til en samtale-robot i treningen av sosiale ferdigheter	en Windows-applikasjon Funksjoner: · animert, menneskelignende avatar · gi instruksjoner, modellere oppførsel, prosessere visuell og lingvistisk informasjon	kognitiv teori teori om utvikling av sosiale ferdigheter	Randomiserte, kontrollerte forsøk Deltakere: · 18 universitetsstudenter mellom 22 og 26 år fra den generelle befolkningen · 10 individer med ASD mellom 7 og 19 år	Visuelle funksjoner øker effekten av den sosiale treningen. Effekten av den sosiale treningen samtaleroboten gir, er betydelige.

Forfatter, år, land	Formål	Type samtalerobot	Teoretisk modell	Metoder	Funn
Tanaka mfl. (2015) Japan	vurdere en samtale-robots evne til datainn-samling og oppsummerende tilbake-melding og dens effekt for trening av sosiale ferdigheter	en Windows-applikasjon Funksjoner: · animert, menneskelignende avatar · være en partner å øve på å fortelle historier med · prosessere visuell og lingvistisk informasjon og gi tilbakemelding	kognitiv teori teori om utvikling av sosiale ferdigheter	1. Ferdighetstester i sosial samhandling: · A) individ-individ · B) individ-samtale-robot Deltakere: 19 universitetsstudenter 2. Testing av sosiale ferdigheter gjennom · a) boklesing · b) instruksjonsvideoer · c) rollespill · d) tilbakemeldinger Deltakere: 30 universitetsstudenter	Ingen signifikant forskjell ble funnet i effekten på fortellerferdigheter av menneske-menneske-samhandling og menneske-samtalerobot-samhandling. Samtaleroboten er enkel å bruke.

Diskusjon

Formålet med denne sonderende kunnskapsoppsummeringen var å gi en oversikt over 1) hva man vet om hvordan individer med spesialpedagogiske behov kan ha nytte av samtaleroboter, 2) hvordan bruk av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng kan bidra til økt inkludering i utdanning og samfunn, og 3) hvordan bruk av samtaleroboter kaster lys over inkluderingsprosessen og hva som står på spill. Mulige svar på disse tre spørsmålene diskuteres i det følgende.

Hvordan kan individer med spesialpedagogiske behov ha nytte av samtaleroboter?

Oppsummeringen av de 11 studiene viser at individer med spesialpedagogiske behov kan ha nytte av samtaleroboter for å få tilpasset assistanse i tråd med vygotskianske prinsipper (Vygostky, 1978) i dagligdagse oppgaver, språkopplæring, kommunikasjons-trening og oppøving av metakognitive ferdigheter. Samtaleroboten kan også bidra med vennskap.

Samtalerobotene i primærstudiene befinner seg imidlertid på et lavt nivå av kunstig intelligens, og de kan dermed ikke utvikle seg infinitt, spontant eller synkront med individet som bruker dem. Det blir heller snakk om gjentakelser i det uendelige innenfor et avgrenset område, slik at det kan stilles spørsmål ved i hvilken grad støtten de gir, kan regnes som tilpasset. Turings spørsmål vedrørende maskiners måte å såkalt tenke på (Turing, 1950, s. 433) er derfor også fremdeles relevant. Turing forholdt seg til imitasjon av tenkning, noe hans imaginære maskin mestret. Hans test innebar imidlertid ikke en analyse av eller kvalitetsvurdering av tenkningen eller en standard for hva slags tenkning som er verdifull.

Heller ikke læreplanen definerer den tenkningen som søkes utviklet hos elever. Den beskrives i den overordnede delen som «kritisk» (Kunnskapsdepartementet, 2017), men denne kritiske tenk-ningens bestanddeler gjenstår det å definere nærmere. For at samtaleroboten skal være en reell

læringspartner for å oppnå mål i læreplanen, må det dermed utvikles en dypere forståelse av hva denne tenkningen skal innebære, og standarden for denne tenkningen må være implementert i samtaleroboten.

Et annet relevant spørsmål er hva som skjer med menneskets evne til selv å drive egne lærings- og tankeprosesser hvis de på permanent basis skulle komme til å drives av samtaleroboter. Frigjøres eller begrenses kapasitet til for eksempel refleksjon og det å ta valg? Hvordan kan samtaleroboter utvikles ikke bare for å tilpasse støtten til brukerens behov, men for å trekke støtten tilbake gradvis i takt med individets utvikling, jamfør Vygotskys teorier (1978)? Disse spørsmålene må besvares dersom man skal få et tydelig bilde av hvordan individer med spesialpedagogiske behov kan ha nytte av samtaleroboter.

Hvordan kan bruk av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng bidra til økt inkludering i utdanning og samfunn?

I den grad samtaleroboten imøtekommer individets behov for tilpasset støtte, på tross av utfordringene nevnt over, vil den kunne hjelpe individet med å utvikle ferdigheter som er nødvendige for å delta i utdanning og samfunn.

Siden samtaleroboter kan benyttes i klasserommet uten at det blir lagt merke til, kan det å motta spesialpedagogisk støtte også bli noe «sømløst», slik at individet med spesialpedagogiske behov ikke skiller seg ut gjennom hjelpen det mottar. Hvis samtaleroboter benyttes av alle og enhver for å få tilpasset støtte, kan spesiell og tilrettelagt opplæring defineres som noe allment, og individet som benytter seg av slik hjelp, kan oppleve seg som inkludert i et læringsfellesskap. Teknologien får slik karakter av å være en naturlig forlengelse av mennesket (Haraway, 1991, s. 153).

Definisjonen av individet som bruker verktøyet, som hjelpetrengende og begrenset av utfordringer, blir dermed ikke lenger relevant. Når individet også blir en medskaper av verktøyet, slik som hos Cha mfl. (2021), skifter det i tillegg fra å være en passiv mottaker av tjenester til å bli en kreativ aktør. Dette kan gi en opplevelse av å være

myndiggjort i eget liv og som samfunnsborger. Myndiggjøring av individet regnes i Freires pedagogikk (1991) som selve kjernen i utdanningen og i et samfunn uten undertrykkelse.

Skillet mellom individet og samtaleroboten kan også oppleves som «sømløst» på et annet nivå, ved at det kan være vanskelig å avgjøre hvor individets handling begynner, og hvor samtalerobotens handling kan sies å overta. For eksempel når det gjelder tekstproduksjon ved hjelp av samtaleroboter, kan det være vanskelig å skille individets bidrag fra teknologiens. Det kan i tillegg være vanskelig å avgjøre hvor samtalerobotens bidrag kommer fra og ender, og som et resultat av dette kan det være vanskelig å se hvordan individet strekker seg ut i verden gjennom samtaleroboten. Et slikt uklart skille mellom mennesket og teknologi kan ifølge Haraway (1991, s. 153) resultere i at teknologien blir vanskelig å forholde seg til politisk.

Dette kan føre til at mennesket inkorporeres og approprieres av det teknologiske, i stedet for omvendt (Haraway, 1991, s. 151). Skjer dette, er det ikke lenger snakk om myndiggjøring og inkludering, men om undertrykkelse og opplevelse av maktesløshet. Menneskets handlekraft kan komme til å erstattes av verktøyets handlekraft (Butler, 2016, s. xi), og mennesket kan slik komme til å miste sin mestringstro (Bandura, 1997). Forestillingen om et slikt utfall kan synes dystopisk og preget av et forenklet, teknologideterministisk syn. Men hvis interaktiviteten menneske-verktøy blir uklar, eller hvis mennesket i verste fall slutter å interagere på en bevisst måte med verktøyet og heller internaliserer verktøyets støtte ukritisk, er det kanskje nettopp dette som kan skje: Teknologien kan komme til å determinere individets handling uten at det får et ord med i laget. Dette vil i så fall bli snakk om en helt annen prosess enn den Vygotsky beskriver som læring (Vygotsky, 1978).

En siste utfordring knyttet til myndiggjøring og dermed til inkludering er at samtalerobotene i de 11 studiene opererer med en forhåndsbestemt definisjon av individet, deriblant gjennom diagnoser, og slik kan de begrense muligheten for individuell vekst utenfor det predefinerte. Betydningen av å inkludere individet som medskaper

for å definere egen personlighet og egne behov, slik som i studien til Cha mfl. (2021), må derfor understrekes.

Hvordan kan bruk av samtaleroboter kaste lys over inkluderingsprosessen, og hva står på spill?

Spørsmålet om inkludering blir svært komplekst som et resultat av samtalerobotens karakter av å være en sømløs forlengelse av mennesket. Inkluderingsprosessen får slik flere dimensjoner enn dem definert av Qvortrup & Qvortrup (2018), også fordi verktøyet kan sies å eksistere og utvikle seg flerdimensjonalt (Figueroa-Torres, 2025). Narrative om denne utviklingen er heller ikke allment tilgjengelige (Figueroa-Torres, 2025, s. 8). Det er foreløpig først og fremst teknologiutviklerne og de store teknologiselskapene som i tillegg til å utvikle samtalerobotene også er de som skaper og forstår fortellingene om dem (Figueroa-Torres, 2025, s. 8). Dette i tillegg til manglende offentlig engasjement og arenaer for å utforske samtalerobot-teknologien (Figueroa-Torres, 2025, s. 9) gjør spørsmålet om inkluderingsprosessen og hva som står på spill, tåkete og målet om inkludering i utdanning og samfunn til en uklar drøm.

Det er verdt å merke seg at kun fem land er representert i kunnskapsoppsummeringen, noe som synliggjør behovet for et mer globalt perspektiv på dette fagområdet. En overvekt av studiene er fra Sør-Korea, et land med tilsynelatende liten skepsis til den teknologiske utviklingen og med nasjonale strategier for å bruke KI til å forbedre undervisningen (Ministry of Education, 2021). En overvekt av funnene i denne kunnskapsoppsummeringen er dermed et resultat av et begrenset og positivt perspektiv på samtaleroboten som pedagogisk verktøy.

Avslutningsvis vil vi påpeke at fraværet av stemmer fra utdanningsfeltet i studiene gjør det vanskelig å vurdere det pedagogiske potensialet til dette verktøyet.

Begrensninger

En begrensning ved denne kunnskapsoppsummeringen er antallet inkluderte studier. De 11 studiene som er inkludert, benytter en rekke ulike forskningsdesign. Mange av studiene har små

utvalgsstørrelser, noe som begrenser generaliserbarheten av funnene. I tillegg gjør metodemangfoldet – fra videoanalyse og spørreundersøkelser til eksperimentelle design og randomiserte kontrollerte studier – det utfordrende å sammenligne resultatene direkte, selv om det bidrar til å belyse ulike perspektiver. Flere studier mangler kontrollgrupper, noe som kan svekke den interne validiteten.

Kvalitative metoder, som intervjuer og fokusgrupper, gir verdifulle innsikter, men er utsatt for skjevheter i tolkning og rapportering. Variasjon i deltakernes egenskaper, alder, diagnoser og kontekster kan komplisere muligheten for konsistente konklusjoner på tvers av studiene, selv om det også kan være bra med breddekunnskap. Studiene omhandler også i stor grad samtaleroboter som er under utvikling, noe som gjør det vanskelig å vurdere deres fulle potensial. Disse begrensningene understreker behovet for videre forskning med større, mer homogene utvalg og strengere studiedesign for å styrke evidensgrunnlaget på dette feltet.

En ytterligere begrensning er utfordringen knyttet til standardisering, som i denne sonderende kunnskapsoppsummeringen foregår ved å benytte det standardiserte rammeverket til Tricco mfl. (2018). Syntetisering av forskning gjennom bruk av et standardisert rammeverk kan gå på bekostning av egenarten til forskningen som syntetiseres. En siste utfordring er at temaer i studiene kategoriseres med utgangspunkt i en problemstilling som ligger utenfor studiene selv, noe som gjør at det som ikke faller inn under disse kategoriene, utelates fra oppsummeringen.

Konklusjon og implikasjoner

Denne sonderende kunnskapsoppsummeringen retter seg mot å gi en oversikt over hva man vet om hvordan individer med spesialpedagogiske behov kan ha nytte av samtaleroboter (problemstilling 1), hvordan bruk av samtaleroboter i spesialpedagogisk undervisningssammenheng kan bidra til økt inkludering i utdanning og samfunn (problemstilling 2), og hvordan bruk av samtaleroboter kaster lys over inkluderingsprosessen, og hva som står på spill (problemstilling 3).

Konklusjonen på disse tre spørsmålene er at samtaleroboten som pedagogisk verktøy er et tveegget sverd. Den kan inntil et visst punkt gi tilpasset opplæring (1), og ved sin måte å gi dette på kan den bidra til inkludering i utdanning og samfunn (2) og kaste lys over inkluderingsprosessen som kompleks og flerdimensjonal (3).

Samtaleroboten kan imidlertid også begrense individet og gjøre det avhengig av hjelp på permanent basis ved å holde det «fanget» innen et pre-programmert system som ikke inkluderer individet som medskaper. Kun én av studiene i kunnskapsoppsummeringen inkluderte individet som kreativ aktør. Slik kan individet komme til å ekskluderes som aktiv deltaker i utdanning og samfunn. KI-angsten, nevnt i innledningen, holdes således ved like hos forfatterne, og gir drivkraft til videre forskning på temaet. —

Referanser

- Adamopoulou, E. & Moussiades, L.** (2020). An Overview of Chatbot Technology. I: Artificial Intelligence Applications and Innovations (Conference paper, s. 373–383). Springer International Publishing. [URL: An Overview of Chatbot Technology | SpringerLink](#)
- Ali, M.R., Razavi, S.Z., Langevin, R., Mamun, A.A., Kane, B., Rawassizadeh, R., Schubert, L.K. & Hoque, E.** (2020). A Virtual Conversational Agent for Teens with Autism Spectrum Disorder: Experimental Results and Design Lessons. Proceedings of the 20th ACM International Conference on Intelligent Virtual Agents, IVA 2020. [URL: \[1811.03046\] A Virtual Conversational Agent for Teens with Autism: Experimental Results and Design Lessons](#)
- Barnekonvensjonen.** (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8
- Bandura, A.** (1997). *Self-Efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Butler, J.** (2016). *Frames of War* (3. utg.). Verso.
- Cha, I., Kim, S.I., Hong, H., Yoo, H. & Lim, Y.K.** (2020, May 06–09). *A study to explore the use of a voice-based conversational agent as a conversational partner for adolescents with autism spectrum disorder* [Paper presentation]. INSAR 2020 Annual Meeting Seattle, WA. [URL: Exploring the use of a voice-based conversational agent to empower adolescents with autism spectrum disorder - Seoul National University College of Medicine](#)
- Cha, I., Kim, S.I., Hong, H., Yoo, H. & Lim, Y.K.** (2021). Exploring the use of a voice-based conversational agent to empower adolescents with autism spectrum disorder. Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings, 2021. [URL: Exploring the use of a voice-based conversational agent to empower adolescents with autism spectrum disorder - Seoul National University College of Medicine](#)
- Cardon, P., Fleischmann, C., Aritz, J., Logemann, M., & Heidewald, J.** (2023). The Challenges and Opportunities of AI-Assisted Writing: Developing AI Literacy for the AI Age. *Business and Professional Communication Quarterly*, 86(3), s. 257–295. <https://doi.org/10.1177/23294906231176517>
- Corea, F.** (2019). AI Knowledge Map: How to Classify AI Technologies. I: *An Introduction to Data. Studies in Big Data*, 50. Springer, Cham. [URL: AI Knowledge Map: How to Classify AI Technologies | SpringerLink](#)
- Falebita, O.** (2024). Evaluating Artificial Intelligence Anxiety Among Pre-Service Teachers in University Teacher Education Programs. *Journal of Mathematics Instruction, Social Research and Opinion*, 4(1), s. 1–16. <https://doi.org/10.58421/misro.v4i1.309>
- Figuroa-Torres, M.** (2025). The Three Social Dimensions of Chatbot Technology. *Philosophy & Technology*, 38(1). [URL: The Three Social Dimensions of Chatbot Technology | Philosophy & Technology](#)
- Florian, L.** (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), s. 202–208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Francés, L., Quintero, J., Fernández, A., Ruiz, A., Caules, J., Fillon, G., Hervás, A. & Soler, C.V.** (2022). Current state of knowledge on the prevalence of neurodevelopmental disorders in childhood according to the DSM-5: a systematic review in accordance with the PRISMA criteria. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 16(1). <https://doi.org/10.1186/s13034-022-00462-1>
- Freire, P.** (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Gagan, I., Matias, M., Tan, I., Vinco, C., Ong, E. & Resurreccion, R.** (2022). Designing A Virtual Talking Companion to Support the Social-Emotional Learning of Children with ASD. I: *IDC '22: Proceedings of the 21st Annual ACM Interaction Design and Children Conference* s. 464–471. [doi: 10.1145/3501712.3535287](#)

- Grunnloven** (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1814-05-17-nn>
- Haraway, D.** (1991). *Simians, Cyborgs, and Women*. Free Association Books. Haraway_Donna_J_Simians_Cyborgs_and_Women_The_Reinvention_of_Nature.pdf
- Jang, S., Kim, J.J., Kim, S.J., Hong, J., Kim, S. & Kim, E.** (2021). Mobile app-based chatbot to deliver cognitive behavioral therapy and psychoeducation for adults with attention deficit: A development and feasibility/usability study. *International Journal of Medical Informatics*, 150, Artikkel 104440. <https://doi.org/10.1016/j.ijmedinf.2021.104440>
- Kunnskapsdepartementet.** (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Kunnskapsdepartementet.** (2017). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Massaro, D.W.** (2006). Embodied Agents in Language Learning for Children with Language Challenges. I: Miesenberger, K., Klaus, J., Zagler, W.L., Karshmer, A.I. (red.), *Lecture Notes in Computer Science*, 4061, (s. 809–816). Computers Helping People with Special Needs. 10th International Conference ICCHP 2006. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11788713_118
- Mauldin, M.L.** (1994). ChatterBots, TinyMuds, and the Turing Test: Entering the Loebner Prize Competition. I: *Proceedings of the 12th National Conference on Artificial Intelligence*, 1, (s. 16–21). Seattle, WA, USA.
- Ministry of Education.** (2021). *Key policies. Government policies and goals*. <https://english.moe.go.kr/>
- NOU 2024: 20. Det digitale (i) livet – Balansert oppvekst i skjermenes tid.** Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2024-20/id3073644/>
- Page, M.J., McKenzie, J.E., Bossuyt, P.M., Boutron, I., Hoffmann, T.C., Mulrow, C.D., Shamseer, L., Tetzlaff, J.M., Akl, E.A., Brennan, S.E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M.M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D.** (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Park, D.E., Shin, Y.J., Park, E., Choi, I.A., Song, W.Y. & Kim, J.** (2020). Designing a voice-bot to promote better mental health: Ux design for digital therapeutics on ADHD patients. I: *CHI EA 2020 – Extended Abstracts of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, Article 3382948 (Conference on Human Factors in Computing Systems – Proceedings). Association for Computing Machinery. <https://doi.org/10.1145/3334480.3382948>
- Park, D., Choo, M., Kim, J., Lee, J. & Shin, Y.-J.** (2022). Conversational Agent for Creating Regularity in Children with ADHD: A Quantitative and Qualitative Pilot Study. I: *Adjunct Publication of the 24th International Conference on Human-Computer Interaction with Mobile Devices and Services*, Artikkel 21, s.1–6. Vancouver, BC, Canada. <https://doi.org/10.1145/3528575.3551452>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L.** (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), s. 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ramadan, Z., Farah, M. & El Essrawi, L.** (2021). From Amazon.com to Amazon.love: How Alexa is redefining companionship and interdependence for people with special needs. *Psychology & Marketing*, 38(4), s. 596–609. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1002/mar.21441>
- Tanaka, H., Sakti, S., Neubig, G., Toda, T., Negoro, H., Iwasaka, H. & Nakamura, S.** (2015). Automated social skills trainer. I: *International Conference on Intelligent User Interfaces* (s. 17–27). <https://dl.acm.org/doi/10.1145/2678025.2701368>
- Tanaka, H., Negoro, H., Iwasaka, H. & Nakamura, S.** (2017). Embodied conversational agents for multimodal automated social skills training in people with autism spectrum disorders. *PLoS ONE*, 12(8), Artikkel e0182151. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182151>
- Tricco, A.C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K.K., Colquhoun, H., Levac, D., Moher, D., Peters, M.D.J., Horsley, T., Weeks, L., Hempel, S., Akl, E.A., Chang, C., McGowan, J., Stewart, L., Hartling, L., Aldcroft, A., Wilson, M. G., Garrity, C., ... Straus, S.E.** (2018). PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR): Checklist and Explanation. *Annals of Internal Medicine*, 169(7), s. 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>
- Turing, A.M.** (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 59, s. 467–473.
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain. https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf
- United Nations.** (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*. United Nations. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in Society*. Harvard University Press.

VEDLEGG 1 PRISMA Checklist (PRISMA Extension for Scoping Reviews (PRISMA-ScR) (Tricco mfl., 2018).

Section	Item	Prisma-ScR Checklist Item	Reported On Page
Title			
Title	1	Identify the report as a scoping review.	
Structured summary			
Structured summary	2	Provide a structured summary that includes (as applicable): background, objectives, eligibility criteria, sources of evidence, charting methods, results, and conclusions that relate to the review questions and objectives.	
Rationale			
Rationale	3	Describe the rationale for the review in the context of what is already known. Explain why the review questions/objectives lend themselves to a scoping review approach.	
Objectives			
Objectives	4	Provide an explicit statement of the questions and objectives being addressed with reference to their key elements (e.g., population or participants, concepts, and context) or other relevant key elements used to conceptualize the review questions and/or objectives.	
Protocol and registration			
Protocol and registration	5	Indicate whether a review protocol exists; state if and where it can be accessed (e.g., a Web address); and if available, provide registration information, including the registration number.	
Eligibility criteria			
Eligibility criteria	6	Specify characteristics of the sources of evidence used as eligibility criteria (e.g., years considered, language, and publication status), and provide a rationale.	
Information sources*			
Information sources*	7	Describe all information sources in the search (e.g., databases with dates of coverage and contact with authors to identify additional sources), as well as the date the most recent search was executed.	
Search			
Search	8	Present the full electronic search strategy for at least 1 database, including any limits used, such that it could be repeated.	
Selection of sources of evidence†			
Selection of sources of evidence†	9	State the process for selecting sources of evidence (i.e., screening and eligibility) included in the scoping review.	
Data charting process‡			
Data charting process‡	10	Describe the methods of charting data from the included sources of evidence (e.g., calibrated forms or forms that have been tested by the team before their use, and whether data charting was done independently or in duplicate) and any processes for obtaining and confirming data from investigators.	
Data items			
Data items	11	List and define all variables for which data were sought and any assumptions and simplifications made.	
Critical appraisal of individual sources of evidence§			
Critical appraisal of individual sources of evidence§	12	If done, provide a rationale for conducting a critical appraisal of included sources of evidence; describe the methods used and how this information was used in any data synthesis (if appropriate).	
Synthesis of results			
Synthesis of results	13	Describe the methods of handling and summarizing the data that were charted.	

Section	Item	Prisma-ScR Checklist Item	Reported On Page
Selection of sources of evidence	14	Give numbers of sources of evidence screened, assessed for eligibility, and included in the review, with reasons for exclusions at each stage, ideally using a flow diagram.	
Characteristics of sources of evidence	15	For each source of evidence, present characteristics for which data were charted and provide the citations.	
Critical appraisal within sources of evidence	16	If done, present data on critical appraisal of included sources of evidence (see item 12).	
Results of individual sources of evidence	17	For each included source of evidence, present the relevant data that were charted that relate to the review questions and objectives.	
Synthesis of results	18	Summarize and/or present the charting results as they relate to the review questions and objectives.	
Summary of evidence	19	Summarize the main results (including an overview of concepts, themes, and types of evidence available), link to the review questions and objectives, and consider the relevance to key groups.	
Limitations	20	Discuss the limitations of the scoping review process.	
Conclusions	21	Provide a general interpretation of the results with respect to the review questions and objectives, as well as potential implications and/or next steps.	
Funding	22	Describe sources of funding for the included sources of evidence, as well as sources of funding for the scoping review. Describe the role of the funders of the scoping review.	

Når hjelp blir til ondskap

TEKST:

HALLVARD HÅSTEIN

Dette er omtale av en bok med et svært alvorlig tema. Tittelen lyder: *Når gode mennesker handler ondt – Forråelse som mestringsstrategi*, og boka er skrevet av den danske psykologen Dorte Birkmose. Boka handler om at den som vil hjelpe, i visse situasjoner kan ende opp med å gjøre det motsatte. For når en kjenner seg sliten og maktesløs, kan selv den beste komme til å svikte og krenke de menneskene en er satt til – og ønsker – å hjelpe. *Forråelse* er forfatterens begrep for det som kan bli helperens strategi for å takle situasjoner der de kjenner seg avmektige.

Boka ble første gang gitt ut i Danmark i 2013. Nå er den kommet i en ny og gjennomgående revidert utgave og har mange eksempler fra norske forhold. Den er skrevet for helse- og sosialpersonell. Likevel mener jeg at boka er relevant for alle profesjonelle helpere, derfor også for spesialpedagoger.

Boka gir flere eksempler på at forråelse kan komme til uttrykk på mange måter, både direkte og indirekte. Og den som leser boka, vil trolig innse at tendenser til forråelse er mer alminnelig enn vanligvis antatt.

Fra fordømmelse til forståelse

Birkmose skriver i forordet: «Denne boka er mitt forsøk på å forstå hvorfor vi som profesjonelle helpere kan krenke mennesker som trenger vår hjelp, og hvorfor gode intensjoner ikke er nok til å

sikre andre mot våre krenkelse.» I tråd med dette handler boka om hvordan en best kan møte dem som har endt opp med å handle ondt.

Birkmose skriver ikke for å ta avstand fra disse kollegaene, men for å komme helpere til unnsetning. Hun påpeker at vi ikke må svikte de profesjonelle som reagerer med forråelse. De trenger verken fordømmelse eller å bli presentert for urealistiske idealer.

Mennesket er sosialt

Forfatterens grunnholdning er at mennesket er mer sosialt enn moralsk. Det betyr at kilden til forbedringer primært ligger i det en kan få til i samhandling med andre mennesker, og ikke i å appellere til endring i kollegaers holdninger. Med dette synet gir det mening både å søke og å vise forståelse innenfor det kollegiale fellesskapet. Boka er en rik kilde til innsikter som kan inngå i samtaler der en utvikler forståelse.

Faren for forråelse

Birkmose skriver at det å erkjenne at forråelse kan skje i miljøer av profesjonelle helpere, er første steg for å komme vekk fra forråelse. Treffende heter boka's første kapittel «Det ondes eksistens i det gode arbeidet». Der utdyper og eksemplifiserer hun fenomenet forråelse grundig og nyansert.



Dorte Birkmose

Når gode mennesker handler ondt.
Forråelse som mestringsstrategi

Fagbokforlaget | 2024

258 sider | ISBN 9788245041378

Her følger noen avsnittsoverskrifter som kan illustrere noe av hennes budskap: «Forråelse er å bli rå», «Ondskap er å gjøre andre vondt», «Idealistisk, egoistisk og tankeløs ondskap», «Tabuet er brutt, men det gjenstridige problemet er langt fra løst», og «Innenfraperspektivet vinner fram».

De fleste eksemplene i boka er knyttet til erfaringer og forskning fra institusjoner for mennesker med store funksjonsvansker både psykisk, fysisk og atferdsmessig. Der vil opplevelsen av oppgitt-het kanskje være mer utbredt og tydelig enn ved vanlige skoler. Likevel mener jeg at problematikken omkring følelsen av maktesløshet er like relevant her. Både elever og lærere kan oppleve å bli krenket. Hva som foregår på innsiden av henholdsvis lærer og elev når en blir skjelt ut, er ikke lett å avgjøre for dem utenfor. Men Birkmose sin bok inneholder mye klokt om blant annet å forstå slike situasjoner.

For øvrig er det grunn til å spørre: Det å befinne seg på grensen av ondskap, er det i det hele tatt et tema i vanlig pedagogisk litteratur og utdanning?

Faresignalene

Når en er kommet så langt at en erkjenner at ondskap kan skje på ens egen arbeidsplass, mener forfatteren at neste steg er å utvikle evnen til å gjenkjenne og å oppdage faresignalene. De faresignal som nevnes, forstår jeg som «gule lys» – altså ikke som bevis på at krenkelser faktisk skjer, mer som tegn på at det kan være grunn til å gi dette særlig oppmerksomhet.

Et eksempel på et faresignal kan være følgende: «energiske forklaringer om at krenkelser ikke er krenkelser, men derimot gode, nødvendige og for-svarlige handlinger».

Boka har en liste på flere titalls slike signaler som *kan* være indikasjoner på at krenkende atferd skjer. Faresignalene Birkmose tar fram, er meget forskjellige. Her er noen flere eksempler: å tro at man vet best; ansvarsfraskrivelse; hardhendt behandling; krav om å være positiv; en idé om at egne handlinger må være andres ansvar; og unngåelse av kontakt.

Jeg forstår Birkmose slik: Når problemet er erkjent, og kollegiet er trygge nok til å komme fram med også upopulære synspunkter og signaler på det onde de har iaktatt, da kan en begynne å lete etter løsninger.

Gjenstridige problemer

Dette er et uttrykk som går igjen flere steder i boka. Gjenstridige problemer er de det er vanskelig å få bukt med. De stritter imot, er sta og kommer igjen – også når en tror de er bekjempet. Birkmose mener at forråelse tilhører denne kategorien av problemer. Gjenstridige problemer er vanskelig å avgrense og definere. Derfor er det ofte vanskelig å oppnå enighet om hva som kan være løsningen. Jeg antar at noe av Birkmose sin måte å møte problemet forråelse på, kan brukes også på andre problemområder i skolen.

Nyansene mellom det generelle og det for enkle

Mobbing er et eksempel på et gjenstridig problem ved mange skoler. Det finnes en rekke tilbud om programmer med en klar metodikk for hvordan dette problemet kan fordrives. Men erfaring viser at det vanskelig lar seg fjerne ordentlig. Problemet har lett for å dukke opp igjen og til og med øke! Andre fagpersoner innser det komplekse ved gjenstridige problemer. Derfor avstår de fra å anbefale en bestemt metodikk. De begrenser seg til å gi generelle synspunkter og å referere til lover og regler som få lærere vil oppleve som hjelp.

Birkmose gjør ingen av delene. Hun er ekspert i nyansering. Hun har et gjennomarbeidet og gjennomlevd syn på det hun skriver, og legger

ikke skjul på at hun fortsatt arbeider med bedre å forstå hvordan komplekse problemer kan løses.

Konklusjon

Dette er en bok til å bli klok av, og den er også nyttig. Den er verken kort eller enkel, derimot sjelden og vesentlig. Den handler om å være menneske blant andre som også er ufullkomne. Den handler om mulighetene som kan åpne seg når et kollegium vedstår seg tilbøyeligheter de ikke er stolte av.

Det er en bok for spesialpedagoger og andre hjelpere og deres ledere, kanskje særlig de siste. Den anbefales for pensumlistene i alle studier i spesialpedagogikk. For mange vil første og siste kapittel kanskje være tilstrekkelig. —

Nordisk spesialpedagogisk konferanse

Hvor er spesialpedagogikken på vei hen i et nordisk perspektiv?

Når: Torsdag 25. og fredag 26. september 2025

Hvor: I Nyborg, Danmark

For hvem: For deltagere fra hele Norden med interesse for spesialpedagogikk

Nordisk Forbund for Spesialpedagogikk (NFSP) ønsker lærere, spesialpedagoger, ledere og andre som arbeider med det spesialpedagogiske området i de nordiske landene velkommen til konferansen

Hvor er spesialpedagogikken på vei hen i et nordisk perspektiv?

Konferansen avholdes den 25.-26. september 2025 på Sinatur Hotel Storebælt i Nyborg, Danmark. Konferansespråkene er dansk, norsk og svensk, med mulighet for å anvende engelsk. På konferansen vil det være presentasjoner og workshops om forskjellige aspekter av spesialpedagogikken med perspektiver fra flere av de nordiske landene.

- Bli klokere på egen og andres praksis og forskning innenfor spesialpedagogikken og kom hjem med ny inspirasjon.

PROGRAM, TALERE OG PÅMELDING

Skann koden og se løpende informasjon om programmet og talere, samt lenke til påmeldingsskjema:



dlf.org/politik-og-presse/den-inkluderende-skole/nordisk-specialpaedagogisk-konference

Nordisk forbund for Spesialpedagogikk (NFSP) ledes av et styre som består av representanter fra medlemsforbund i Island, Færøyene, Danmark, Norge, Sverige og Finland. Styret representeres både av spesialpedagogiske foreninger og lærerorganisasjoner. Fra Norge er Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund representert i styret i NFSP.

Nordisk forbund for Spesialpedagogikks formål er å fremme samarbeid mellom medlemsforbundene i spesialpedagogiske spørsmål, samt følge utviklingen innen det spesialpedagogiske feltet i Norden og internasjonalt.

NFSPs hjemmeside: nfsp.no



Barnets beste

TEKST:

KIRSTEN FLATEN

Boka *En praktisk håndbok om barnets beste – Når juss møter barnets hverdag* er eit resultat av juristen Gilstad sine refleksjonar rundt kva som no eigentleg er det beste for barn og unge. Ho belyser tema med bakgrunn i juss retta særskilt mot barneperspektivet og dei erfaringane ho har gjort seg i arbeid med barn. Gilstad viser korleis hennar eiga forståing har grodd fram gjennom møte med barn og unge.

FNs barnekonvensjon

Denne boka er ikkje spekka med lovparagrafar og juridisk språkbruk. Forfattaren viser til utfordringar som kan vere til stades i kvardagen til barn og unge, og kva det betyr for barnets rettigheter. Eksempla og mykje av det som vert tatt opp, krev sensitivitet og medkjensle. FNs barnekonvensjon er ein raud tråd i boka, og det vert påpeika at denne er tatt inn i norsk lov og slik skal sikre barn sine juridiske rettigheter.

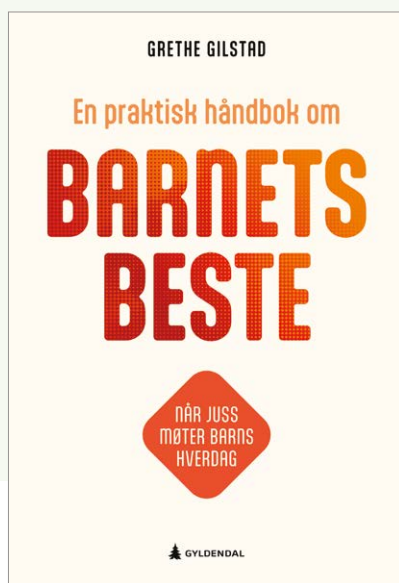
Omsynet til barns rettigheter gjeld alle handlingar og avgjersler som har med barna sitt liv å gjere. Barn skal ikkje berre beskyttast gjennom lover, FN sin barnekonvensjon slår fast at dei skal ha eigne rettar som sjølvstendige individ og har rett til privatliv. Barn mellom 12 og 16 år kan nekte føresette innsyn i informasjon som gjeld barnet. Rettigheitene gjeld i sandkassen i barnehagen, i heimen, i fritid og skole – og sjølv sagt i rettsinstansar der barn er involverte. Brått vert vi

mange som denne tematikken angår, og som må tenke korleis vi er med og forvaltar desse rettighetene. Gilstad viser til at det er behov for fleksibilitet og tilpassing i utøvinga av rettigheter. Juss skal sikre likeverdig behandling av alle og er ikkje meir firkanta enn at det er rom for skjønn.

Å ta og gje informasjon

Men så viser det seg at det ikkje er heilt så enkelt likevel. Barns medråraderett er avhengig av om dei har fått noko informasjon, om informasjonen er forståeleg, og om dei fritt kan gje si vinkling av saka. Og kven vurderer at dette kravet er innfridd? Eit spørsmål som vert stilt i boka, er om barn opplever møte med hjelpeapparatet som ein Kafka-prosess.

Barn ber ofte om at informasjon vert gjentatt, slik at dei kan få bygd opp ei forståing. Vert det for mykje informasjon, vert ingenting forståeleg. Korleis barn klarer å forklare seg for å få fram si side av historia, avheng av fleire faktorar. Kva språk og ordtilfang har barnet som kan gje oss innsikt i deira tankar? Kva relasjon har dei til den dei skal forklare seg til? Har dei tillit til at dei vaksne vil ta det dei seier på alvor? Informasjon kan gjevast på måtar som tenderer mot å forsøke å overtale. Og når foreldre skal forklare for barnet, har dei god innsikt og vil barnets beste, eller kjem dei med ein forenkla versjon av røyndomen slik som i historia om Ingrid som slit med eteforstyrringar?



Grethe Gilstad

En praktisk håndbok om barnets beste.
Når juss møter barnets hverdag.

Gyldendal | 2025

140 sider | ISBN/EAN 9788205585744

Der det har vore samlivsbrot, kan kjenslene vere såre, både hos barn og foreldre, noko som vil påverke både det å gje og å få informasjon. Gilstad viser til at foreldre i konflikt kan syne dårlegare refleksjonsevne enn eit barn på sju år.

Små forteljingar

Forteljingar om fire ulike barn vert nytta for å belyse ulike utfordringar som kan oppstå. Det er vondt å lese om den 14-årige guten som skal forklare sine ynske og behov for ei gruppe på ti vaksne. Vel er ein av dei advokaten til barnet, men det høyrer ut som ei vanskeleg oppgåve. Gilstad viser korleis dette har skapt refleksjon hos henne, og etter kvart har det ført til ei endring av praksis der barnet får forklare seg for mindre grupper.

Alle forteljingane tar ikkje opp like alvorlege hendingar, og noko kan ordnast i garderoben i barnehagen av ein observant barnehagelærer som tar barnet sine rettar på alvor. For ein vaksen kan ein episode om ei jakke verke som ein bagatell, for eit femårig barn kan det opplevast som langt meir alvorleg.

Foreldra si rolle

FNs barnekonvensjon artikkel 18 legg hovudansvaret for barns oppvekst og utvikling på foreldra.

Barns rettigheter skal forståast i ein familierettsleg kontekst, som i ei av historiene i denne boka vert skildra gjennom ressurssterke foreldre som opplever at sonen sitt fråvær frå skulen aukar, trass i tiltak. Det at Niklas utviklar skulevegring, er vanskeleg for både foreldre og skule – og foreldre som er bekymra og frustrerte, vil gjerne plassere skuld ein stad, og det næraste vert skulen. Her er det rektor som påpeiker at det er foreldra som har avgjerdsansvar for sonen, og ber dei vurdere om det å klage på skulen vil vere det som tener guten best. Foreldra sitt ansvar vert gjort tydeleg i samtalen med rektor. Det er ikkje berre skulen som må «gjere meir» eller leggje opp eit anna løp, samarbeidet og tiltak må dekke både heim og skule som er hovudarenaene for barnet sin kvardag.

Boka høver for alle som vil ta gode og riktige avgjersler for og med barn og unge frå barnehage til vidaregåande skule. Boka høver også for studenter innanfor fag som har med barn og unge å gjere, tilsette innfor liknande fag, Nav, politi og barnevern. Forfattaren viser til at det er ei handbok som kan nyttast som oppslagsverk når ein treng å belyse kva som er best for eit barn. Mange av historiene i boka handlar om å lytte til barnet for å løyse det som er vanskeleg, og slik sikre at barnet sine rettigheter vert tatt i vare. —

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

Læsertallet 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 2025

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. februar	14. mars
2	23. april	23. mai
3	27. august	26. september
4	12. november	12. 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
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger
— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

I neste nummer

FAGARTIKLER

Jakten på beste vei til språk og kommunikasjon

av Svein Lillestølen

En trangbodd normalitet – makt og avmakt

i møte med elevmangfoldet av Svein Erik Jensen

og Ann Kristin Kjemsaa

**Innblikk i et terapiforløp i BUP med en gutt som
opplevde lite mestring, mye utagering og mange
konflikter på skolen** av Christine Pape Nelson

**Skolen kan være en god støtte for elever som
har søsken med alvorlige spiseforstyrrelser**

av Monica Grimsgård

Dysleksi – en unødvendig diagnose?

av Ulf Rune Andreassen

FAGFELLEVRURDERTE FORSKNINGSARTIKLER

**Kartleggingspraksis av matematikkferdigheter
i skole og PPT**

av Hedda Bjerkerud Monsen, Camilla Vestre

og Anita Lopez-Pedersen

**Diskriminering av menneske med
utviklingshemming; kva vert skildra i forskning?**

av Ole Martin Hitland, og Jon Arne Løkke

Utgivelse 26. september

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