

# SPECIAL- PEDAGOG 01 26

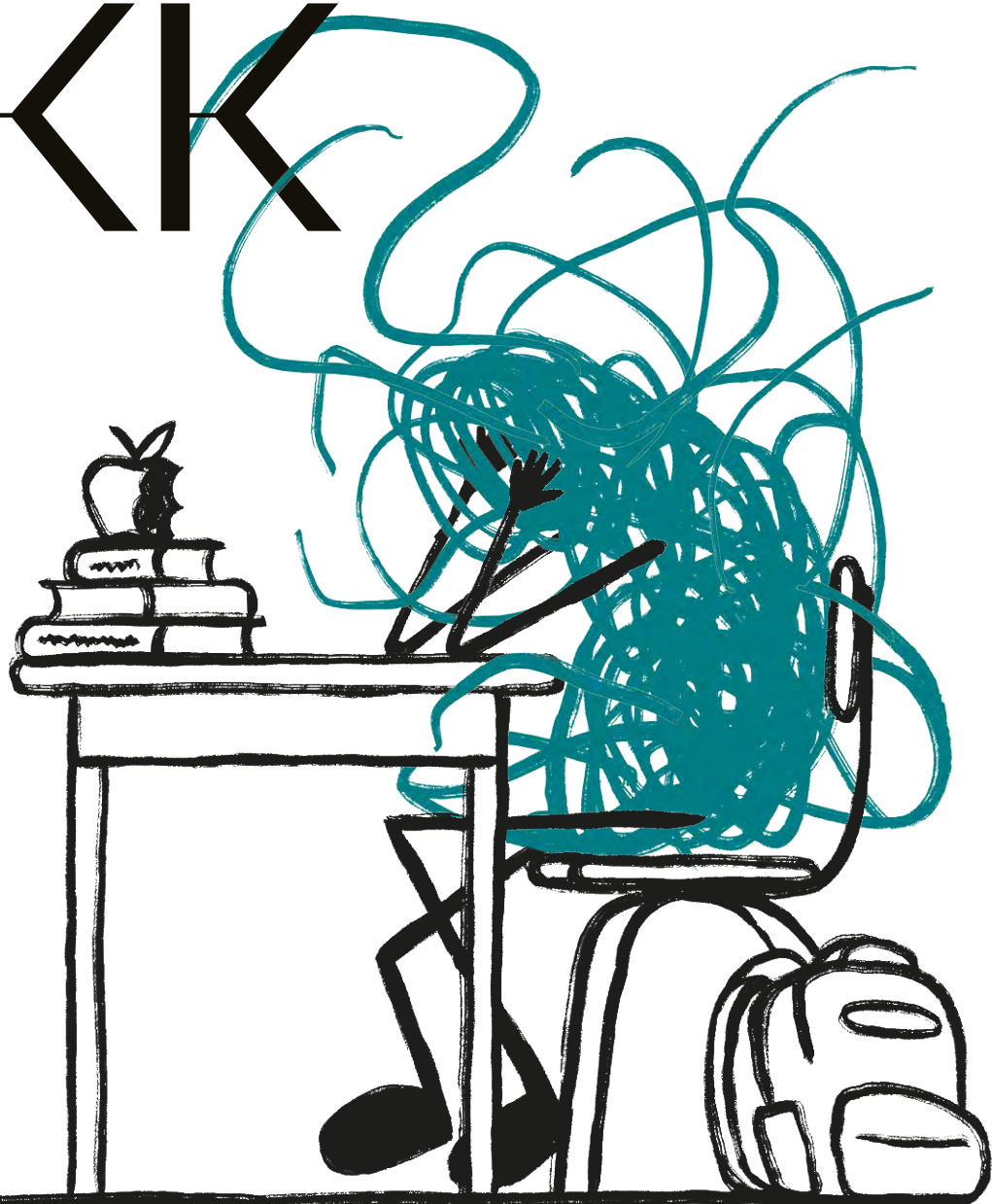
# GIKK

04

ADHD – tiltak for å støtte skolefaglig læring

40

Kartlegging av behov for særskilt språkopplæring



# Reparasjon istedenfor forebygging



*Ellen B. Ruud*

Ellen Birgitte Ruud

«Vi må satse på barn og unge», «barna er fremtiden, så vi må prioritere dem», «det er bedre med forebygging en reparasjon» – og jeg kunne fortsatt med mange flere utsagn som blir uttrykt i festtaler og politikerprat. Likevel opplever vel de fleste som arbeider med barn og unge, at det ofte er det stikk motsatte som skjer. Og spesielt gjelder det nok de av oss som er opp-tatt av barn og ungdom med ulike utfordringer og vansker.

Lærere i barnehager og skoler vet som regel på et tidlig tidspunkt hvilke barn som er i risiko for å havne i uten-forskaps og få ulike vansker. Dessverre opplever skolene at tilgang til det støtteapparatet og de fagpersonene som burde vært *laget rundt eleven*, og som det snakkes så varmt om, ikke er der når de trengs. Barn og elever som strever får dermed ikke den forebyg-gende hjelpen de trenger, og dette går også utover medelevene.

I en situasjon der vi vet at skoler og barnehager i Kommune-Norge står i en krevende hverdag, at økonomien er presset, rekruttering av kompetent personale er vanskelig, og oppgavene blir stadig mer sammensatte, virker forslaget fra kommunekommisjonen om å skrote lærernormen som en svært dårlig idé. Denne normen har tross alt hatt som mål å sikre at det er et gitt antall voksne rundt barna.

Derfor er det også urovekkende at det foreslås å fjerne krav til psykolog og annen fagkompetanse innen psykisk helse i kommunene.

I en artikkel i denne utgaven av Spesialpedagogikk omtales et ressurs-team for arbeid med akutte og alvorlige hendelser og vedvarende alvorlig problematferd i grunnskolen i Sarpsborg. Dette er et godt eksempel på det å støtte skolene i deres viktige samfunnsoppdrag. Men slike tiltak er selvfølgelig ressurskrevende.

Likevel – svekkes støtteapparatet, svekkes også skolens og barnehagens evne til å jobbe forebyggende. En kort-siktig innsparing vil på sikt kunne være svært kostbar. Hvis det er færre til-gjengelige voksne til stede både på skolen og i støtteapparatet, øker risi-koen for at barn med ulike vansker ikke blir fanget opp tidlig nok. I verste fall kan dette føre til at noen sårbare barn og unge havner i utenforskaps og kriminalitet. I tillegg til de personlige omkostningene, vil storsamfunnet spare enorme kostnader til rehabili-tering og støtte ved å følge opp disse barna og familiene deres på et tidlig tidspunkt – en fengselsplass koster i snitt ca. 7 millioner i året.

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

**Annonskontakt**

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**

9462, 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 / Daniel Brox Nordmo  
Årgang 91



# Innhold

- 04** ADHD – tiltak for å støtte skolefaglig læring  
av Bjarte Sanne og Kirsten Flaten
- 14** Ressursteam for arbeid med akutte og alvorlige hendelser, og vedvarende alvorlig problematferd i grunnskolen i Sarpsborg  
av jannicke Strand, Anette Fjeld, Karoline Hiller Johansen og Terje Ogden
- 26** «Hva betyr sortere?» – systematisk arbeid med ordforråd hos flerspråklige barnehagebarn  
av Mia C. Heller, May-Britt Monsrud, Jannicke Karlsen, Marianne Klem og Hanne Næss Hjetland
- 39** Gi barn egentid!  
av Karsten S. Gundersen
- 40** Kartlegging av behov for særskilt språkopplæring  
av May-Britt Monsrud og Anette Andresen
- 52** Åpne et vindu til den nærmeste utviklingssonen  
av Finn Steenfatt Thomsen



## FORSKNINGSDEL

**62** Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om «en kulturskole for alle»?

En studie av kulturskolelæreres vurdering av egen kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser.

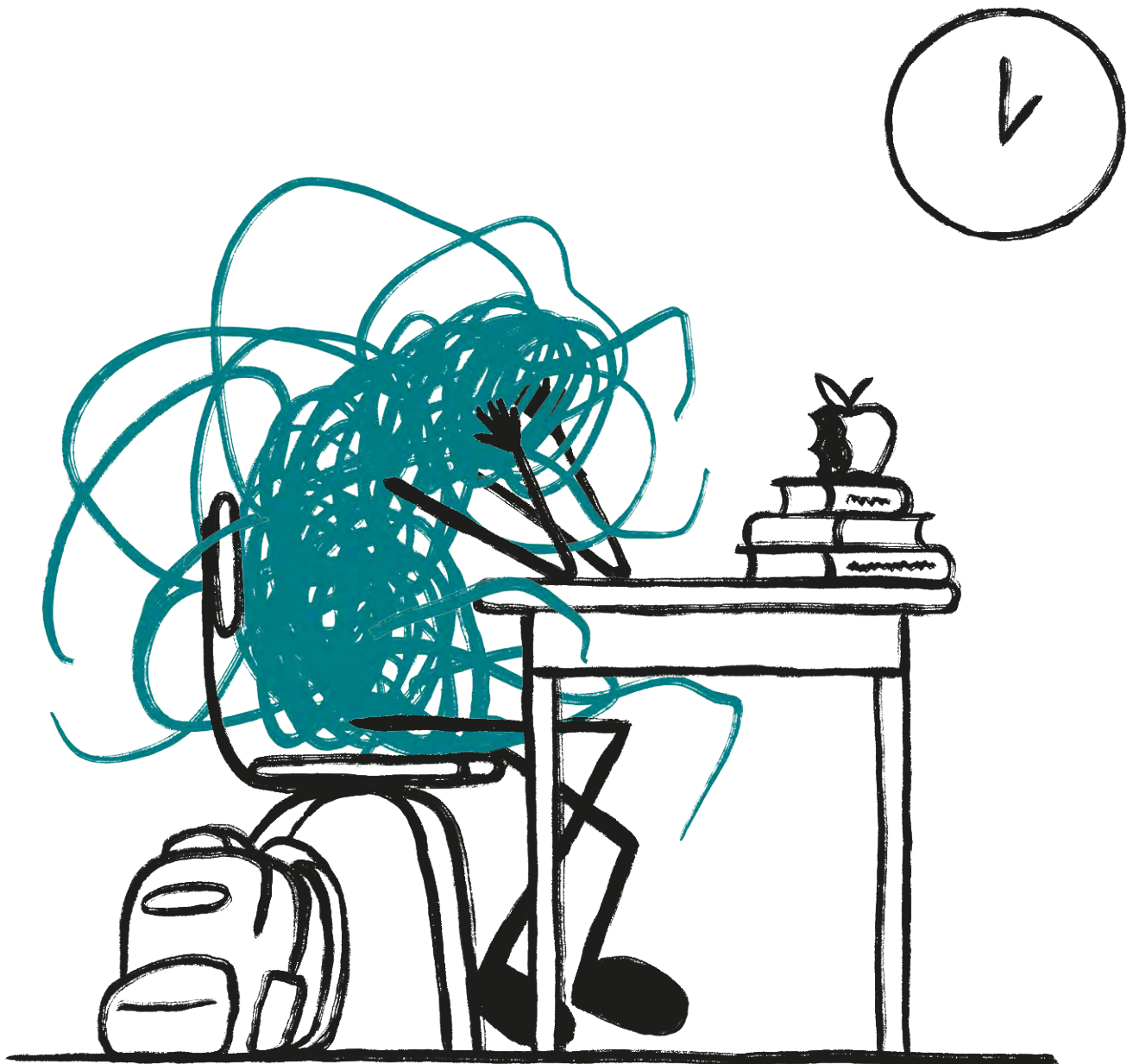
av Rønnaug Magnussen og Marieke Bruin

**76** Bokomtale  
av Hallvard Håstein

**80** Bokomtale  
av Kirsten Flaten



# ADHD – tiltak for å støtte skolefaglig læring



I denne artikkelen får vi først litt informasjon om ADHD og blir så presentert for tiltak som kan ha positiv effekt på faglig utvikling. Tiltakene er rettet først og fremst mot elever med ADHD, men kan også være til nytte for andre elever. Tiltakene er både basert på litteratur og egen erfaring med utredning og oppfølging av elever med ADHD.

---

**TEKST:**

BJARTE SANNE OG KIRSTEN FLATEN

**A**ttention deficit hyperactivity disorder (ADHD) er en atferdsbasert diagnose. Det antas at 13,4 prosent av befolkningen i verden har psykiske vansker, og ADHD er en av de hyppigst forekommende vanskene (Scattolin mfl., 2022). Forekomsten av ADHD varierer basert på hvilke kriterier som legges til grunn, hvem som gir informasjonen, og aldersgruppen som blir kartlagt. Av norske 6–17-åringer i perioden 2008–2013 fikk 4,3 prosent av guttene og 1 prosent av jentene en ADHD-diagnose (Ørstavik mfl., 2016), og mye tyder på at flere elever får diagnosen i dag. Det å sette inn tidlige, tilpassede tiltak er derfor av stor betydning, der god klasseledelse og gode relasjoner mellom skole og elev/hjem er spesielt viktig.

Det er funnet betydelige forskjeller i forekomst mellom ulike bostedskommuner (Ørstavik mfl., 2016). Dessuten er risikoen for å få diagnosen atskillig høyere for elever, spesielt gutter, født sent på året. Begge disse funnene viser at diagnostiseringen av ADHD ikke er en helt objektiv prosess. Kriteriene for å få en ADHD-diagnose er dessuten mindre strenge i dag enn for noen få år siden (Sandven, 2025).

Omtrent 65 prosent av barn og ungdom med ADHD oppfyller også kriteriene for minst én annen psykiatrisk diagnose. To av de hyppigste er opposisjonell atferdsforstyrrelse (ODD) og angstlidelse. Omtrent 50 prosent som får en ADHD-diagnose i barneårene, vil fortsatt oppfylle kriteriene ved fylte 20 år, mens ca. 65 prosent vil ha symptomer i varierende grad (Popit mfl., 2024).



**Det å sette inn tidlige, tilpassede tiltak er av stor betydning ...**

---

## Symptomer og diagnostikk

De tre kjernesymptomene på ADHD er motorisk uro, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker. Disse vanskene gir grunnlag for inndelingen i de tre ulike uttrykksformene: uoppmerksom, hyperaktiv/impulsiv og kombinert presentasjonsform (Ayano mfl., 2023). Dette kan veksle over tid hos samme person. Lærere bør spesielt merke seg uoppmerksom type, da rolige elever med slike vansker ofte «går under radaren».

Typiske vansker er slurvete arbeid, kort oppmerksomhetsspenn, vansker med å ta felles beskjeder, problemer med å fullføre arbeidsoppgaver, organiseringsvansker (inkl. vansker med å komme i gang med oppgaver), vegring mot konsentrasjonskrevende oppgaver, distraherbarhet og at eleven roter vekk ting og glemmer mye (DSM-5, 2022). Et krav til diagnosen er at vanskene skal være til stede på tvers av ulike settinger, det vil si både hjemme og på skolen (DSM-5, 2022).

Før barna fyller seks år, er det stor variasjon i grad av motorisk uro, impulsivitet og oppmerksomhetsvansker. Derfor bør det vises forsiktighet ved diagnostisering av ADHD i denne aldersgruppa. Symptomer som en finner ved ADHD, kan også skyldes andre forhold, som dysleksi, lavt eller svært høyt evnenivå (!), angst, depresjon, traumatisering og stress. Dette gjør det nødvendig med en grundig utredning dersom det foreligger mistanke om diagnose (Salari mfl., 2023).

## Tilrettelegging

Den viktigste behandlingen er at voksne forholder seg hensiktsmessig til barnet/ungdommen (Scatolin mfl., 2022). Mange foreldre vil profitte på foreldreveiledning, for eksempel i form av evidensbaserte programmer som *De utrolige årene* (DUÅ) eller *Parent management training Oregon* (PMTO). I skolen er tilrettelegging avgjørende, og god tilrettelegging kan i en del tilfeller gjøre medisinerbruk unødvendig. Hvis medisiner gis, vil disse ha bedre effekt, og barnet kan ofte klare seg med lavere dose, dersom det får et tilpasset undervisningsopplegg.

Medikamentell behandling, spesielt med sentralstimulerende midler som Ritalin, Concerta,

Attentin og Elvanse kan ha svært god effekt. I tillegg til å redusere ADHD-symptomene kan medisiner dempe aggressivitet og gi bedre emosjonell kontroll og sosial fungering. Det påstås at medisinerene taper effekt over tid, noe som ikke er helt korrekt. Internasjonale studier – og egen erfaring – viser at dette ikke er tilfellet dersom barnet følges tett opp av lege som har erfaring med medisiner for ADHD (Swanson mfl., 2017).

For norske 5–18-åringer har medisiner for ADHD økt med 60 prosent de siste fem årene (Sandven, 2025). Den store økningen kan innebære at mange flere som trenger det, får tilbud om medikamentell behandling. Men det kan dessverre også hende at det foregår en del feil-/overbehandling, blant annet fordi tilretteleggingen i skolen ikke er optimal.

Artikkelen vil videre gi en oversikt over tiltak som kan bidra til å dempe effekten av ADHD-symptomer. Stikkord er motivasjon, struktur, forutsigbarhet og planlegging (Hofkens & Pianta, 2022). Elever med ADHD tar gjerne med seg opplevelsene sine inn i nye situasjoner, både på godt og vondt. Hvis de får gode opplevelser med læring og sosialisering på skolen, vil det ofte gi god effekt både på skolen og andre arenaer. Også klassekamerater og lærere får da en bedre hverdag.

## Autoritative lærere og assistenter/miljøarbeidere

Varme og forståelse kombinert med tydelige krav og forventninger – en autoritativ voksenrolle – er nyttig overfor alle elever, men avgjørende for elever med ADHD. Dette innebærer også god klasseromsledelse, klare grenser og en balanse mellom kontroll og omsorg. Vær sensitiv for elevens behov og initiativ. Invester i relasjonen, gjerne ved å praktisere 'banking-time', som er disse små uformelle møtene i klasserommet, ute eller i gangen, som styrker relasjonen, slik at en har litt ekstra kapital å ty til når det stormer.

## Motivasjon

Motivasjon er spesielt viktig for at elever med ADHD skal utvikle seg faglig og sosialt. Her er noen poeng og tips:

- Et godt og stabilt forhold til de voksne er en av de sterkeste motivasjonsfaktorene. Elever som opplever en positiv personlig relasjon, lærer mer (Hofkens & Pianta, 2022). Dette gjelder i enda større grad for elever med ADHD. Invester derfor i relasjonen.
- Mange har dårlig selvbilde og har derfor et ekstra stort behov for å oppleve mestring og ros. Let etter sterke sider framfor å legge vekt på det som ikke fungerer. Øv deg i å ta eleven på fersken når hen gjør noe bra, og gi tilbakemelding (som lapp med smilefjes, et blunk med øyet, tommelen opp).
- Elever med ADHD har ofte motivasjonsvansker ved emner de ikke interesserer seg for, men kan konsentrere seg bra når de er interessert. Knytt fag til elevens interesseområder der det er mulig. Spør foresatte om elevens interesser.
- Motivasjonen varierer med dagsform og ytre omstendigheter. En lærer som greier å «lese» eleven, justerer opplegg og krav etter dette.
- Still krav til eleven! Det formidler tro på at eleven kan mestre, faglig og atferdsmessig. Å akseptere holdningen «jeg kan gjøre hva jeg vil uten å få merknader fordi jeg har ADHD», bryter ned motivasjonen.
- Husk at elever med ADHD ønsker å oppføre seg på riktig måte, men rollen som klassens klovn gir belønning i form av klassens latter, noe som er bedre enn medelevenes hån.

## Overganger og ADHD

Forandringer og overganger er krevende, og blir enklere å håndtere når eleven får god informasjon på forhånd. Hvis eleven begynner å fungere dårligere, bør man tenke over om det har forekommet små eller store endringer i hverdagen. Det som for andre er en bagatell, kan for en elev med ADHD oppfattes som overveldende.

Store overganger som skifte fra barnehage til skole, mellom trinn eller mellom ulike skoleslag, må planlegges. La eleven få anledning til å bli kjent i de nye omgivelsene og med nye personer før selve overgangen. Sørg for at viktig informasjon kommer videre til ny kontaktlærer, som for eksempel at eleven er veldig distraherbar og ikke bør plasseres ved et vindu eller nær døra.

For elever med ADHD kan bytte av lærer være en krevende overgang, og det å bli kjent og bygge en relasjon med eleven er derfor en god investering. Det beste er å begynne bekjentskapet før lærerskiftet skjer. Timer med ny vikar er vanskelig og bør unngås eller forberedes spesielt godt. Ferier eller perioder borte fra skolen skaper «rot i systemet», og rutiner må gjerne innarbeides på nytt. Etter sommerferien trenger mange tre–fire uker på å komme inn i vante rutiner igjen.

De små overgangene som skjer mange ganger hver dag, kan by på problemer, og kan føre til utmattende brannsløkking fra lærerens side. Planlegg hvordan bytte av aktiviteter i timene, garderobesituasjoner, skifte mellom time og friminutt og turen til og fra skolen kan gjennomføres så hensiktsmessig som mulig. En erfaring mange har gjort seg, er at elever med ADHD kan ha nytte av å flytte til ny aktivitet før resten av klassen.



## Læringsteoretiske prinsipper

- Forebygg negative hendelser.
  - Klargjør dine forventninger for eleven, både når det gjelder atferd og arbeid.
  - Ha klare regler og rutiner, det skaper forutsigbarhet og stabilitet.
  - Lag avtaler i forkant, inkludert konsekvenser for ulike typer atferd. Enkelte kan ha nytte av å gjøre avtalen litt formell – som en «kontrakt».
  - Hvis noe skal endres, gjør én endring om gangen.
  - Få elevens oppmerksomhet før du gir en beskjed – sørg for blikkontakt.
  - Gi én beskjed om gangen.
  - Gi korte og klare beskjeder – bruk få ord.
  - Fjern distraksjoner.
  - Unngå valgsituasjoner, eventuelt kun valg mellom to muligheter.
  - Gi oppgaver i ustrukturerte situasjoner for å hindre dødtid.
  - Vær i forkant av hendelser.
- Ignorer mindre problematferd.
- Gi konsekvenser av atferd.
  - Positive konsekvenser:
    - Husk at det er like viktig å rose innsatsen som å rose prestasjonen!
    - Ikke for store (unngå at belønningen blir viktigere enn gleden over å mestre).
    - Helst sosiale (ros, «high five», klapp på skulderen, smil o.l.).
    - Ikke-sosiale: Må skiftes ofte fordi de raskt mister effekten.
- Negative konsekvenser ved atferd som ikke bør ignoreres:
  - Milde, men konsekvente (hver gang når ...).
- Sammenlignet med andre elever:
  - Raskere etter hendelsen (pga. kort tidsperspektiv).
  - Oftere (spesielt sosiale bekreftelser).
  - Tydeligere (spesielt sosiale bekreftelser).

## Ytre rammer

- Personale
  - Begrenset antall voksne å forholde seg til. Jo flere voksne involvert, desto mer koordinering kreves av kontaktlærer.
  - Kontinuitet: Samme kontaktlærer bør følge eleven over flere år.
  - Få ev. hjelp fra assistent/miljøarbeider.
  - Gi hjelp til å strukturere arbeidet og komme i gang med – og fullføre – oppgavene.
  - Los eleven gjennom skoledagen (f.eks. har noen problemer med å finne fram på skoleområdet).
  - Unngå at assistenten blir «politi».
- Små og stabile grupper, helst ikke over 15 elever
- Fast klasserom, med god plass mellom pultene, skjermet for støy utenfra, ryddig og uten for mange synsinntrykk på veggene (som plakater og veggaviser)
- Hold på en plass i klasserommet som fungerer, vindusrekke eller ved døra er ofte ugunstig; bakerst (med oversikt), ved kateteret og blant modne, rolige elever er ofte gunstig.
- Fast tilhørighet til klassen, men vurder:
  - ny innlæring eller repetisjon alene sammen med en voksen
  - enerom ved prøver og eksamener
- Ev. faste daglige poster (f.eks. ved starten/slutten av dagen og/eller timen)
- Friminutter – ved behov:
  - organiserte aktiviteter i friminuttene
  - voksnes hjelp til å ordne opp i konflikter med medelever
- Pedagogiske verktøy og metoder som er tilpasset til eleven
- Dobbelt sett med bøker (hjemme og på skolen)



**Ha klare regler og rutiner,  
det skaper forutsigbarhet  
og stabilitet.**

## Struktur som nøkkel

Klar struktur skaper trygghet og oversikt, og viser hva som forventes. Det å visualisere er en god måte å tydeliggjøre på, og de sju H-ene dekker mye av det eleven trenger å vite:

- hva som skal gjøres
- hvor eleven skal være (ved skifte av klasserom: Finner eleven fram?)
- hvorfor det skal gjøres
- hvem eleven skal jobbe sammen med
- hvordan det skal gjøres
- hvor lenge eleven skal holde på
- hva som skal gjøres/skje etterpå

## Dessuten:

- Ha alltid en «Plan B» som er kjent for eleven, og som brukes ved endringer, ikke minst i vikartimer.
- Suppler muntlige beskjeder med notater på tavla, i lekseplanen eller i kontaktboka.
- Vær kreativ (bruk f.eks. gjerne fargekoder).
- Ukeplanen skal vise fordelingen av fag og timer, læringsmål, lekser og evaluering. Planen skal ha en struktur som er lik fra dag til dag, og uke til uke. Den skal vise
  - hvor eleven skal være
  - hvilke lærere som har ansvar for timene
  - hva som skal være innholdet i timene
  - hvor lenge timene varer
- Ukeplanen må suppleres med dagsplaner som viser detaljer og rekkefølge samt oversikt over dagen.
- Gi foreldrene egne eksemplarer av planene.

## Organisering av arbeidsøktene

- Legg teoretiske fag tidlig på dagen, konsentrasjonen er ofte best om morgenen.
- Ha korte arbeidsperioder, avhengig av oppmerksomhetsspenn, for eksempel 20 minutter.
- Ta pause før eleven blir åpenbart urolig.
- Legg inn pause mellom øktene, f.eks. løpe rundt skolen, tørke av tavlen, dele ut materiell eller gjøre ærender.
- Noen kan i korte perioder ha utbytte av å arbeide mens de står eller sitter på knærne.
- Sørg for at oppgavene ikke er for krevende (80 % av innholdet bør være kjent). Mange trenger å øve for å overlære. Hjelp eleven å finne nøkkelord/-begreper.
- Gi helst kun én oppgaver om gangen.
- Del arbeidet opp i mindre biter (for å unngå at eleven mister motet).
- Hjelp eleven å holde fokus underveis (også ved å holde pulten ryddig).
- Still spørsmål til eleven for å rette fokus mot temaet.
- Gi tilbakemelding (spesielt ros!) etter hver deloppgave.
- Bruk klare tekster uten forstyrrende illustrasjoner, helst bare bilder som understreker innholdet.
- Aktiver forkunnskap og koble det til nytt stoff.
- Korrigér én type feil om gangen for å unngå at eleven mister motet.
- Vær forsiktig med å kreve store skriftlige arbeider.
- Godta svar på PC eller muntlig hvis eleven strever med å skrive.
- Til lekser eller prøver bør en vurdere å la eleven bruke iPod eller lese inn på mobiltelefon eller lydprogram på PC.
- Hjelp eleven å holde tråden i en fortelling, samtale eller arbeidsoppgave.
- Gi ekstra tid på prøver.
- Lær selvinstruksjonsstrategier og gode rutiner, for eksempel «skriv en halv side, se gjennom» eller «gjør ferdig regnestykket, kontroller før du går videre».
- Lag gjerne oppskrifter på framgangsmåte.
- Hjelp eleven til selv å disponere og passe tida.

### Skole-hjem-samarbeidet

For elever med ADHD kreves ekstra tett samarbeid mellom skole og hjem med faste rutiner for informasjon og møter. En daglig kontaktkanal mellom hjem og skole kan være nyttig: Hva gikk bra? Det er viktig at foreldre får tilbakemeldinger, og da mer positive enn negative, men informasjonen må være reell.

Tenk over hva skole og hjem trenger å vite om hva som ikke gikk så bra. Bruk telefon eller SMS dersom det er informasjon som må gis umiddelbart. Lærere kan frykte mye «mas» fra foresatte hvis kontakten er tett, men erfaringen viser ofte det motsatte. Der lærer er lett tilgjengelig, kan foreldre senke skuldrene, de vet at informasjonsflyten er god.

Drøft om det er hensiktsmessig å informere medelever og deres foreldre om elevens ADHD. Minoritetsspråklige elever med ADHD strever ofte med språk og lesing, som fordrer ekstra samarbeid mellom skole og hjem.

### Lekser

Elever med ADHD har samme behov for struktur og tilrettelegging av lekkesituasjonen som i skolesituasjonen. Lekser er den største enkeltårsaken til konflikter i hjemmet for elever med ADHD. Dette skyldes delvis at mange elever med ADHD er slitne etter å ha konsentrert seg en hel dag på skolen. Foreldre, elev og lærer bør drøfte om eleven skal ha lekser, og hvor disse eventuelt skal gjøres (hjemme eller på skolen med leksehjelp).

Et langsiktig mål som å oppnå gode karakterer for å ta en bestemt utdanning, motiverer sjelden. Men muligheten til å gjøre det godt på en prøve om noen få dager kan motivere dersom eleven forventer at det kan gå bra, eller får en belønning.

### Husk:

- Skolen har det faglige ansvaret for leksene.
- Bruk ukeplan: Tydeliggjør hvilke dager de ulike leksene skal leveres.
- Gi korte, avgrensede oppgaver; større oppgaver deles opp i mindre, overkommelige deler.
- Unngå lekser på løse ark. Bruk gjerne oppgaver som kan løses digitalt.
- Kommuniser klart og tydelig med hjemmet om leksene. Dagsformen kan variere – foreldre kan informere om hvorfor en lekse ikke er blitt gjort.
- Bruk elevens interessefelt og gi oppgaver ut fra dette.
- Gi tilbakemelding på lekser som er utført, og konkret ros for det som er bra.
- Anbefal foresatte
  - faste tider for lekser (ikke for sent på kvelden)
  - fast lekseplass i nærheten av foreldrene, for å unngå distraksjoner

### Verktøy

Nytten av de enkelte hjelpemidlene kan variere med elevens dagsform. Her er noen forslag:

#### Ved lese- og skrivevansker

- intensive lesekurs, for eksempel Les bedre, Relemo eller Aski Raski
- bruk av PC
- lese- og skrivekompenserende hjelpemidler som Textpilot, LingDys, LingPilot, Skoleskrift og CDord
- lydsynteser, retteprogram, skrivehjelp
- nettressurser og apper som Kidspiration/Inspiration, Photostory 3.0, Poio og Bokstavlek (se nettsidene til Lesesenteret i Stavanger)
- DAISY-fagbøker fra tredjeklassenivå, som kan spilles av på en datamaskin med innlest tale, der eleven ser innholdsfortegnelser, overskrifter og sidetall på dataskjermen
- Norsk lyd- og blindeskriftbibliotek (NLB), som låner ut skjønnlitterære lydbøker gratis til elever som har vansker med å lese trykt tekst

### Ved matematikkvansker

- intensive kurs for overlæring av ferdigheter
- regelbok
- konkretiseringsmateriell
- nettressurser og apper for oppøving av ferdigheter, f.eks. DragonBox Numbers, Dragonbox Big Numbers og Quick Math

### For å organisere hverdagen, støtte hukommelse og øke forståelsen av tid

- mapper på PC: Bruk mapper, permer eller LMS (Learning Management Systems) for å lage digitale mapper.
- mobiltelefon med huskeliste
- timestokk
- aktivitetskalender – enten dagtavle på vegg eller digitale hjelpemidler som Handi Defy+ (Handikalender) eller andre apper og kalendere på mobil som kan hjelpe eleven å organisere hverdagen; se f.eks. Abilias nettside
- tankekartprogram
- virkemidler som bilder, video, tegning eller lyd

### Ved motoriske (dysgrafiske) vansker

- PC
- bøker eleven kan skrive inn i
- bruk av *Multiple Choice* som prøveform o.l.

### Avsluttende kommentar

Artikkelen bidrar med å gi lærere noen konkrete handlemåter i arbeidet med å tilpasse skolehverdagen for elever med ADHD. Mye av det som beskrives, vil også være nyttig for elever generelt. Det er tenkt at lærer plukker det som passer for den enkelte elev og seg selv; en slik individualisering gir oftest best resultat. Tiltakene er bygget på teori og egen erfaring, og vi har valgt å være sparsomme med referanser slik at tiltakene kommer tydelig fram. Lesere som ønsker mer info, anbefales å bruke referanselisten og anbefalt lesing.

Avslutningsvis vil vi minne om at det eleven trenger mest av alt, er en autoritativ lærer med stort hjerte og mye omsorg. —



**BJARTE SANNE** er utdannet barne- og ungdomspsykiater og voksenpsykiater, og har en doktorgrad i psykiatrisk epidemiologi. Hans viktigste faglige interesseområde de senere årene har vært ADHD.



**KIRSTEN FLATEN** arbeider som dosent i spesialpedagogikk på Høgskolen 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.



**Det eleven trenger mest av alt,  
er en autoritativ lærer med stort  
hjerte og mye omsorg.**

## Referanser

**Ayano, G. Demelash, S., Gizachew, Y., Tsegay, L. & Alati, R.** (2023). The global prevalence of attention deficit hyperactivity disorder in children and adolescents: An umbrella review of meta-analyses. *Journal of Affective Disorders*, 339, s. 860–866. doi: [10.1016/j.jad.2023.07.07](https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.07)

**DSM-5** (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition) (2022). American Psychiatric Association Publishing.

**Hofkens, T.L. & Pianta, R.C.** (2022). Teacher–student relationships, engagement in school, and student outcomes. I *Handbook of research on student engagement* (s. 431-449). Cham: Springer International Publishing.

**Li, Y., Yan, X., Li, Q., Yu, G., Lu, J. & Yang, W.** (2023). Prevalence and Trends in Diagnosed ADHD Among US Children and Adolescents, 2017–2022. *JAMA Network Open*, 6(10), e2336872. doi: [10.1001/jamanetworkopen.2023.36872](https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2023.36872)

**Popit, S., Serod, K., Locatelli, I. & Stuhec, M.** (2024). Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. *European Psychiatry*, 67(1), e68. doi: [10.1192/j.eurpsy.2024.1786](https://doi.org/10.1192/j.eurpsy.2024.1786)

**Roberts, D.K., Alderson, R.M. & Bullard, C.C.** (2023). Phonological working memory in children with and without ADHD: A systematic evaluation of recall errors. *Neuropsychology*, 37(5), s. 531–543. doi: [10.1037/neu0000899](https://doi.org/10.1037/neu0000899)

**Salari, N., Ghasemi, H., Abdoli, N., Rahmani, A., Shiri, M.H. & Akbari, H.** (2023). The global prevalence of ADHD in children and adolescents: a systematic review and meta-analysis. *Italian Journal of Pediatrics* 49(48). <https://doi.org/10.1186/s13052-023-01456-1>

**Sandven, H.K.** (2025). *Diagnosefellen*. Vigmostad & Bjørke.

**Scattolin, M.A.D.A., Resegue, R.M. & Rosário, M.C.D.** (2022). The impact of the environment on neurodevelopmental disorders in early childhood. *Journal de Pediatria*, 98(1), s. 566–572. doi: [10.1016/j.jpmed.2021.11.002](https://doi.org/10.1016/j.jpmed.2021.11.002)

**Statped** (2025). URL: [Om nevroutviklingsforstyrrelser | statped.no](https://www.statped.no)

**Swanson, J.M., Arnold, L.E., Molina, B.S.G., Sibley, M.H., Hechtman, L.T., Hinshaw, S.P., ... & MTA Cooperative Group.** (2017). Young Adult Outcomes in the Multimodal Treatment Study of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (MTA): An 8-Year Prospective Follow-Up Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(10), s. 837–844.

**Vogt, H. & Lunde, C.** (2018). AD/HD-medisinerings – svakt vitenskapelig grunnlag. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 138. doi: [10.4045/tidsskr.17.0917](https://doi.org/10.4045/tidsskr.17.0917)

**Ørstavik, R., Gustavson, K., Rohrer-Baumgartner, N., Biele, G., Furu, K., Karlstad, Ø., Reichborn-Kjennerud, T., Borge, T. & Aase, H.** (2016). *ADHD i Norge. En statusrapport*. Folkehelseinstituttet, FHI.

## Anbefalt litteratur og nettressurser

**ADHD Norge** (u.å.). Nettsider. URL: [Om ADHD Norge](https://www.adhdnorge.no)

**ADHD Norge** (u.å.). URL: [Tilrettelegging for elever med ADHD i skolen](https://www.adhdnorge.no)

**Helsedirektoratet** (2022). ADHD. Nasjonal faglig retningslinje: URL: [Hjelp i barnehage/skole/arbeid ved ADHD/Hyperkinetisk forstyrrelse - Helsedirektoratet](https://www.helsedirektoratet.no)

**Kunnskapsdepartementet** (2008). Fra eldst til yngst – Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Veileder. URL: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/veileder/f-4248-fra-eldst-til-yngst.pdf>

**Nasjonalt kompetansesenter for ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi** (u.å.). URL: [Nasjonalt kompetansesenter for ADHD, Tourettes syndrom og narkol - 2009 - Forskningsprosjekter](https://www.kompetansesenter.no)

**Oslo universitetssykehus** (u.å.). URL: [Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD og Tourettes syndrom Helse Sør-Øst \(RKT\) - Oslo universitetssykehus HF](https://www.oslo-uh.no)

**Oslo universitetssykehus** (u.å.). NevSom. [https://oslo-universitetssykehus.no/fag-og-forskning/nasjonale-og-regionale-tjenester/nevsom](https://www.oslo-uh.no)

**Rønnevold, L.I.** (2011). *Boken om Stella*. ADHD Norge.

**Rønnevold, L.I.** (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen* (3.utg.). Gyldendal.

**Sanne, B. & Flaten, K.** (2012). Pedagogiske tiltak for barn med ADHD. *Spesialpedagogikk*, 77(05), s. 13–18. <https://www.utdanningsnytt.no/adhd-fagartikkel-spesped-fagartikkel/pedagogiske-tiltak-for-barn-med-adhd/428053>

**Statped Vest** (u.å.). Tilpasset opplæring for elever med ADHD / Hyperkinetisk forstyrrelse. URL: [ADHD - Helsedirektoratet](https://www.statped.no)

**Statped** (u.å.). URL: [Spesialpedagogikk | statped.no](https://www.statped.no)

## BLADENE VÅRE

Som medlem i Utdanningsforbundet kan du få medlemsbladet Utdanning på papir eller digitalt.



I tillegg kan du velge ett av disse tidsskriftene kostnadsfritt:



**Første steg**  
Tidsskrift for barnehagelærere.  
Fire utgaver pr år.



**Bedre skole**  
fra første klasse til lærerutdanning.  
Fire utgaver pr år.



**Yrke**  
Fokus på yrkesopplæring.  
Fire utgaver pr år.



**Spesialpedagogikk**  
Fag- og forsknings-  
tidsskrift.  
Fire utgaver pr år.

Utdanningsforbundet gir ut medlemsblad og fire tidsskrifter. Alle publikasjonene er redaksjonelt uavhengige og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseetikk.



### ADMINISTRER ABONNEMENTENE:

[www.udf.no/min-side](http://www.udf.no/min-side)

eller kontakt medlemservice om du har spørsmål  
[medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no)/tlf: 24 14 20 00

Ikke medlem, men ønsker abonnement? Send e-post til:  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

### UTDANNINGSFORBUNDET

Besøksadresse: Hausmanns gate 17, Oslo

Postadresse: Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo. Telefon: 24 14 20 00

## Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



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](mailto:utdanning@hsmedia.no)  
Tlf: 92 83 68 30

I denne artikkelen får vi først en redegjørelse for saksgang, prioriteringer og arbeidsmåter for ressursteamet. Deretter får vi innsikt i erfaringer fra saker som teamet har vært involvert i det første halvåret ressursteamet har eksistert.



”  
Skolene kan henvise til ressursteamet hvis skolens egne tiltak har blitt prøvd, uten tilfredsstillende resultater.

# Ressursteam for arbeid med akutte og alvorlige hendelser, og vedvarende alvorlig problematferd i grunnskolen i Sarpsborg

## TEKST:

JANNICKE STRAND, ANETTE FJELD,  
KAROLINE HILLER JOHANSEN OG TERJE OGDEN

**R**essursteam for trygt skolemiljø» ble opprettet etter et politisk vedtak om en forsterket innsats mot vold og trusler ved skolene i Sarpsborg kommune. Behovet er stort, og oppvekstprofilen for Sarpsborg viser at kommunen skårer høyt på flere risikofaktorer.

På 11 av 14 områder som omhandler levekår og barnehage/skole, skårer Sarpsborg kommune signifikant dårligere enn landet som helhet (FHI, 2025). Dette innebærer blant annet at en stor andel barn kommer fra familier med lav inntekt, det er mange barnevernssaker, og en stor andel unge er marginalisert med lave grunnskolepoeng og lavere leseferdigheter enn sine jevnaldrende. For å motvirke disse risikofaktorene satser Sarpsborg kommune nå på et ressursteam som skal bidra til å etablere forebyggende og kompensatoriske tiltak i skolen.

## Målgruppen for ressursteamet

Målgruppen er ikke entydig definert, men omfatter elever på både barne- og ungdomstrinnet. I dokumentene fra prosjektet omtales akutte og alvorlige hendelser, men den videre vurderingen av problemene overlates til det faglige skjønnnet i skolene og PP-tjenesten, inkludert ressursteamet. Skolene kan henvise til ressursteamet hvis skolens egne tiltak har blitt prøvd uten tilfredsstillende resultater.

Når skolene henviser til teamet, svarer de på følgende spørsmål:

1. Hva er det eleven gjør som skaper problemer?
2. Hvor ofte forekommer problemet?
3. Hvor lenge varer problemet når det forekommer?
4. Hva er alvorlighetsgraden av problemet (lav-middels-høy)?
5. I hvilke situasjoner eller sammenhenger forekommer problemet?

Elevenes atferd omtales som utagerende og utfordrende. Det er et gjennomgående problem at skolen, foreldrene og elevene selv kan være dypt uenige om hva som er problematisk, og hva de underliggende årsakene kan være. Dermed forsterkes kommunikasjons- og samarbeidskonflikter, som er to av områdene ressursteamet bistår skolene med. Oppgaven består i å få de ulike aktørene til å bli enige om hva problemet er, hvem det er et problem for, og om de kan komme fram til en felles situasjonsforståelse.

### **Ressursteamet for et trygt skolemiljø**

Ressursteamet består av fem personer med tverrfaglig bakgrunn. De har utdanning som barnevernspedagog, lærer/lektor, fengselsbetjent og spesialpedagog. De har sin erfaringsbakgrunn fra barneskole, ungdomsskole og videregående skole, fra kriminalomsorgen og skoleledelse. De startet opp 1. oktober 2024 med en måned intern opplæring med innføring i relevant lovverk, kommunale rutiner, pedagogisk analyse, et trygt og godt læringsmiljø og rådgivning. I denne fasen ble det lagt vekt på å skape en god forståelse av muligheter og begrensninger i skolens handlingsrom.

Forståelse av skolens oppdrag og rammebetingelser har vist seg å være avgjørende for å komme i posisjon til å drive veiledning. Teamet har satt av én dag per uke til drøfting, kompetanseheving og informasjonsflyt med mer. I oppstartsfasen ble også informasjonsformidling prioritert for å gjøre det nye tiltaket kjent i kommunen. *Ressursteamet* formidler sine forventninger til skolene om hva de skal ha prøvd før teamet inviteres inn, og samarbeidet har som mål at skolen skal bygge kompetanse for mestring av framtidige hendelser. Teamet skal være til stede på skolene for å støtte elever, ansatte og ledelse og gi pedagogisk veiledning.

Samarbeid etableres etter behov mellom ressursteamet og andre instanser og tjenester i kommunen for å sikre koordinert innsats (bl.a. politi og barnevern og den kommunale skolemyndigheten). Teamet arbeider med saker som kan være relatert til alvorlig kriminalitet, rusmisbruk og psykiske lidelser, selv om skolen ikke har hovedansvaret for etablering av tiltak i slike saker.

Etter informasjonsinnhenting lages det deretter en plan for hvordan skolen kan bidra i kontakt og samarbeid med foreldre, PP-tjenesten, barnevernstjenesten (BVT), barne- og ungdomspsykiatrien (BUP), skolehelsetjenesten, politiet og andre. Det legges vekt på å sikre god informasjonsflyt med klare beslutningslinjer og prosedyrer i hver sak. Tiltak og oppfølging skal dokumenteres skriftlig, og det må være klart hvem som er mottakere av tiltakene. Det forutsettes ulike arbeidsmodeller på barne- og ungdomstrinn, og at disse tilpasses elevenes alder, kjønn og individuelle forutsetninger og behov.

### **Arbeidsmodell og henvendelser**

Ressursteamet har tilhørighet og base i PP-tjenesten. Arbeidsmodellen er under utvikling dette skoleåret, men den tar utgangspunkt i en tiltakskjedemodell der skolene i samarbeid med PP-tjenesten og skolehelsetjenesten iverksetter tiltak på lavest mulig nivå. Ressursteamet kobles på ved akutte og alvorlige hendelser eller vedvarende alvorlig problematferd.

### **Retningslinjene for henvendelser om akutte og alvorlige hendelser**

Henvisninger til teamet kommer fra skolene i Sarpsborg og prioriteres slik at de alvorligste og akutte sakene kommer først. Oppfølgingen begrenses vanligvis til tre måneder, men kan forlenges hvis teamet vurderer at mulighetene for fortsatt positiv utvikling er til stede. I arbeidet med akuttsaker avklarer teamet i samråd med skolen hvilke behov som foreligger, og hvilke muligheter som finnes for videre oppfølging. Inkluderende tiltak og løsninger prioriteres.

Rektor tar kontakt med koordinator i ressursteamet på telefon og gir en kort beskrivelse av situasjonen. Hvis det ikke oppnås kontakt, sendes e-post til teamet. Teamleder vurderer henvendelsen i samarbeid med ledelsen i PPT og gir en rask tilbakemelding til rektor om hvilken hjelp ressursteamet kan tilby. Dette kan for eksempel være oppmøte og tilstedeværelse på skolen den påfølgende dagen, bistand med dokumentasjon eller tiltak knyttet til både elev og ansatte.



## Å skape meningsfull aktivitet for elevene bør være det første målet med pedagogisk virksomhet.

---

*Debriefing* gjennomføres med alle som har deltatt eller blitt berørt av situasjonen, ofte i separate samtaler med ansatte og elever. Debriefing er en gruppesamtale om hendelsesforløpet som finner sted umiddelbart etter en dramatisk hendelse, for eksempel en alvorlig konflikt eller utagering. Debriefing gjør det mulig å bearbeide hendelsen fornuftsmessig og følelsesmessig for å forebygge negative psykiske senfølger hos de involverte og berørte (ref. Store norske leksikon).

### **Plan for oppfølging av akutte hendelser**

I denne planen avklares det hvordan man skal ivareta elever som er direkte berørt av hendelsen, enten som gjerningsperson eller offer. Det avklares også hvordan teamet skal arbeide når flere elever er involvert som voldsutøvere (f.eks. i en gjeng) eller ofre. Oppfølgingen kan omfatte en aktivitets- eller handlingsplan (jf. opplæringsloven) og en plan for konflikthåndtering (jf. Trygg konflikthåndtering, som beskrives senere i artikkelen).

### **Hvordan ivareta elev som har utøvd eller truet med vold?**

Det lages en plan for oppfølging av hendelsen som består av én eller flere samtaler der eleven får fortelle sin versjon av hendelsen uten avbrytelser eller innvendinger. Deretter analyseres situasjonen sammen med eleven med spørsmål som: Hva var foranledningen? Hva skjedde? Og: Hva kunne vært gjort annerledes?

Det legges en plan for de neste dagene om hvordan eleven kan vende tilbake til fellesskapet og møte klassen, avklare behov for skjerming og alternative aktiviteter. Aktivitetsplanen lages i samsvar med retningslinjer fra opplæringsloven. I arbeidet med konflikthåndtering avklares omfang og innhold i konflikt mellom elever, behovet for mekling, og man vurderer elevenes vilje til løsning. De teamansatte vurderer også behovet for å rådføre seg med andre instanser og lager en plan for det videre arbeidet.

### **Hvordan ivareta elever som er berørt av hendelsen?**

Elever som berøres av hendelsen, informeres og involveres i en dialog som skal trygge dem. De informeres om hvem de kan henvende seg til (f.eks. helsesykepleier, sosiallærer og/eller miljøveileder). Det vurderes også om andre elever har behov for en aktivitetsplan i samsvar med opplæringsloven. Planen for det videre arbeidet kan omfatte klasse- miljøutvikling og undervisning i sosiale ferdigheter på klassenivå, samt tiltak som bygger på kartlegging av klassens trivsel. Behovet for ytterligere elevsamtaler vurderes, og ansatte som berøres av hendelsen, blir også ivaretatt.

*Informasjonsbehovene* er mange etter alvorlige hendelser og ivaretas gjennom avklaring av hvem som gir informasjon til hvem, og om hva, i den enkelte sak. Her legges det spesielt vekt på foresattes situasjon og rolle, og at de også får nødvendig informasjon og oppfølging.



## Rektor bør sikre at elevens meninger blir innhentet og tatt hensyn til når tiltak planlegges og evalueres.

### Henvisning til ressursteamet om elever med vedvarende alvorlig problematferd

Dette er saker der skolen har arbeidet i henhold til tiltakskjedemodellen, og en kontaktperson fra PPT har vært involvert i arbeidet med eleven. Arbeidet har ikke ført frem, og eleven har vedvarende eller eskalerende problematferd. Når PP-rådgiverne og ressursteamet er samorganisert og samlokalisert, gir det muligheter for interne drøftinger, kompetanseheving og større grad av koordinert praksis.

Dersom PP-rådgiver og ressursteamet, eventuelt i samarbeid med ledelse, er enige om at saken er aktuell, henvises eleven til ressursteamet etter vanlig prosedyre for henvisning til PPT. Disse elevene er allerede godt kjent for PP-tjenesten, og flere av dem er også allerede henvist. I slike tilfeller innhenter skolen et muntlig samtykke fra foresatte om at ressursteamet kan kobles inn i saken, og teamet avtaler et oppstartsmøte med skolen.

### Avklaring av forutsetninger for samarbeid mellom ressursteam og skole

Avklaringen tar utgangspunkt i hva skolen har gjort for å endre situasjonen til det bedre. Da bør konkrete tiltak nevnes, det vil si hvem som har gjennomført dem, hvor lenge de har vart, og hva resultatet ble. Det er for eksempel viktig å unngå tiltak som allerede har vist seg å være uvirksomme. Det er også viktig at deltakerne fra skolen bidrar med en kritisk analyse av forhold ved skolemiljø,

elevbehandling og undervisning som kan ha bidratt til at problemene har oppstått, eller at de vedlikeholdes.

I neste omgang avklares skoleledelsens rolle og ansvar. Det er viktig at lærere og ansatte som har vært involvert i alvorlige og akutte hendelser, opplever at de får støtte fra rektor og kolleger. Det samme gjelder for elever som har vært involvert eller berørt. Aktiv deltakelse fra rektor vil si at vedkommende er bevisst på sin viktige rolle som leder og støttespiller og sørger for at resten av personalet informeres og holdes oppdatert om hva som gjøres i saken. Rektor bør også sikre at elevens meninger blir innhentet og tatt hensyn til når tiltak planlegges og evalueres.

Skolens trinn-team deltar i problemløsningen og bør få kontinuerlig oppdatering og veiledning om hvilke tiltak som er virksomme, og hvilke som ikke er det. Det lages også en tiltaksplan som beskriver «hvem som gjør hva», og tidsfrister for gjennomføring og evaluering. Teamet har ansvar for å kontrollere at avtalte tiltak blir gjennomført og avsluttet til avtalt tid. Det er viktig at ingen avslutter arbeidet med et tiltak før dette er avtalt med de øvrige involverte.

**Problembeskrivelse:** Denne beskriver hva som skaper eller utløser problemer for eleven og/eller skolen. Har problemet/problemene en forhistorie, og hvem er involvert i situasjonen? Hvor ofte og hvor lenge forekommer problemet/problemene? Det vurderes om læreren kan mestre situasjonen/

løse problemet uten assistanse, eller om det er behov for en trygghetsplan som beskriver hvordan læreren kan tilkalle umiddelbar assistanse.

**Intervensjon:** Det handler om å sette inn akutte tiltak og om umiddelbar konfliktløsning, men også om mer langsiktige tiltak for å sikre varige endringer i elevens situasjon.

**Målsetting og gjennomføring:** Det drøftes og avgjøres hva som er realistiske mål og en realistisk tidsramme. Hvis flere tiltak iverksettes, avgjøres det hvem som har ansvar for gjennomføringen av hvert tiltak. Det drøftes også om skolen har ressurser, kapasitet og kompetanse til å gjennomføre de planlagte faglige og sosiale elevtiltakene.

**Evaluerings:** Graden av måloppnåelse evalueres på en måte som er tilpasset det enkelte tiltak. Individuelle mål kan være skolefaglige prestasjoner, økt trivsel og bedre sosiale ferdigheter. De kollektive målene kan handle om økt inkludering, bedre elevsamhold og bedre sosialt klasseklima.

### Henvendelse til ressursteamet ved bortvisning

Én av rektors formelle reaksjonsmuligheter i alvorlige elevsaker handler ifølge opplæringsloven om bortvisning resten av skoledagen (barnetrinnet) eller én–tre dager (ungdomstrinnet). Hvis bortvisning er aktuelt, innhenter rektor muntlig samtykke fra foresatte og journalfører dette. Deretter tar rektor telefonkontakt med lederen av ressursteamet og informerer om bortvisningen. Skolen må følge «Rutine ved bruk av bortvisning etter brudd på skolereglement», der det må oppgis en kontaktperson fra skolen som skal følge opp stegene i rutinen.

Ressursteamet kan sammen med kontaktpersonen fra skolen lage avtaler for videre oppfølging og samarbeid med elev og foreldre, blant annet med hjemmebesøk.

### Trygg konflikthåndtering

Som en del av veiledningen av ansatte tilbyr ressursteamet kurset «Trygg konflikthåndtering». Hensikten er å trygge ansatte i det daglige møtet med elevene, med vekt på forebygging og tiltak på lavest mulig inngrepsnivå. Kurset er utviklet av ressursteamet og retter søkelyset på hva som kan gjøres i forkant, underveis og etter en konfliktsituasjon.

I kurset går man gjennom lovverket, forebyggende arbeid som planer og rutiner, konfliktdempende kommunikasjon og trygge grep som kan brukes for å skjerme elever eller bryte opp konfliktsituasjoner.

Kursene tilpasses den enkelte sak og de ansattes behov. Ressursteamet erfarer at kursene i Trygg konflikthåndtering i kombinasjon med veiledning av personalet har hatt en god effekt. Målsettingen er at de ansatte skal bli tryggere i arbeidshverdagen, og at det blir lettere å sette inn gode tiltak, samtidig som det skal bli mer forutsigbart for elevene når alle voksne har en felles tilnærming til konfliktsituasjoner.

### Problematferd og behov for assistanse ved skolene i Sarpsborg

I høstsemesteret (1. oktober til 31. desember 2024) hadde ressursteamet fem saker og én akuttsak. I vårsemesteret (1. februar til 28. april, 2025) hadde de 19 aktive saker, og bistand til skoler i åtte akutte saker. Ved utgangen av april 2025 hadde ressursteamet også bistått skoler i fem bortvisningssaker. PP-tjenesten har tilbudt bistand ved alle henvendelser, enten fra PP-rådgivere eller ressursteamet, ut fra alvorlighetsgrad.

Etter første halvår innhentet ressursteamet informasjon fra kommunens seks ungdomsskoler og 14 barneskoler om hvilke utfordringer de opplevde som mest krevende, hvilke områder de hadde behov for bistand til, og anslagsvis hvor mange elever dette omfatter. Ifølge skolenes tilbakemeldinger anslo ungdomsskolene at de hadde behov for ressursteamets bistand til 19 elever med gjentagende utagerende atferd. På barnetrinnet ble det anslått at skolene ønsket bistand i arbeidet med 29 elever med gjentagende utagerende atferd. Det var relativt store variasjoner i skolenes bistandsbehov, som varierte fra null til fem elever på barnetrinnet og fra null til ti på ungdomstrinnet.

Skolene ble bedt om å velge de mest utfordrende områdene de ønsket bistand til. På tvers av barne- og ungdomsskolene ble ulike former for utagerende atferd oftest nevnt: «elever som utagerer fysisk» (N = 11), «elever som truer med vold» (N = 2) og «elever som ødelegger» (N = 1). Fysisk utagering ble nevnt av to tredjedeler av

barneskolene, og en tredjedel av ungdomsskolene. Det tyder på at utagerende atferd er vanligere blant de yngste elevene, og at verbal utagering er vanligere i ungdomsskolene. En tredjedel av ungdomsskolene nevnte at de hadde bistandsbehov knyttet til trusler om vold.

Ellers nevnte skolene behov i forbindelse med utagerende problematferd som: elever som er vanskelige å integrere i klassen (N = 1), kompliserte skolemiljøsaker (N = 1), elever med psykiske helseutfordringer (N = 1) og elever som ikke møter på skolen (N = 1). To skoler meldte at de ikke hadde behov for bistand fra ressursteamet, hvorav én meldte om behov for flere ressurser til skolen.

Samlet svarte 10 av totalt 20 barne- og ungdomsskoler at de så langt har hatt samarbeid med ressursteamet, og de ble bedt om å rangere den nytteverdien av hjelpen de hadde fått, på en skala fra 1 til 5, der 1 var «svært lite nyttig» og 5 var «svært nyttig». Fire skoler svarte «5», tre skoler «4», og en av skolene svarte «3». To skoler var i oppstartsfasen, og det var derfor for tidlig i samarbeidet til å gi en rangering. Det framgår imidlertid ikke av tilbakemeldingene om den enkelte skoles vurdering av teamets nytte hadde noen sammenheng med hvor mye kontakt og samarbeid de hadde hatt.

### Oppsummering av arbeidet i teamet første halvår

Teamets oppsummering handler om arbeidet med å etablere et nytt team og gå opp veien for hvordan teamet skal jobbe. Ved oppstart hadde ressursteamet et klart mandat og noen retningslinjer for prioriteringer og arbeidsmåter, men ingen forhåndsdefinert arbeidsmodell. Utviklingen av en arbeidsmodell og rutiner har derfor vært overlatt til teamet basert på erfaringer fra de ulike sakene.

Teamet rapporterer at de ble tatt godt imot ved skolene, men at noen også var skeptiske i begynnelsen. Men teamet opplevde at de lyktes med å utvikle et godt samarbeid rundt alle elevene de har hatt saker på. Et sentralt prinsipp har vært å møte skolenes behov og ta deres bekymringer på alvor. Teamet har vist stor respekt for de krevende arbeidsoppgavene noen lærere opplever å ha, og teamet har vært opptatt av å støtte den enkelte der de er, og har med stor ydmykhet gått inn i rollen som veiledere.

Blant suksessfaktorene inngår tilgjengelighet og tilstedeværelse. I oppstarten av sakene hadde teammedlemmene observert mye og vært tilgjengelig for både ansatte og elevene. Det gjorde det mulig å raskt etablere sosiale relasjoner, skaffe seg god oversikt over situasjonen og å komme raskt i gang med veiledning og hensiktsmessige tiltak.

Relasjonsbygging har vært en prioritert oppgave for ressursteamet, og medlemmene har forsøkt å etablere tillit og utveksle informasjon både til og mellom skolens ansatte, elever og foresatte. Teamet har vært tilgjengelig for skoleledelsen og de ansatte på telefon og i personlige møter. De ansatte som jobber tettest med eleven, har fått etablert en trygghetskontakt i ressursteamet som de kan kontakte etter behov. Arbeidet for å styrke elevenes relasjoner på skolen har også vært avgjørende fordi flere av elevene har manglet trygge relasjoner til medelever og/eller voksne. Selv om skolene har hatt et velfungerende samarbeid med de foresatte, så har ressursteamet i et flertall av sakene bistått skolen underveis. Og i flere av sakene er det blitt etablert en trygghetskontakt for foreldre på samme måte som for de ansatte.

### Eksempler på saker i første halvår

Eksemplene nedenfor dokumenterer arbeidet som nå er i etableringsfasen, men de gir ingen detaljert beskrivelse av sakene, planleggingen, tiltakene og resultatene. Oversikten inneholder eksempler på saker som har blitt behandlet, men i form av korte anonymiserte vignetter som stikkordsmessig gir en beskrivelse av saker som teamet har arbeidet med.

#### Eksempel 1

**Elev på 6. trinn:** Skolen hadde i en lang periode jobbet med eleven i tiltakskjeden uten at situasjonen var blitt bedre. Eleven utagerte ofte og hadde ingen kontakt med jevnaldrende. Bortsett fra to dager i uken ved en alternativ opplæringsarena tilbrakte eleven all sin tid på et eneltiltak ved skolen. Det var vanskelige samarbeidsforhold mellom foresatte og skolen.

Tiltakene som ble iverksatt, var: ukentlig tett veiledning av personalet som jobbet med eleven, hjelp til å utforme strukturerte planer som timeplan/dagsplan/aktivitetsplan, bedre samarbeid etter møte med foresatte uten skolen til stede og tett kontakt mellom team og pedagog. Skoleledelsen ble videre veiledet i bruk av lignende tiltak på tilsvarende saker, med nye rutiner og lik praksis i håndtering av utagerende atferd, innføring i praktisk mestring av utagering samt mer lik praksis mellom den alternative opplæringsarenaen og skolen. Et felles langsiktig mål var å få eleven tilbake til klassen før sommeren, samt øke det faglige innholdet.

### Eksempel 2

**Elev på 3. trinn:** Eleven ble henvist på grunn av utagerende, voldelig atferd og grov ordbruk. I 30 av 49 dager hadde skolen registrert vold mot ansatte eller elever.

Tiltak: Eleven ble fulgt opp i skolehverdagen av en miljøveileder som arbeider tett med eleven. Det ble lagt vekt på strukturerte tiltak der den voksne kunne reagere i forkant av den utagerende atferden. Foresatte ble kontaktet for å samarbeide om regulering av elevens atferd, og de deltok i tverretatlige møter for å samordne elevrettede tiltak.

### Eksempel 3

**Elev på 8. trinn:** Eleven var daglig i konflikt med medelever og voksne, ofte voldelig. Eleven strevde med å regulere følelser. Klassemiljøet var preget av uro, utrygghet, klikkdannelser og mangel på tydelige forventninger til elevene. Observasjoner i klasserommet viste at lærerne hadde gode relasjoner til elevene, men regler og rutiner ble ikke praktisert konsekvent i klassen.

Tiltak: Ukentlig veiledning ble gjennomført i seks uker med klassens to kontaktlærere,

miljøveileder og rektor. Vekten ble lagt på relasjonsarbeid og hvordan man kunne utarbeide og følge opp tiltak. Individuelle veiledningssamtaler ble gjennomført med lærerne, og jevnlig møter ble holdt med rektor. Den ene eleven ble bortvist fra skolen, og teamet fulgte opp under bortvisningsperioden med samtaler med eleven, skolen og de foresatte. Det ble opprettet en trygghetskontakt i teamet, og gjennom elevsamtalene ble det kartlagt hvilke forhold som utløste elevens problematferd.

### Eksempel 4

**Elev 10. trinn:** Eleven truet lærere og hadde begått flere tyverier. Eleven gikk i en ordinær klasse, men hadde en miljøveileder tett på mye av tiden. Skolen ønsket eleven overført til en alternativ opplæringsarena.

Tiltak: Ressursteamet anbefalte foreldrene å søke (foreldre)veiledning. Det ble iverksatt tiltak for å strukturere elevens skolehverdag slik at hen kunne håndtere denne uten å utagere. Skolen ordnet en praksisplass noen dager i uken. Eleven har planer om å begynne på videregående skole neste år, og ressursteamet følger eleven over i videregående opplæring.

### Eksempel 5

To elever på forskjellige klassetrinn var i konflikt med hverandre, og skolen ønsket bistand for å unngå at saken eskalerte. Den ene eleven hadde slått og ble bortvist fra skolen. Møtet med rektor avdekket at ledelsen var usikker på hvordan konflikten skulle håndteres, siden elevene gikk på ulike klassetrinn. Rutinen for å håndtere slike saker var ikke etablert i en nyetablert ledergruppe.

Tiltak: Ressursteamet snakket med elevene enkeltvis, for å få fram deres syn på saken. De samtykket i å snakke sammen og sa seg enige i at saken skulle legges død fra begge parter.

Elevene fikk klare meldinger om hva som ble forventet av dem, og hva de kunne gjøre hvis de senere trengte hjelp. I en samtale med rektor kom det fram noen bekymringer om den ene elevens atferd, og teamet anbefalte at eleven ble fulgt opp med samtaler, for eksempel med helsesykepleier.

Eksempel 6 og 7 er tilbakemeldinger fra ledelsen ved to skoler ressursteamet har samarbeidet med.

### Eksempel 6

**Elev 10. trinn:** Dette eksempelet er hentet fra vårsemesteret 2025 og gjaldt en akutthenvendelse fra en skole om en elev med eskalerende uønsket atferd, blant annet vold og trusler om vold mot ansatte. Henvisningen til ressursteamet gikk gjennom skolens kontaktperson i PP-tjenesten. Hjelpen fra ressursteamet ble opplevd som en umiddelbar støtte og hjelp i en situasjon der skolen var usikker på hva den skulle gjøre videre, og de hadde derfor behov for noen som kunne se på saken med andre øyne.

De skoleansatte mener at de kanskje kunne ha løst saken selv, men bistanden fungerte forebyggende, ikke minst fordi ressursteamet kom inn i saken på rett tidspunkt. Skolen la vekt på at ressursteamet tok bekymringen på alvor, og at teamet fleksibelt bisto skolen samme dag som henvendelsen kom. Ressursteamet var til stede på skolen i fire dager der de observerte, hadde felles samtaler og veiledning med alle ansatte som jobbet med eleven, og dessuten deltok i samarbeidsmøte med skolen og foresatte.

### Eksempel 7

**Forebygging på 5. trinn:** En elev på 5. trinn byttet skole midt i skoleåret og hadde en skolehistorikk som førte til at den mottakende skolen bekymret seg for elevens atferd. Rektor opplevde det som viktig å kunne rådføre seg med ressurs-

teamet i forkant heller enn å måtte «vente og se» hva som skjedde når eleven startet. Rektor vurderte ressursteamets innsats som et viktig bidrag i skolens forebyggende arbeid. I møtet med teamet fikk skolen bekreftelse, råd og veiledning. Veiledningen ga skolen støtte, men utfordret den også når ressursteamet var uenig i måten skolen hadde tenkt på.

Fordi ressursteamet hadde mulighet til å observere eleven i skolemiljøet, kunne det bekrefte skolens vurderinger eller påpeke at det var noe skolen hadde oversett. Rektor ga uttrykk for at skolene ofte opplevde å stå alene i de vanskeligste sakene. Ressursteamet hadde i denne saken en forebyggende rolle gjennom å fungere som et sikkerhetsnett, og kunne umiddelbart gripe inn hvis atferdsproblemene eskalerte.

Oppsummert viser disse utvalgte eksemplene at problembildet ofte var sammensatt og utfordringene mange. De illustrerer også hvorfor det er vanskelig å etablere en standardisert rutine eller arbeidsmodell for ressursteamets arbeid. Deres styrke synes å være at de ikke forbindes med å være på skolens, elevenes eller foreldrenes parti, og de hadde tilgang til alle partene i sakene, inkludert foreldre og rektor.

Ressursteamet deltok i konfliktløsninger basert på observasjoner og samtaler, og de forsøkte å bygge bro gjennom å foreslå tiltak som alle kunne akseptere. Ressursteamets styrke var at de var tilgjengelige og kunne rykke ut på kort varsel når det oppsto akutte hendelser. En svakhet ved omtalene av sakene er at det mangler omtale av eksempler på tverretattlig kontakt og samarbeid, og innenfor tidsrammen ble det vanskelig å si noe om de langsiktige resultatene for elevene og andre berørte.

### Diskusjon – erfaringer fra oppstartsåret

Hovedspørsmålet i denne artikkelen har vært om modellen er gjennomførbar, sett fra teamets og skolens perspektiv, og om den oppfattes som nyttig av elever og foreldre? Lar den seg implementere ved skolene i Sarpsborg kommune på en måte som

tilfredsstillende forventninger og behov hos oppdragsgivere og berørte personer? Siden det foreløpig ikke er planlagt noen evaluering av forsøket, så kan dette beskrives som en «gjennomførbarhetsstudie» med spørsmålet: «Virker modellen?» Og på grunnlag av informasjonen og erfaringene som er presentert her, må svaret på det være et ubetinget: «Ja!»

Ressursteamet består av fire faste stillinger som ble opprettet og finansiert av Sarpsborg kommune. En femte stilling har blitt lagt til av PP-tjenesten, og kan omprioriteres etter behov. De fem ansatte i teamet har flerfaglig kompetanse. Teamets arbeidsmodell bygger på positive relasjoner og tilbakemeldinger fra skolene som teamet samarbeider med. I tillegg har det også vært en vellykket koordinering av innsatsen fra de ansatte som jobbet ved skolene. Teamet ga en positiv oppsummering av egne erfaringer og kunne rapportere om en jevn tilgang av saker. Det erfarte også at skolene, elevene og foreldrene var åpne og mottakelige for teamets vurderinger og forslag.

En begrensning ved oversikten/evalueringen av dette tiltaket er at det i hovedsak bygger på selvrapporteringer fra skoler og teamet selv. Og selv om den også inneholdt noen positive tilbakemeldinger fra foresatte og elever, så kom de fleste tilbakemeldingene fra fornøyde skoler. En spørreundersøkelse til skolene som ressursteamet hadde samarbeidet med, ga en gjennomsnittlig vurdering på 4,38 av 5,0. Det var også en skole som var midtveis fornøyd, to skoler mente at det var for tidlig å gjøre seg opp en mening, en skole hadde ingen behov, og en skole mente at ressursteamet slett ikke var svaret på deres utfordringer. Sistnevnte har derfor ikke benyttet tilbudet om bistand.

Det er viktig å merke seg at når skolene melder om behov til ressursteamet, gjelder det som oftest saker der skolens egne tiltak ikke har ført fram, og som de derfor trenger ressursteamets assistanse til. Skolenes samlede utfordringer og behov kan derfor se annerledes ut hvis også sakene som skolene selv håndterte, ble inkludert.

På den positive siden har ressursteamet notert at de ble godt mottatt ved skolene de hadde kontakt med, og det ble etablert gode relasjoner til skoleledelse, ansatte og elever. Teamet har hjulpet

skolene med vanskelige saker og situasjoner, enten disse har blitt beskrevet av skoleleder, lærer eller andre ansatte. Sammen med skolens ansatte har de gjennomgått og gjennomdrøftet sakene og koordinert innsatsen fra alle som jobber med den samme eleven. De har også skapt muligheter og bidratt til kompetanseheving.

Blant de positive endringene inngår også etableringen av bedre samarbeidsrelasjoner mellom skole og hjem. Enkelte skoler rapporterte også at de hadde avlyst planer om å overføre elever til en alternativ opplæringsarena. I tillegg har noen elever gitt uttrykk for at de har fått det bedre på skolen etter at tiltak har blitt iverksatt. Ressursteamet har også registrert at noen skoler har tatt i bruk samarbeidsformen og tiltakene fra ressursteamet i sitt eget elevarbeid.

Enkelte skoler har utdypet sine tilbakemeldinger, og rektor ved én skole legger vekt på teamets rolle i kriser, der de umiddelbart tar kontakt og oppsøker skoler der det har oppstått akutte situasjoner. Teamet møter alle involverte ansikt til ansikt og lytter til deres versjon av historien, men bidrar også med egne observasjoner for å kunne avveie ulike perspektiver. Teamet ber også om foreldrenes oppfatning av situasjonen og kontakter andre ved skolen som har blitt berørt av situasjonen.

Blant utfordringene har teamet arbeidet med å holde oppmerksomheten på de mest akutte og alvorlige hendelsene, og dermed prioritere sakene de ble opprettet for å bistå skolene med. Det viser seg at skoler ofte har behov for hjelp på mange områder, og ikke alle faller inn under ressursteamets prioriterte oppgaver – for eksempel generelt læringsmiljøarbeid og konflikthåndtering på lavt nivå. Teamet har derfor vært mer forbeholden når det gjelder problemer knyttet til skolens organisering og drift. Selv om slike temaer kan ha relevans for saker som ressursteamet jobber med, må skolene selv finne løsninger på hvordan de best kan organisere sitt interne støttesystem, og koble på PP-tjenesten som ressurs for skolens arbeid med inkluderende læringsmiljø.

En annen og relatert utfordring handler om å avklare skolens forventninger til teamet i oppstart av saker. Det kan være vanskelig for teamet

å avgjøre hvor stor innsats saken krever, og hvilke oppgaver skolene skal kunne ta seg av. Hvor mye en kan forvente av skolene, avhenger mye av hvordan skolen organiseres og ledes, og av kompetanse og samarbeid blant skolens ansatte. Før planer lages og tiltak etableres, avklares derfor skolens forutsetninger for å lykkes, blant annet med hensyn til ressurser, rutiner, struktur og kollektiv kompetanse.

Ressursteamet dekker alle grunnskolene i Sarpsborg, og har derfor god oversikt over hva som foregår på skolene. Samarbeidet med PP-tjenesten har også vært viktig for å unngå dobbeltarbeid, og teamet følger med på tvers av skoler og sørger for kontinuitet i oppfølging av elever. Teamet kan for eksempel følge opp elever som bytter skole, eller følge dem i overgangen mellom skoletrinn. Ressursteamet har også kunnet bidra med å formidle erfaringer og løsninger innen og mellom skoler. I tillegg til egen innsats bidrar teamet til å aktivisere skolenes egen kompetanse og løsningsforslag for å skape en trygg og inkluderende skole. —

#### «Ressursteamet for trygt skolemiljø»

er opprettet etter et politisk vedtak i Sarpsborg kommune. Teamet har fått veiledning av seniorforsker Terje Ogden ved NUBU på oppdrag fra Høgskolen i Østfold. Veiledningen er betalt med midler fra Kompetanseløftet (som er et samarbeid mellom OU-sektoren og kommunene for å styrke spesialpedagogikk og inkluderende praksis).

Ressursteamet i Sarpsborg består av:

- Christine Berglund-Schie
- Rita Kure Johansen
- Camilla Kristiansen
- Emma Jansson Solgård
- Jannicke Strand (koordinator)



**TERJE OGDEN** er tilknyttet NUBU (Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge) som seniorforsker, og er utdannet lærer med embetseksamen i pedagogikk fra UiO og doktorgrad i psykologi ved UiB. Ogden har vært lærer og rektor i Osloskolen (1971–1980) og ansatt ved Institutt for pedagogisk psykologi ved UiB (1981–1986), Barnevernets Utviklingssenter i Oslo (1986–1996) og senere ved Atferdssenteret (1998–2003) og Nasjonalt utviklingssenter for barn og unge (NUBU) som forskningsdirektør (2003–2018).



**ANETTE FJELD** arbeider som virksomhetsleder for PP-tjenesten i Sarpsborg kommune. Fjeld har vært leder for PP-tjenesten i Moss, PP-rådgiver ved PP-tjenesten i Fredrikstad, fagkoordinator og stedfortredende leder ved Vårli asylmottak for enslige mindreårige asylsøkere, leder for enslige mindreårige flyktninger i Fredrikstad kommune og spes.ped.koordinator ved Steinerskolen i Fredrikstad. Hun har master i spesialpedagogikk fra Canterbury Christ Church University, bachelor i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo, sosialantropologi fra Kent University og vernepleierutdanning fra Høgskolen i Østfold. Fjeld har PP-lederutdanning fra SEPU ved Universitetet i Innlandet.



**KAROLINE HILLER JOHANSEN** arbeider som teamleder i PP-tjenesten i Sarpsborg kommune. Hun har ansvar for PP-rådgiverne innenfor skole, i tillegg til ressursteamet. Johansen har arbeidet som PP-rådgiver i flere ulike kommuner før hun startet i Sarpsborg. Hun har bachelor i pedagogikk og master i spesialpedagogikk fra Universitetet i Lillehammer.



**JANNICKE STRAND** arbeider som koordinator i Ressursteam PPT i Sarpsborg kommune. Hun har flere års erfaring som kontaktlærer på både barne- og ungdomsskoler i ulike kommuner, og har de siste årene jobbet som avdelingsleder på barne- og ungdomsskole i Oslo og Råde kommune. Strand har gått lektorprogrammet på Universitetet i Oslo, og har didaktisk master i religion og etikk, samt videreutdanning i skoleledelse fra BI Oslo.



En podkast fra  
**UTDANNINGSNYTT**



Sjekk ut vår nye podkastside, og hør på podkastene – helt gratis!

## UKAST TEMA



Tar opp spørsmål og temaer fra klasserom og barnehage. Her får du tips og kan lære noe nytt.

## UKAST DOKUMENTAR



Fortellinger fra virkeligheten i skole og barnehage, om mennesker og hendelser som har satt spor.

## UKAST LÆRERLIV



Lærere deler sine beste og verste erfaringer fra klasserom og barnehager. Her får du en smak av lærerlivet!

Denne artikkelen belyser ved hjelp av et case, og med utgangspunkt i tre norske studier, hvordan barnehagen kan jobbe systematisk for å styrke flerspråklige barnehagebarns ordforråd på norsk.

# «Hva betyr sortere?»

## – systematisk arbeid med ordforråd hos flerspråklige barnehagebarn

**TEKST:**

MIA C. HELLER, MAY-BRITT MONSRUD, JANNICKE KARLSEN,  
MARIANNE KLEM OG HANNE NÆSS HJETLAND

Tiriltoppen barnehage har seks avdelinger hvor mange av barna har norsk som andrespråk. Det er få ansatte i barnehagen som snakker barnas morsmål. Barnehagen ønsker å jobbe mer systematisk for å styrke de flerspråklige barnas ordforråd på norsk. Personalet er usikre på hvilke ord det kan være hensiktsmessig å fokusere på, hvor omfattende og intensivt språkarbeidet bør være, og hvilket innhold det bør ha. Barnehagen ønsker å støtte arbeidet sitt på evidensbaserte språktiltak.

I dagens flerkulturelle barnehage er det mange barn som har et annet morsmål enn norsk. Flerspråklige barn er en heterogen gruppe når det kommer til språkbruk og språkferdigheter: De veksler alle mellom å bruke ulike språk, men det varierer i hvilken grad de bruker morsmål, i hvilken grad de bruker norsk, hva som er hovedspråket deres, og om de også benytter andre språk. Felles for denne gruppen er at språkbruken er i endring og tilpasses de behovene som barnet til enhver tid har (Bratlie mfl., 2025; Grosjean, 2024).

Den store variasjonen i språklige erfaringer som flerspråklige barn har på flere språk sammenlignet med enspråklige barn, gjenspeiles i språkferdighetene, og spesielt i ordforrådet. Ordforrådsferdigheter er kontekstavhengig og nært knyttet til de ulike erfaringene som det enkelte barnet har. Flerspråklige barn må dele tiden sin mellom flere språk, og de kan derfor ha et magrere



”

Flerspråklige barn er en heterogen gruppe når det kommer til språkbruk og språkferdigheter.

ordforråd på hvert av språkene (Gross mfl., 2014; Monsrud mfl., 2019). I en norsk barnehagekontekst kan et magert ordforråd på norsk begrense mulighetene til sosial deltagelse, til å uttrykke behov og til å tilegne seg kunnskap sammenlignet med de barna som har fått en relativt ensidig eksponering for norsk hele livet. Et magert ordforråd på norsk i barnehagealder kan dessuten ha negative konsekvenser for lesing og skolefaglig utvikling i en skole som tar utgangspunkt i en enspråklig norm.

Fra amerikanske studier vet vi at et godt språkmiljø i barnehagen styrker andrespråksferdighetene (Dickinson & Tabors, 2001; Walker mfl., 2020). Mange norske barnehager har et godt og stimulerende språkmiljø. På tross av dette vil mange flerspråklige barn, som har kortere og mindre eksponering for norsk sammenlignet med enspråklige, ikke oppnå ordforrådsferdigheter på et nivå som er tilstrekkelig for kunnskapstilegnelse før skolestart.

Barn lærer mange ord av seg selv i naturlige settinger, men det er likevel en myte at flerspråklige barn raskt tilegner seg et nytt språk bare ved å være i et språkmiljø (Grosjean, 2010). Det kan ta lang tid å utvikle et andrespråk, spesielt kan tilegnelsen av gode og solide ordforrådsferdigheter være krevende (Farnia & Geva, 2011; Paradis & Jia, 2017). Ved å arbeide målrettet for å styrke ordforrådet på norsk kan flerspråklige barn bli bedre rustet til å møte barnehagens og etter hvert skolens norskspråklige krav. Med dette som bakteppe ønsker vi å belyse hvordan systematikk og økt intensitet i språkarbeidet kan bidra til å styrke flerspråklige barns ordforrådsutvikling i barnehagen.

Innenfor en norsk barnehagekontekst er det mindre vanlig å følge pedagogiske programmer i arbeidet med barns språkutvikling (i motsetning til i USA, blant annet) (Hagen, 2017). Det er likevel en del metoder, prinsipper, strategier og aktiviteter fra internasjonal forskning som er prøvd ut i norske studier, og som kan tilpasses en norsk barnehagepraksis. For å synliggjøre hvordan forskningsfunn kan tilpasses det daglige ordforrådsarbeidet i en norsk barnehage, vil vi bruke *Tiriltoppen barnehage* som eksempel.

### **Hva er ordforråd, og hvordan utvikles ordkunnskap?**

Ordforråd danner grunnlaget for barns språkutvikling og læring. Barnehagebarns ordforråd utvikles i naturlige situasjoner og meningsfulle sammenhenger gjennom samspill, samtaler og ulike lekbaserte aktiviteter. Erfaringene barna tilegner seg gjennom disse samspillene, er med på å utvide kunnskapen de har, parallelt med at ordforrådet øker. Å kunne et ord innebærer å ha kjennskap til ordets «lydpakke»: å kunne gjenkjenne og benevne ordet. Antall ord som barn har kjennskap til på dette nivået, omtales ofte som ordforrådsbredde. Å kunne et ord innebærer videre å forstå begrepet «bak» ordet. Ordlæring er en krevende prosess både for barn og voksne.

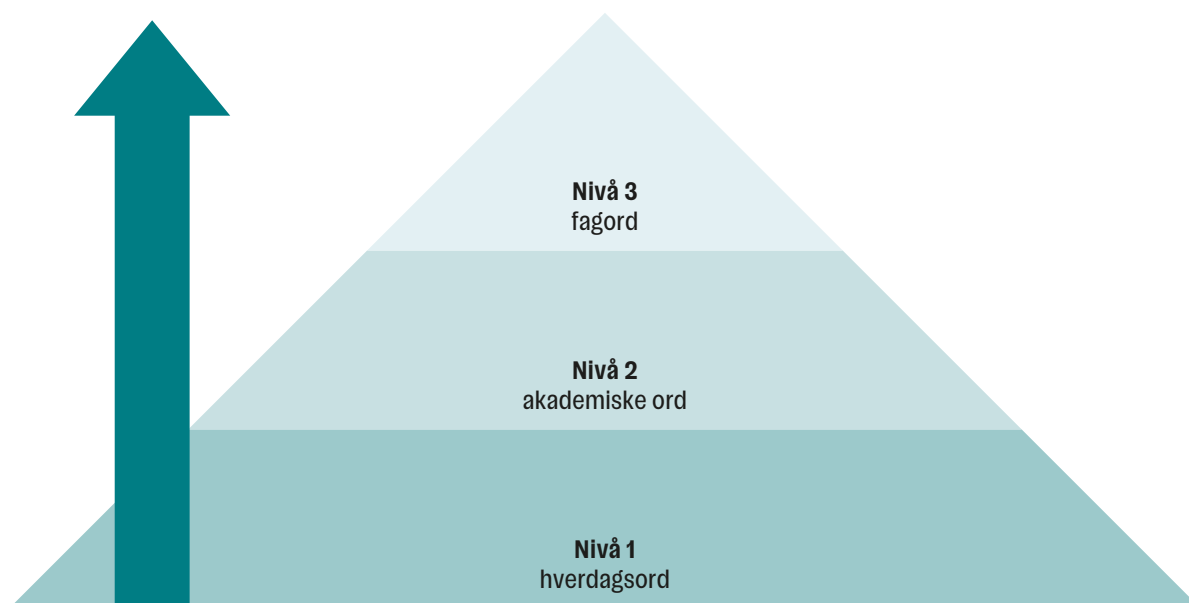
Gjentatte erfaringer med ordet gir flere assosiasjoner. Det vil gi mer kunnskap om hvordan ord er tematisk og kategorisk relatert til hverandre, kunnskap om språkllyder og bøyingsformer, hvilke situasjoner ordet vanligvis hører hjemme i, samt hvordan ord kan endre betydning ut ifra kontekst (Golden, 2022). Det øker både sannsynligheten for at vi har laget gode nok knagger til å hente ordene opp igjen, og muligheten for å systematisere og kategorisere ord i nettverk.

Det å kunne et ord er ikke enten eller. Barn kan forstå delvis eller ha en snever forståelse av ord. I noen tilfeller kan ordet gjenkjennes i «lydpakken» uten at barnet egentlig forstår hva ordet betyr. I andre tilfeller vet barnet hva ordet betyr, men kommer ikke på selve ordet. For å tydeliggjøre variasjonene i det å kunne et ord er det i utdanningsforskningen vanlig å kategorisere ordkunnskap i tre nivåer, slik som i figur 1 (Beck & McKeown, 2007).

På det første nivået er de dagligdagse ordene som mat, bil, sko, sol, kropp, spise og gå. Ordene kjennetegnes ved at de er konkrete, enkle å forstå og danner grunnlaget for videre språkutvikling. Nivå 1-ordene har ofte tydelige referanser til virkeligheten (katt, hoppe), og de tilegnes ofte i naturlige samspill med andre barn og voksne.

På det andre nivået finner vi de akademiske ordene. Dette er ofte abstrakte og mer avanserte ord som brukes i bøker og instruksjoner, og ansees å være viktig for læring og utvikling. Nivå 2-ordene er vanligvis tverrfaglige (for eksempel

**FIGUR 1** Tredeling av ordkunnskap (basert på Beck & McKeown, 2007).



ordene forklare, sammenligne, beskrive), de kan ha doble betydninger ut ifra konteksten ordene opptrer i (for eksempel ordene løfte, huske og rose), og brukes for å tydeliggjøre eller nyansere det man ønsker å formidle. Barn trenger å lære akademiske ord for å videreutvikle ordforrådet sitt, noe som igjen bidrar til økt forståelse av tekster og evne til å uttrykke mer komplekse ideer, tanker og følelser. De akademiske ordene tilegnes sjelden av seg selv, og er ord barn trenger direkte forklaringer på. I barnehagealder møter barn ofte akademiske ord gjennom høytlesning og samtaler som går utover «her-og-nå-situasjonen».

Det tredje og siste nivået er de fagspesifikke ordene. Dette er lavfrekvente ord som vanligvis er direkte knyttet til fagtemaer, og som ofte forklares som en del av en introduksjon eller gjennomgang av et tema (for eksempel fagordene elektrisitet, vanddamp og fotosyntese). I likhet med de akademiske ordene er barn avhengig av å få de fagspesifikke ordene forklart for å knytte ordet til tidligere erfaringer og kunnskap.

### **Ordkunnskap hos flerspråklige barn**

Hos flerspråklige barn er det viktig å være oppmerksom på at ordkunnskapen barna har på hvert språk, både kan være forskjellig og til dels overlappende. Variasjonene i ordforrådene kan blant annet forklares ut ifra hvilke ord barna eksponeres for i kontekster hvor morsmålet benyttes, sammenlignet med kontekster hvor norsk er mest fremtredende. Barna kan for eksempel ha et større ordforråd innenfor spesifikke temaer som de har lært hjemme, sammenlignet med det barna har lært i barnehagen, og omvendt.

Forskjellene i ordforråd kan også sees i sammenheng med at barn noen ganger kategoriserer ord annerledes på morsmålet enn på norsk ut ifra hva som er høyfrekvente og familiære ord på hvert av språkene (Pena mfl., 2002). Ordforrådene kan også overlappe. Det handler på den ene siden om at barna kan begrepet (selve dybdekunnskapen) på begge språkene, men at de ikke vet hva ordet (lydpakken) heter på et av språkene. For eksempel kan barna kjenne begrepet klær, men ikke vite

hva lydpakken er på norsk. På den andre siden kan det være at barna har hørt et ord mange ganger og lært selve lydpakken på flere språk, men ikke har tilstrekkelig kunnskap og erfaringer til å forklare begrepet bak ordet (ordforrådsdybden).

Det er ikke nødvendigvis det samme forholdet mellom ord og begrep på ulike språk. Et begrep som uttrykkes med ett enkelt ord på ett språk, kan for eksempel ha flere ord for det samme begrepet eller en annen formulering på et annet språk. Dette skyldes både forskjeller i språklige strukturer og kulturelle kontekster. Et eksempel er begrepet kamel, som har én betegnelse på norsk og cirka 14 betegnelser på somali (Bøyesen, 1999).

### Evidensbaserte metoder, prinsipper og strategier som fremmer ordforrådsutvikling i barnehagen

Tiriltoppen barnehage ønsker å jobbe evidensbasert og mer systematisk med ordforråd. De har valgt språk som sitt satsingsområde i årsplanen. I språkarbeidet legger de vekt på tre tilnærminger: språkleker, inkluderende språkfelleskap og sang og musikk. I årsplanen er et av målene innenfor språk og kommunikasjon å øke de ansattes bevissthet om ordforrådsutvikling, så de kan være gode språkmodeller for barna ved å lese bøker, bruke nye ord, sanger, rim og regler. Under planleggingsdagene i barnehagen kom det frem at personalet ønsket at det ble utarbeidet noen felles, overordnede rammer som synliggjør hvordan de voksne kan styrke språkmiljøene ytterligere. For å lykkes med denne tilnærmingen ønsket de å se nærmere på evidensbaserte metoder, prinsipper og strategier for ordlæring.

Forskning viser til to ulike metoder for ordlæring – indirekte og direkte ordlæring (Marulis & Neuman, 2010). Den indirekte ordlæringen styrker først og fremst ordforrådsbredden ved at barn eksponeres for nye ord i ulike, naturlige kontekster. Dette kan for eksempel være å lytte til historier som blir lest, se en video eller høre nye ord bli presentert i sosiale sammenhenger, samtaler, sanger eller

fritidsaktiviteter. Indirekte ordlæring er den mest brukte metoden for ordforrådslæring i både barnehagen og skolen (Neuman, 2011). Selv om mange barn profitterer på indirekte ordlæring, er det samtidig ikke alltid tilstrekkelig for å utvide ordforrådsdybden. Det er blant annet fordi forutsetningen for å dra nytte av en indirekte ordlæring er at barnet har et solid repertoar av ord, men også siden akademiske ord og fagspesifikke ord som oftest krever forklaringer for å knytte sammenhenger mellom det nye ordet og barnas bakgrunnskunnskaper og erfaringer.

Den direkte ordlæringen baserer seg på modellering og stillasbygging for å utvikle barnas ordforråd. Oppmerksomheten rettes mot ords meningsinnhold og definisjoner, hvor barn gis mange muligheter til å høre, øve på og å tilegne seg ny kunnskap om ordene med støtte av voksne og jevnaldrende barn på tvers av aktiviteter og situasjoner (Coyne mfl., 2019). Ifølge Stahl & Nagy (2006) er det tre overordnede prinsipper for direkte ordlæring.

Det første prinsippet innebærer å gi definisjons- og kontekstrelatert informasjon om ordenes betydning. Det kan innebære å utvide ordkunnskapen gjennom å finne synonymer og antonymer, lage egenformulerte definisjoner, gi eksempler samt diskutere likheter og forskjeller mellom det nye ordet og relaterte ord. Aktiv deltakelse er det andre prinsippet og handler om å involvere barna – for eksempel ved å utforske relasjoner og sammenhenger mellom det nye ordet og knytte det til barnas bakgrunnskunnskaper. Det tredje prinsippet legger vekt på å gi barna meningsfull informasjon om ord på tvers av kontekster som for eksempel tverrfaglige temaer, turer, ordleker og diskusjoner.

I tillegg til de tre prinsippene for direkte ordlæring er det noen evidensbaserte strategier som er effektive i å fremme ordkunnskap hos barnehagebarn, slik som dialogisk boklesing, barnevennlige definisjoner, kontekstuell støtte, bruk av komplekse setningsstrukturer i dialogene og å invitere barna til utvidede samtaler som går utover den umiddelbare her-og-nå-konteksten (Grifenhagen mfl., 2017). Dialogisk boklesing er en form



## Selv om mange barn profiterer på indirekte ordlæring, er det samtidig ikke alltid tilstrekkelig for å utvide ordforrådsdybden.

---

for høytlesning hvor hensikten er å stimulere og oppfordre barna til samtaler om innholdet gjennom å legge vekt på ordforklaringer, relasjoner mellom ord og bruk av bildestøtte. Ved å invitere barna inn i en mer utdypende samtale om bokas innhold bidrar den voksne til å skape sammenheng mellom barnas kunnskap om temaet, knytte nye relasjoner mellom ord og på den måten øke barnas nysgjerrighet om ord.

Barnevennlige definisjoner er en annen strategi som handler om hvordan den voksne tilpasser, men også utdyper ords betydning. Det innebærer at man i tillegg til selve definisjonen gir barn informasjon om kategorien ordet hører til, ordets funksjon og hva som er synonymer og antonymer til ordet. På denne måten støtter den voksne barnet med å utvide dybdeforståelsen av ordet. Kontekstuell støtte er en tredje strategi som fremmer ordforrådsutviklingen, fordi ord læres, tolkes og generaliseres ut ifra situasjonene de opptrer i. Når barn deltar i samtaler med voksne og andre barn, får de muligheter til å observere språk i bruk og forstå hvordan ordene benyttes og kan endre mening ut fra hva slags kontekst ordene er en del av.

Den fjerde strategien handler om å bruke komplekse setningsstrukturer i samtaler med barn. Ordforrådsutviklingen er nært forbundet med den grammatiske utviklingen, fordi et rikt ordforråd gjør det mulig å forstå og bruke mer avanserte grammatiske strukturer. Samtidig kan det å få presentert ord i en setning gi den nødvendige kontekstuelle støtten barnet trenger for å forstå et ord eller utdype kunnskapen det har om ordet. Når

barn blir eksponert for varierte setningsstrukturer med ulik kompleksitet, bidrar det til å styrke både ordforrådet og de grammatiske ferdighetene. Utvidede samtaler er en strategi hvor den voksne gjennom å støtte og følge opp barnas initiativ legger til rette for lengre samtalesekvenser.

Ut ifra barnas bidrag og interesse kan den voksne invitere barna inn i samtaler som går utover her-og-nå-situasjonen og inn i den dekontekstualiserte verdenen. Disse samtalene kjennetegnes ved at den voksne utdyper barnas språklige repertoar ved å følge opp barnas responser, skape refleksjoner over tidligere eller fremtidige situasjoner og følelser, lage historier sammen samt stille åpne spørsmål. Dette bidrar til at barna lærer å bruke et mer komplekst språk.

For å konkretisere hvordan de evidensbaserte metodene, prinsippene og strategiene kan trekkes inn i det daglige ordforrådsarbeidet i barnehagen, skal vi se nærmere på tre norske barnehagestudier med flerspråklige barn (Grøver mfl., 2020; Næss mfl., under arbeid; Rogde mfl., 2016). En av hovedkomponentene i det systematiske språkarbeidet i disse studiene er å styrke barnas ordforråd gjennom planlagte og gjentatte språkaktiviteter. Alle de tre pedagogiske oppleggene bygger på en felles forståelse om at språk læres gjennom interaksjon med andre, og at språket brukes aktivt i meningsfulle kontekster – et perspektiv som vi finner igjen i Rammepånen for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Gjennom felles aktiviteter som høytlesning, temabasert lek og samtaler om opplevelser gis

barna anledning til å bruke og utforske nye ord i praksis. For eksempel kan barnehagen jobbe med ordet *undersøke* i flere sammenhenger: Først introduseres ordet under høytlesing av en bok hvor karakterene undersøker noe, deretter gjentas det i rollelek der barna leker forskere eller detektiver, og til slutt brukes det i en konkret aktivitet, som å

utforske naturmaterialer med forstørrelsesglass. På denne måten forankres nye ord i ulike kontekster og gir barna flere muligheter til å forstå og ta i bruk ordene i egne ytringer. Barna fungerer også som gjensidige språklige stillas for hverandre gjennom felles oppgaver og lek, hvor de lytter, hermer, spør og forklarer.

**TABELL 1** Oversikt over innholdet i studiene.

Studie	Alder	Hvem	Hva (innhold og aktiviteter)	Hvordan (systematikk og organisering)	Når (intensitet og mengde)
Grøver mfl. (2020)	3–5 år	Flerspråklige barn Barnehage-lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogisk boklesing (15 fysiske bøker knyttet til temaene <i>å reise og høre til, å leve sammen og finne løsninger, å være meg med følelsene mine, og på savannen i Afrika</i>).</li> <li>Fokusord</li> <li>Ordforklaringer</li> <li>Perspektivtaking</li> <li>Narrativer</li> <li>Konkrete og abstrakte spørsmål</li> <li>Tematisk lek</li> <li>Visuell støtte</li> </ul>	<p>Ferdig materiell og et hefte med forslag til ordforklaringer og aktiviteter.</p> <p>De to første av tre økter kunne inkludere hele gruppen. Den tredje økten inkluderte kun barna som deltok i prosjektet.</p>	3 økter (ca. 14 min per bok) ukentlig over 16 uker.
Næss mfl. (under arbeid)	4–5 år	Flerspråklige barn Barnehage-lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>App</li> <li>Dialogisk boklesing (12 digitale bøker knyttet til temaene <i>være sammen og bærekraftig utvikling</i>)</li> <li>Fokusord</li> <li>Ordforklaringer</li> <li>Narrativer</li> <li>Konkrete og abstrakte spørsmål</li> <li>Gjenfortelling</li> <li>Leker og spill</li> <li>Visuell støtte</li> </ul>	<p>Ferdig materiell og veileder til hver aktivitet.</p> <p>De tre første av fire økter i små grupper med to til fire barn. Den fjerde økten med hele avdelingen.</p>	4 økter (ca. 10–15 min per økt) ukentlig over 12 uker.
Rogde mfl. (2016)	5 år	Flerspråklige barn Barnehage-lærer	<ul style="list-style-type: none"> <li>Dialogisk boklesing (Karsten og Petra-bøker)</li> <li>Fokusord</li> <li>Ordforklaringer</li> <li>Konkrete/abstrakte spørsmål</li> <li>Setningsbygging</li> <li>Visuell støtte</li> </ul>	<p>Ferdig materiell og manus.</p> <p>To økter i mindre grupper og en individuell økt.</p>	3 økter ukentlig (totalt ca. 100 min) over 18 uker.

Barnehagelæreren er et viktig supplerende stillas i denne prosessen – både som språkmodell, samtalepartner og aktiv tilrettelegger for et språkrikt miljø (Vygotsky, 1978; Wood mfl., 1976; Tomasello, 2003). Dette kan for eksempel innebære at den voksne setter ord på barnas handlinger:

«Du undersøker mauren med forstørrelsesglasset – hva ser du?», eller følger opp barnets ytring med utdypende språk: «Ja, mauren har antenner – det er de den bruker for å føle og lukte.»

De tre pedagogiske oppleggene (se tabell 1 for mer informasjon) tar alle utgangspunkt i høytlesing av bildebøker som hovedaktivitet i det systematiske språkarbeidet. Dialogisk boklesing brukes som strategi. Et annet viktig fellestrekk er valg av ord. De tre studiene legger vekt på nivå 2-ord, altså akademiske ord. I to av studiene ble slike ord identifisert ved å ta utgangspunkt i barnebøker. I den tredje studien tok man utgangspunkt i Rammeplanens temaer «være sammen» og «bærekraftig utvikling» for å velge ut sentrale ord og begreper som *sortere* og *vokse*. Disse ordene ble så brukt både i boklesing, i lek og i samtaler gjennom uka for å skape gjenkjennelse og utvidet forståelse hos barna.

### Mengde, intensitet og systematikk i ordforrådsarbeidet

Evidensbasert språkarbeid bygger i stor grad på to hovedkomponenter: effektive strategier og tilstrekkelig eksponering. Den første komponenten handler om valg av pedagogiske strategier som har vist seg effektive i å fremme flerspråklige barnehagebarns ordforråd. Tiriltoppen barnehage bruker for eksempel høytlesing som en sentral strategi i språkstimuleringen, mens de tre forskningsstudiene legger vekt på dialogisk boklesing (se tabell 1).

Den andre komponenten handler om eksponering, hvor mengde, intensitet og systematikk er avgjørende i videreutviklingen av barns ordforråd (Bleses mfl., 2018; Marulis & Neuman, 2010). *Mengde* viser til hvor ofte barna møter et nytt ord, og i hvor mange ulike situasjoner det repeteres. Når barn blir eksponert for de samme ordene i ulike kontekster, som under høytlesing, i leken og i daglige rutiner, øker sjansen for at ordene

internaliseres, noe som gir muligheten til å utvikle en dypere og mer nyansert forståelse. *Intensitet* handler om hvor mye tid som faktisk settes av til språkrelaterte aktiviteter.

Når samtaler, rim og regler, sang, temabasert lek og boklesing får en tydelig plass i hverdagen, gir det barna flere muligheter til å høre, bruke og forstå nye ord. *Systematikk* handler om hvorvidt språkarbeidet er planlagt og strukturert. Dersom barnehagen har faste økter med tydelige mål, fokusord og tilrettelagte aktiviteter, får barna en mer konsistent og målrettet språkstimulering over tid. For eksempel kan barnehagen jobbe med spesifikke ord over flere uker støttet av visuelle hjelpemidler og materiell som gjentas i ulike aktiviteter.

Forskning viser at det er betydelige variasjoner i hvor omfattende og intensivt det systematiske språkarbeidet i barnehagen er. I en systematisk review av Hjetland mfl. (2023) var den gjennomsnittlige tiden som ble brukt på språktiltak i studiene, på 80 minutter i uken, med en spredning fra 24 til 120 minutter. For flerspråklige barn kan lite språklig eksponering i barnehagen forsterke allerede eksisterende språklige forskjeller. Det understreker betydningen av at barnehager arbeider systematisk og målrettet med språk, slik at alle barn får tilgang til den støtten de trenger for å utvikle et rikt og funksjonelt ordforråd.

### Hva kan vi lære av de intensive, systematiske og stringente forskningsprogrammene som kan overføres til praksis?

For å fremme flerspråklige barns ordforrådsutvikling ønsket Tiriltoppen barnehage å integrere både direkte og indirekte tilnærminger, for på den måten å legge til rette for et mer systematisk språkarbeid. Barnehagen la vekt på at de voksne skulle være gode rollemodeller for barna, blant annet ved å introdusere nye ord gjennom språkleker, rim og regler, sang og musikk. De ansatte var også opptatt av å utnytte hverdags-situasjoner aktivt til språkstimulering, selv om de også til dels hadde ulike perspektiver på hva de la i systematisk språkarbeid.



iStock | Getty Images Plus | LightFieldStudios

Tiriltoppen barnehages helhetlige tilnærming til systematisk språkarbeid samsvarer med forskningen, som fremhever at både direkte og indirekte metoder er nødvendige for å støtte barns språk- og begrepsutvikling (Marulis & Neuman, 2010). Direkte språkarbeid i barnehagen kjennetegnes gjerne av målrettede aktiviteter med språk i fokus, som temabaserte samlinger, bruk av fokusord og voksenstyrte samtaler. De voksne deltar aktivt i barnas språkutvikling ved å være bevisste og engasjerte rollemodeller, noe som øker mengden språklige erfaringer. Barna introduseres for nye temaer, ord og begreper gjennom samtaler og ulike aktiviteter. I det indirekte språkarbeidet lærer barna mange nye ord gjennom daglige aktiviteter som måltider, påkledning og rydding. Barna blir dermed eksponert for et bredt spekter av ord i meningsfulle og konkrete situasjoner. Denne typen indirekte språkarbeid er særlig verdifullt for flerspråklige barn, fordi det bygger på naturlige samspill og kobler nye ord til barnas egne erfaringer. På denne måten bidrar hverdagen i barnehagen til å skape et språkrikt miljø hvor læring skjer kontinuerlig og i samhandling.

Likevel viser både forskning og erfaringer fra praksis at mengde, intensitet og systematikk er

avgjørende faktorer for effektiv språkstimulering, særlig for barn som lærer norsk som andrespråk (Bleses mfl., 2018; Marulis & Neuman, 2010). I de tre forskningsstudiene vektlegges strukturerte økter med fast innhold, gjerne gjennomført tre til fem ganger i uka over lengre tid. Slike økter er ofte planlagt med tydelige læringsmål, repetisjon av ord og en progresjon tilpasset barnas nivå. I motsetning til dette baserer Tiriltoppen barnehage seg i større grad på å integrere språkstimulering i daglige situasjoner. Dette er en verdifull tilnærming som gir mange muligheter for naturlig læring, men personalet uttrykker også at det kan være utfordrende å sikre den nødvendige systematikken i en travel barnehagehverdag. Dette aktualiserer behovet for både fleksibilitet og struktur i planleggingen av språkarbeidet.

Bruken av bildebøker står sentralt i både forskningen og Tiriltoppens praksis. Bøker gir et rikt utgangspunkt for samtaler, undring og innlæring av nye ord. Forskningsstudiene vektlegger særlig dialogisk boklesing, en metode der barna aktivt deltar i lesingen gjennom spørsmål, samtale og refleksjon. Denne tilnærmingen fremmer både språkforståelse og begrepslæring, og knytter lesing tett til barnas egne erfaringer. Den



## ... det kan være hensiktsmessig å også bygge på barnas førstespråkkompetanse.

voksne inkluderer barna ved for eksempel å stille åpne spørsmål («Hva handler boka om?», «Hvem er dette?»), kommentere handlingen («Hva tror dere skjer nå?») eller knytte innholdet til barnas egne erfaringer («Har dere opplevd at noe blir borte, slik som Rasmus gjorde i boka?»). Tiriltoppen benytter høytlesing av bildebøker aktivt, men ofte uten en fast metode. Det gir rom for spontanitet og tilpasning under lesingen, men uten nødvendigvis å inkludere interaktive elementer slik som dialogisk boklesing gjør. En slik strategi er også verdifull, men kan mangle de samme mulighetene for aktiv deltakelse og språklig interaksjon som dialogisk boklesing inviterer til.

Et annet sentralt moment i det direkte arbeidet med ordforråd er valg av ord og hvordan ordene blir forklart. I de forskningsbaserte oppleggene jobbes det systematisk med fokusord – akademiske ord som repeteres, forklares og brukes i ulike sammenhenger for å fremme forståelse og generalisering av ordkunnskap. For flerspråklige barn er det viktig at disse ordene visualiseres, tilpasses barnas språklige nivå og interessefelt, og at samtalen inviterer til deltakelse og refleksjon. Samtidig er det variasjoner i flerspråklige barns språkkompetanse, noe som kan gjøre det utfordrende å velge ut ord til det konkrete og intensive språkarbeidet.

Tiriltoppen barnehage kjenner igjen utfordringen med å velge egnede ord for denne typen arbeid. En mulig løsning er å kombinere nivå 1-ord (konkrete og kjente ord) med nivå 2-ord (mer abstrakte, men nyttige ord i skolekontekster) i oppstarten, for å sikre at barna har det nødvendige språkgrunn-

laget og strategiene de trenger for å videreutvikle ordforrådet sitt på norsk. Ved å erstatte kjente ord i bøker med mer avanserte begreper, som å bruke ordet *undersøke* i stedet for *se* i en av bøkene om Karsten og Petra, skapes assosiasjoner og begrepsforståelse som bygger videre på barnas eksisterende kunnskap.

Til sist bør det nevnes at det kan være hensiktsmessig å også bygge på barnas førstespråkkompetanse. Tiriltoppen har lite tilgang på morsmålsbrukere av barnas ulike morsmål i ansattgruppen, men Grøver og kollegaer (2020) fant at det var positivt for ordforrådet på både første- og andrespråket å lese de samme bøkene hjemme på morsmål som de som ble lest i barnehagen.

Oppsummert viser både forskningen og erfaringene fra Tiriltoppen at et effektivt språkarbeid for flerspråklige barn krever en bevisst kombinasjon av direkte og indirekte tilnærminger, tydelig planlegging og refleksjon rundt ordvalg samt varierte, engasjerende aktiviteter. Et balansert språkarbeid preges av voksne som er tilstedeværende, lyttende og språklig aktive i alle situasjoner – og som gir barna rikelige muligheter til å bruke, høre og forstå språket i meningsfulle sammenhenger.

### Avslutning

I barnehagen kan det være krevende for de voksne å skape og opprettholde gode dialoger i møte med flerspråklige barn som er i ferd med å lære norsk. Dette kan føre til at flerspråklige barn eksponeres for mindre språkrike samtaler enn enspråklige (Aarts mfl., 2016; Karlsen mfl., 2019). For å støtte flerspråklige barnehagebarns

ordforrådsutvikling på andrespråket er det avgjørende at språkarbeidet tilpasses barnas språklige forutsetninger og gir mening for barna. Selv om det er utviklet forskningsbaserte pedagogiske opplegg til bruk i barnehagen, kan det likevel være krevende å gjennomføre et slikt tiltak i en travel barnehagehverdag.

Et mer realistisk alternativ kan være å integrere metoder, prinsipper og strategier fra slike opplegg i barnehagens eksisterende praksis. Det innebærer å styrke systematikk, mengde og intensitet i språkarbeidet uten å måtte starte helt på nytt (se tabell 2 for eksempel på refleksjon rundt egen praksis).

For Tiriltoppen barnehage, som bruker høytlesing som en sentral strategi i språkarbeidet, kan dette for eksempel bety å lage en enkel huskeliste for boklesing for å sikre struktur, systematikk, mengde, intensitet og kontinuitet i de språklige interaksjonene (slik som i tabell 3 med akronymet ORDBROER). Når evidensbaserte metoder kombineres med barnehagens egne planer, rutiner og temaer, øker sannsynligheten for at språkarbeidet blir gjennomført jevnlig – og at det gir effekt. På sikt kan tilnærmingene innlemmes i barnehagens helhetlige arbeid med språk og ordforråd. —

**TABELL 2** Hvordan støtter du barns ordlæring i hverdagen?

#### «Stopp opp og reflekter»

- Hvordan integrerer du ordlæring i de daglige aktivitetene og rutinene i barnehagen?
- Hvor mye tid bruker du daglig på direkte ordlæring?
- Hva kjennetegner måten du forklarer ord på til barna?
- Hvilke metoder, prinsipper og strategier bruker du for å gjøre ordlæring engasjerende og meningsfull for barna?

**TABELL 3** ORDBROER – direkte arbeid med ordforråd ved bruk av dialogisk boklesing (Heller, 2025).

#### ORDBROER

- O** – **Ordforråd:** systematisk arbeid med direkte ordforråd.
- R** – **Relevante fokusord:** Finn tre til seks relevante, akademiske ord (fokusord) som barna skal lære fra hver bildebok.
- D** – **Definisjoner:** Bruk en ordbok for å finne betydningen av hvert fokusord. Tilpass definisjonene slik at de både blir mer barnevennlige og er tilpasset barnas språklige forutsetninger.
- B** – **Bildebøker:** Velg bildebøker med akademisk ordforråd og bruk dialogisk boklesing som strategi.
- R** – **Rekkefølge:** Planlegg rekkefølgen du vil lære bort fokusordene til barna i ved å lese bildebøkene flere ganger.
- O** – **Opplevelser og aktiviteter:** Lær barna hva fokusordene betyr, ved å bruke bildekort, spørsmål som gjenkaller ordet, rollespill, leker, spill etc. for å gi barna flere eksponeringer for ordet.
- E** – **Engasjerende samtaler:** Planlegg måter som bidrar til å øke barnas bevissthet om fokusordene og nysgjerrighet overfor andre akademiske ord.
- R** – **Refleksjon:** Barna får støtte til å tenke høyt, stille spørsmål og undre seg sammen med andre.

### Forfatterens merknad:

Denne studien ble støttet av Norges forskningsråd, prosjektnummer 299197. Forfatterne har ingen interessekonflikter å oppgi. Korrespondanse vedrørende innholdet i denne artikkelen bør rettes til Mia C. Heller, e-post: mia\_heller83@hotmail.com

### Referanser

- Aarts, R., Demir-Vegter, S., Kurvers, J. & Hendrichs, L. (2016). Academic language in shared book reading: Parent and teacher input to mono- and bilingual preschoolers. *Language Learning*, 66(2), s. 263–295. <https://doi.org/10.1111/lang.12152>
- Beck, I.L. & McKeown, M.G. (2007). Increasing young low-income children's vocabulary repertoires through rich and focused instruction. *Elementary School Journal*, 107, s. 251–271. <https://doi.org/10.1086/511706>
- Bleses, D., Højen, A., Dale, P.S., Justice, L.M., Dybdal, L., Piasta, S., Markussen-Brown, J., Kjærbæk, L. & Hagish, E.F. (2018). Effective language and literacy instruction: Evaluating the importance of scripting and group size component. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, s. 256–269. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.002>
- Bratlie, S.S., Grøver, V., Lekhal, R., Chen, S. & Rydland, V. (2025). Home literacy environment, language use, and proficiency: Bilingual profiles in young learners. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 96, 101728. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2024.101728>
- Bøyesen, L. (1999). En kort oversikt over albansk, arabisk, somali, tyrkisk, urdu og vietnamesisk. URL: [Liv-Bøyesen.pdf](http://Liv-Bøyesen.pdf)
- Coyne, M.D., McCoach, D.B., Ware, S., Austin, C.R., Loftus-Rattan, S.M. & Baker, D.L. (2019). Racing against the vocabulary gap: Matthew effects in early vocabulary instruction and intervention. *Exceptional Children*, 85(2), s. 163–179. <https://doi.org/10.1177/0014402918789162>
- Dickinson, D.K. & Tabors, P.O. (2001). *Beginning literacy with language*. Brookes.
- Farnia, F. & Geva, E. (2011). Cognitive correlates of vocabulary growth in English language learners. *Applied Psycholinguistics*, 32(4), s. 711–738. <https://doi.org/10.1017/S0142716411000038>

---

MIA C. HELLER arbeider som rådgiver (ph.d.) ved pedagogisk-psykologisk tjeneste i Indre Østfold kommune.

---

MAY-BRITT MONSRUD arbeider som seniorrådgiver (ph.d.) i Statlig spesialpedagogisk tjeneste (Statped).

---

JANNICKE KARLSEN arbeider som seniorrådgiver (ph.d.) i Statped.

---

MARIANNE KLEM arbeider som seniorrådgiver (ph.d.) i Statped.

---

HANNE NÆSS HJETLAND arbeider som førsteamanuensis (ph.d.) ved Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet.

---

Golden, A. (2022). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring – i et andrespråksperspektiv*. Gyldendal.

Grifenhagen, J.F., Barnes, E.M., Collins, M.F. & Dickinson, D.K. (2017). Talking the talk: translating research to practice. *Early Child Development and Care*, 187(3–4), s. 509–526. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1246444>

Grosjean, F. (2010). *Bilingual life and reality*. Harvard University Press.

Grosjean, F. (2024). *On bilinguals and bilingualism*. Cambridge University Press.

Gross, J., McChristal, C. & Chapman, R. (2014). Language for life: The impact of poor language on adult life. I: C. Robinson, & J. Gross (red.), *Supporting children with speech, language and communication needs: A handbook for practitioners* (s. 25–34). Routledge.

Grøver, V., Rydland, V., Gustafsson, J.-E. & Snow, C.E. (2020). Shared book-reading in preschool supports bilingual children's second-language learning: A cluster-randomized trial. *Child Development*, 91(6), s. 2192–2210. <https://doi.org/10.1111/cdev.13348>

Hagen, Å.M. (2017). Improving the Odds: Identifying Language Activities that Support the Language Development of Preschoolers with Poorer Vocabulary Skills. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), s. 649–663. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258727>

Heller, M.C. (2025). ORDBROER.

Hjetland, H.N., Hofslundsengen, H., Klem, M., Karlsen, J., Hagen, Å.M., Engevik, L.I., Geva, E., Norbury, C., Monsrud, M.-B. & Næss, K.-A.B. (2023). Vocabulary interventions for second language (L2) learners up to six years of age. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD014890.pub2>

- Karlsen, J., Røe-Indregård, H., Wold, A.H. & Hagtvet, B.E.** (2019). Amount, diversity and density of words in book reading dialogues with preschool teachers and children with Norwegian language majority- and minority backgrounds. *International Journal of Language and Communication*, 19(2), s. 252–278. <https://doi.org/10.1177/1468798417704031>
- Marulis, L.M. & Neuman, S.B.** (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), s. 300–355. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmman-Moe, A.C. & Lyster, S.-A.H.** (2019). The advantages of jointly considering first and second language vocabulary skills among emergent bilingual children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2(1), s. 42–58. <https://doi.org/10.1080/13670050.2019.1624685>
- Neuman, S.B.** (2011). The challenge of teaching vocabulary in early education: I: S.B. Neuman & D.K. Dickinson (red.), *Handbook of early literacy research*, 3 (s. 358–372). The Guildford Press.
- Næss, K.-A.B., Holmen, F.J., Hofslundsengen, H.C., Klem, M., Engevik, L.I., Hjetland, H.N., Heller, M.C., Idsøe, T., Karlsen, J., Monsrud, M.-B., Hagen, Å.M., Geva, E., Snow, C.E., Gustafsson, J.-E., Sundstrøm, Ø. & Norbury, C.** (under arbeid). The Effects of the Digital Vocabulary Intervention Second Language Learners Plus in Early Childhood and Care; a Randomised Control Trial.
- Paradis, J. & Jia, R.** (2017). Bilingual children's long-term outcomes in English as a second language: language environment factors shape individual differences in catching up with monolinguals. *Developmental Science*, 20, e12433. <https://doi.org/10.1111/desc.12433>
- Pena, E.D., Bedore, L.M. & Zlatic-Giunta, R.** (2002). Category-generation performance of bilingual children: The influence of condition, category, and language. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42, s. 928–947. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2002/076\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2002/076))
- Rogde, K., Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A.** (2016). Improving the general language skills of second-language learners in kindergarten: A randomized controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), s. 150–170. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1171935>
- Stahl, S.A. & Nagy, W.E.** (2006). *Teaching word meanings*. Routledge.
- Tomasello, M.** (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.
- Utdanningsdirektoratet** (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/>
- Vygotsky, L.S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, D., Sepulveda, S.J., Hoff, E., Rowe, M.L., Schwartz, I.S., Dale, P.S., Peterson, C.A., Diamond, K., Goldin-Meadow, S., Levine, S.C., Wasik, B.H., Horm, D.M. & Bigelow, K.M.** (2020). Language intervention research in early childhood care and education: A systematic survey of the literature. *Early Childhood Research Quarterly*, 50, s. 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.02.010>
- Wood, D., Bruner, J.S. & Ross, G.** (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), s. 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb0038>

# Gi barn egentid!

Hvorfor egentid er viktig – også for de barna og elevene som har krav på individuell tilrettelegging.

**TEKST:**

KARSTEN S. GUNDERSEN, SPESIALPEDAGOG PÅ BERG SKOLE  
OG PODKASTVERT FOR SPESIALPEDAGOGENS HJØRNE

**J**eg snakket nylig med en kollega på skolen om det å gi elever som har krav på individuell tilrettelegging, rom for egentid. For de elevene det gjelder, som har behov tettere oppfølging av voksne, så kan man spørre seg; hvor mye egentid får de og vet de hva dette er?

Vi har alle behov for egentid – for å lade, slappe av og få litt pusteroom, uten å bli stilt krav til. Vi trenger å gjøre egenvalgte aktiviteter som gir energi og overskudd. De fleste av oss regulerer og kommuniserer dette på egen hånd. Men er vi voksne gode nok til å registrere og gi alle barn og unge rom for dette? Eller er oppmerksomheten vår i så stor grad stilt inn på at barn og unges hverdag skal organiseres og aktiviseres, slik at vi ikke gir dem muligheten til å puste med magen, senke skuldrene og pusle med egne aktiviteter?

Hvis vi kan stille oss disse spørsmålene om «normalt fungerende barn»; hva da med barn som har behov for tettere oppfølging? Noen av disse barna har en så høy voksentetthet rundt seg at den eneste tiden de er alene, er når de sover. Det skal sies; hvis et barn har behov for denne graden av voksentetthet, så er det gode grunner for det. Men i dette; blir egentiden for dette barnet ivaretatt godt nok? Blir dette barnets stemme ivaretatt godt nok?

Å få sin stemme hørt, å bli forstått og å få en positiv opplevelse av det å ha egentid; det bidrar til å styrke individets helse. Da må vi som jobber tett på barn og unge med ulike vansker og funksjonsvariasjoner være lydhøre, slik at vi forstår deres kommunikasjonsform. For det er bare slik vi kan oppfange deres stemme, og også gi disse elevene rom og muligheter for egentid. —

Det kan være utfordrende å skille mellom behovet for *individuell tilrettelagt opplæring* og behovet for *særskilt språkopplæring*. I denne artikkelen drøftes det om screeningtesten *Setningsminne* kan være et velegnet supplement til *Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve* for å kartlegge norskspråklig kompetanse.

# Kartlegging av behov for særskilt språkopplæring

TEKST:

MAY-BRITT MONSRUD OG ANETTE ANDRESEN

**D**et å kunne norsk «godt nok» kan være vanskelig å avgjøre. En årsak kan være at det er komplisert å skille mellom et andrespråk i utvikling og utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). I begge tilfeller vil språkferdighetene kunne kjennetegnes av lite ordforråd, usikre bøyingsformer og feil i setningsoppbygging. Språkferdighetene kan også være mer usikre enn forventet ut fra alder.

Der usikre språkferdigheter skyldes en særlig vanske med språk og ikke lite eksponering, vil det være behov for individuelt tilrettelagt opplæring etter paragraf 11-6, mens der usikre andrespråksferdigheter skyldes manglende eksponering for norsk, er det relevant å tilby særskilt språkopplæring. Det er komplisert å vurdere om et andrespråk i utvikling er «godt nok» til å følge den vanlige undervisningen. Det å kunne norsk «godt nok» til å følge den vanlige undervisningen betyr at eleven

ikke lenger har krav på enkeltvedtak om særskilt språkopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2024).

I denne eksplorative studien undersøker vi hvorvidt screeningtesten *Setningsminne* (Ottem & Frost, 2005) kan være et mulig supplement til kartlegging av norskspråklig kompetanse ved bruk av kartleggingsverktøyet til Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2024). Vi ønsket å undersøke om *Setningsminne* kan bidra til

1. å identifisere elever med behov for særskilt språkopplæring og
2. å identifisere fremgang i norskspråklige ferdigheter.

## Bakgrunnen for undersøkelsen

Andelen barn og unge som har et annet hjemmespråk enn skolespråket, og får opplæring på et andrespråk, er økende internasjonalt (OECD, 2020). Den prosentvise andelen barn og unge





## Det kan være komplisert å skille mellom et andrespråk i utvikling og utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD).

med innvandrerbakgrunn (innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre) økte også i Norge, fra 11 prosent i 2010 til 18,4 prosent i 2020 (SSB, 2023).

Elevgruppen med innvandrerbakgrunn i Norge er en svært heterogen gruppe, både med hensyn til botid, språkbruksmønstre i familiene, hvor lenge de har vært eksponert for ulike språk, språkferdigheter på to eller flere språk samt sosioøkonomiske forhold (SSB, 2023; Rydland & Grøver, 2021; Bratlie mfl., 2025). Det er forskjeller både i ordforrådsferdigheter, leseforståelse og læringsutbytte mellom flerspråklige og enspråklige på gruppenivå (August mfl., 2005; August & Shanahan, 2008; Geva & Wiener, 2014; Lervåg & Aukrust, 2010; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Slike forskjeller kan forklares både av mangel på sammenheng mellom språklige forutsetninger og opplæring som gjennomføres på et andrespråk, og av mangel på eksponering for andrespråket i barnehage og skole.

Den store variasjonen i eksponering for andrespråket medfører også at norskferdighetene ikke er normalfordelte i den flerspråklige gruppen, og gruppeforskjellene kan «maskere» store individuelle forskjeller i språkferdigheter. Dermed er det problematisk å utvikle normer for andrespråket i den flerspråklige elevgruppen.

Svakere sosioøkonomiske betingelser er også en faktor som kan predikere risiko for svakere språkferdigheter sammenlignet med barn og unge med bedre levekår (Blom mfl., 2014; Engel de

Abreu mfl., 2012; Hammer mfl., 2014; Vagh mfl., 2009). I en kronikk i Aftenposten 5. mars 2024 kommer det for eksempel frem at leseferdighetene til de tiåringene som kommer fra hjem med færrest hjemmeressurser for læring, ligger nesten to år bak deres jevnaldrende i norsk skole (Wagner & Strand, 2024). Også i Norge vokser mange med flerspråklig bakgrunn opp i omgivelser med svakere sosioøkonomiske betingelser enn majoritetselever. En nylig publisert rapport viste at 50 prosent av fattige barn vokser opp i flerspråklige familier (Epeland & Normann, 2021).

### Opplæring av barn og unge med flerspråklig bakgrunn, hva med lovverket?

Elever som ikke kan norsk godt nok til å følge den vanlige opplæringen, har rett til særskilt språkopplæring. I opplæringsloven, 2024, §3-6 står det at:

Elevar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild språkopplæring til dei kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa. Særskild språkopplæring skal omfatta forsterka opplæring i norsk og, om det trengs, morsmålsopplæring, tospråklig opplæring i fag eller begge delar.

I tillegg heter det at: «Kommunen skal jamleg vurdere om ein elev som har vedtak om særskild språkopplæring kan norsk godt nok til å følgje den vanlege opplæringa.» Ved behov kan særskilt språkopplæring også innebære tospråklig fagopplæring og morsmålsopplæring.

En kartlegging må dermed ivareta flere oppgaver. For det første må den vurdere norskspråklige ferdigheter, for det andre skal den vurdere om språkkompetansen i norsk er av en slik karakter at det fortsatt er behov for tiltak, og for det tredje vurdere når eleven er klar til å delta i ordinær opplæring. Det er derfor nærliggende å tenke at det er behov for mer enn ett verktøy i vurderingen. Til forskjell fra enkeltvedtak om individuelt tilrettelagt opplæring stiller ikke opplæringsloven krav til at enkeltvedtak i særskilt språkopplæring skal fattes av en uavhengig sakkyndig instans. Det er her skoleleder (skoleeier/skoleleder/ rektor) som er sakkyndig instans.

Det er ofte stor variasjon i skolenes kunnskap om kartlegging og om andrespråkutvikling. I en nylig gjennomført undersøkelse kom det frem at flere lærere selv følte behov for mer kompetanse på dette feltet, og de hadde også behov for mer kompetanse for å kunne gjennomføre kartlegging ved å benytte Utdanningsdirektoratets nye kartleggingsverktøy (Lødding mfl., 2024). Dette imøtekommes nå gjennom både veiledningsfilmer og annen opplæring. Utdanningsdirektoratets nye kartleggingsverktøy anbefales implementert i alle kommuner, men det varierer mellom kommunene i hvilken grad dette blir gjort.

### **Utdanningsdirektoratets nye kartleggingsverktøy – kartlegging av norskspråklige ferdigheter**

Utdanningsdirektoratets nye kartleggingsverktøy er utviklet til bruk for lærere for å følge den enkelte elevs utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2024). Verktøyet skal bidra til å operasjonalisere hva det vil si å kunne norsk godt nok til å følge den vanlige undervisningen. Det skal dermed hjelpe lærerne med å avgjøre om en elev trenger særskilt språkopplæring eller ikke. Verktøyet skal brukes i kartlegging av ulike ferdigheter som er relevante for å mestre skolefaget norsk og andre fag i norsk skole, ikke bare språklige ferdigheter, og det skal også kunne bidra til å gi grunnlag for tilrettelegging av opplæring, samt å evaluere norskspråklig fremgang.

Verktøyet er utviklet for 2.–4. trinn, 5.–7. trinn og 8.–10. trinn. Det er tre mestringsnivåer innenfor hvert ferdighetsområde som kartlegges, nemlig nivå 1, 2 og 3. Ifølge NAFO (2024) er eleven

klar til å følge den vanlige undervisningen når vedkommende mestrer ferdighetene på nivå 3 i kartleggingsverktøyet. Samtidig understrekes det at en elev kan være på nivå 3 på noen språkområder, og samtidig være på nivå 2 på andre områder, så det må utvises skjønn i tolkning av resultatene. Det er også viktig å huske at selv om en elev mestrer nivå 3 uten støtte, så kan vedkommende ha behov for støtte for å mestre den ordinære opplæringen.

Dette er komplisert å vurdere, og Utdanningsdirektoratet understreker at den som kartlegger, bør ha kompetanse i norsk som andrespråk (Utdanningsdirektoratet, 2024). Kartleggingsverktøyet inneholder også en samtaleguide for mottakssamtale, og resultatene fra kartleggingen skal ses i sammenheng med denne. Ifølge Utdanningsetaten (2023) er informasjon fra den samtalen et viktig grunnlag både for opplæringen og kartleggingen.

Ifølge Oslo kommune (Utdanningsetaten, 2023, s. 7) er ferdighetsområdene og beskrivelsene i Utdanningsdirektoratets prøve «fundert i teori og forskning om andrespråklæring og ikke i en enspråklighets- og innfødtthetsnorm». De mener derfor at Utdanningsdirektoratets prøve ikke måler elevenes ferdigheter ut fra hva majoritetsspråklige elever mestrer, men ut fra kriterier for god andrespråkutvikling.

### **Hvordan måle språkferdigheter når det ikke finnes normerte verktøy?**

Som nevnt er skillet mellom behov for individuelt tilrettelagt opplæring og behov for særskilt språkopplæring særlig komplisert. En av årsakene til dette er at det har vist seg utfordrende å utvikle og normere tester for flerspråklige barn og unge, gitt den store variasjonen i språkferdigheter både på førstespråk/hjemmespråk og andrespråket norsk innenfor den flerspråklige elevgruppen (Monsrud, 2022).

Språk 6–16 er utviklet for å fange opp mulig bekymring for språkferdigheter blant enspråklige elever, og skal bidra til å identifisere barn og unge med behov for videre kartlegging av mulige utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). *Setningsminne* er en av testene i screeningtester Språk 6–16 (Ottem & Frost, 2005).

*Setningsminne* er en anerkjent klinisk markør som har vist seg å kunne bidra til å skille mellom barn og unge med og uten utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD). Flere studier av *Setningsminne* har vist at testen er en bred kartlegging av språk, hvor vokabular, grammatikk og fonologisk korttidsminne inngår (Klem mfl., 2015; Pratt mfl., 2021). En studie fra norsk kontekst som undersøkte et stort utvalg flerspråklige elever i aldersgruppen 6–13 år (N = 546), fant at *Setningsminne* kan bidra til å identifisere variasjon i språkferdigheter, og dermed også identifisere elever med svake språkferdigheter på både morsmål og andrespråket norsk (Monsrud mfl., 2022). *Setningsminne* har derfor vist seg å være en sensitiv språktest.

*Setningsminne* kan ikke identifisere hvilke språklige delferdigheter som er usikre, men kan identifisere at usikre språkferdigheter forekommer, og kan derfor bidra med informasjon om at det er behov for særskilt språkopplæring eller en nærmere vurdering av årsak til svak skår eller mangel på utvikling. *Setningsminne* er spesielt krevende for flerspråklige, fordi det kreves at alle de ulike språklige områdene må mestres for å oppnå skår.

I denne eksplorative studien undersøkes det om *Setningsminne* er egnet til å identifisere flerspråklige elever med behov for særskilt språkopplæring, og om dette verktøyet dermed kan supplere Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk.

### Kan *Setningsminne* identifisere norskspråklige ferdigheter?

Språkferdigheter er ikke direkte observerbare, og for å kunne studere språkferdigheter kreves indirekte observasjonsmetoder. Målemetodene bør være begrunnet i teori, og det bør kunne begrunnes hvorvidt de undersøker den virkeligheten de er konstruert for å beskrive og undersøke. En grunnforutsetning er at de som blir testet, har hatt samme mulighet som andre til å tilegne seg det som etterspørres og måles i testen (American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education, 2014).

Utvalg med flerspråklig bakgrunn er ikke en enhetlig gruppe og vil i ulik grad være påvirket av de komplekse forholdene som kan påvirke første- og andrespråkferdighetene. Dermed har de også ulike forutsetninger for det som etterspørres i en slik test som *Setningsminne*, som er utviklet og normert i en enspråklig norsk kontekst.

En sentral faktor i den klassiske testteorien er knyttet til stabilitet og målefeil – at den poengsummen en person får, ville vært den samme om testingen fant sted på en annen dag eller med forskjellige testere. Systematiske målefeil er i første rekke knyttet til påliteligheten til målingene i form av reliabilitet. Reliabilitet gir informasjon om hvor stabilt måleinstrumentet er, og hvor reproduserbare funnene er (målesikkerhet). Reliabilitet er en forutsetning for validitet, og kartleggingsresultater er ikke valide uten å være reliable (Kleven & Hjarde-maal, 2018).

*Setningsminne* på norsk er prøvd ut for flerspråklige elever i norsk kontekst, fordi det var viktig å undersøke om testen kan være en verdifull screeningtest. Resultater derfra viste at reliabiliteten for *Setningsminne* styrkes av to forhold; det er en styrke for reliabiliteten at utvalgene viser progresjon i skår ved økende alder. Reliabiliteten styrkes også ved at prosentandelen som mestrer oppgavene, synker ved testenets progresjon. Det er dermed liten sannsynlighet for at elevene ville klare en senere oppgave om de ikke har mestret de siste av dem som er gitt.

### Studien

En skole med høy andel flerspråklige elever som allerede benyttet Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve, ønsket å benytte *Setningsminne* som supplement til ordinær kartlegging. Målsettingen med utprøvingen var å undersøke følgende forskningsspørsmål:

1. Kan *Setningsminne* bidra til å identifisere elever med behov for særskilt språkopplæring?
2. Kan *Setningsminne* bidra til å identifisere fremgang i norskspråklige ferdigheter?



## Deltesten Setningsminne består av 16 setninger med økende vanskegrad og kompleksitet.

---

### Metode

#### Måleinstrument/kartleggingsverktøy

*Setningsminne fra Språk 6–16* består av 16 setninger med økende vanskegrad og kompleksitet. Setningen leses høyt av testleder, og den som blir testet, gjentar setningen. Dersom setningen gjentas nøyaktig og uten feil, skåres setningen med 1 poeng. En eller flere utelatelser eller feil fører til at oppgaven skåres som feil (0).

### Utvalg

Utvalget er fra en skole i et levekårsutsatt område på det sentrale Østlandet hvor mellom 60 og 70 prosent av elevene har flerspråklig bakgrunn. Mange av disse er vurdert å ha behov for «særskild språkopplæring», og *Setningsminne* er prøvd ut på tre ulike målepunkter:

- November 2022: 29 elever
- Mars 2023: 83 elever
- Mars 2024: 67 elever

26 elever er kartlagt på tre måletidspunkter.

Det flerspråklige utvalget fra denne skolen, heretter kalt prosjektskolen, sammenlignes med to andre utvalg: ett flerspråklig utvalg (n = 656) som ble kartlagt med *Setningsminne* i forbindelse med et prosjekt i regi av Utdanningsdirektoratet (Monsrud mfl., 2022), og normeringsutvalget (n = 754) fra *Språk 6–16* i aldersgruppen 6–12 år (Ottem & Frost, 2005).

### Prosedyrer

Testlederne var lærerne til elevene som inngår i utvalget på prosjektskolen, og flere testledere var involvert i kartleggingen av elevene. Det ble derfor lagt arbeid i å etablere en ensartet kartleggingsprosedyre gjennom veiledning og presise prosedyrer for gjennomføring av testene. Skåringsprosedyrerne er relativt enkle med skår 0 eller 1. Kartleggingen ble gjennomført individuelt i et stille rom på skolen og av lærere som elevene kjente. Kartleggingen tok cirka 5 minutter per elev.

### Etiske betraktninger

Studien er ikke meldt til SIKT, da vi ikke samler inn personidentifiserende opplysninger, men kun anonymiserte skårer på gruppenivå samt eksempler på skåringsprofiler ved hjelp av skåringsnøkler. *Setningsminne*-testen ble gjennomført som del av skolens praksis, og som et supplement til Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve. Vi kjenner kun klassetrinnet til elevene og har ikke samlet inn navn eller annen identifiserende informasjon.

### Resultater

#### Analyser

*Setningsminne* skåres med 1 poeng for hver riktig setning som eleven klarer å gjengi korrekt. En eller flere utelatelser eller feil gir skår 0. Maksimumsskår er 13, og høyeste oppnådde skår for elever i prosjektskolen er 9. Det er brukt deskriptive analyser i SPSS (one sample t test).

**Forsknings spørsmål 1:**

Kan Setningsminne bidra til å identifisere elever med behov for særskilt språkopplæring?

Elever som ble kartlagt med *Setningsminne* på prosjektskolen, ble valgt ut fordi de, ut fra skolens vurdering og resultater fra kartlegging ved bruk av Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve, hadde behov for særskilt språkopplæring. Skolen ønsket imidlertid et supplement til denne prøven da de var usikre på om vurderingene av behov for særskilt språkopplæring var tilstrekkelig presise. I tabell 1

blir skår for de tre målepunktene fra prosjektskolen samt skår for de to sammenligningsgruppene (flerspråklig utvalg  $n = 656$  og norsk normeringsutvalg  $n = 754$ ) presentert.

Tabell 1 viser, som forventet ut fra tiden det tar å utvikle norskspråklige ferdigheter på samme nivå som enspråklige norske elever, at elevene i prosjektskolen skårer markant svakere enn det norske normeringsutvalget i Språk 6–16. Tabell 1 viser også at elever fra den aktuelle skolen skåret svakere enn gjennomsnittet i den flerspråklige sammenligningsgruppen.

Maksimumsskåren i tabellen viser også at flere elever fordelt på ulike klassetrinn og måletidspunkt

**TABELL 1** Råskårer,  $n$ , standardavvik, spredning i skår og klassetrinn for prosjektskolen og de to sammenligningsgruppene.

Aldersgruppe	Prosjektskole november 2022 ( $n = 29$ )	Prosjektskole mars 2023 ( $n = 83$ )	Prosjektskole mars 2024 ( $n = 67$ )	Flerspråklig utvalg ( $n = 656$ )	Norske normer ( $n = 754$ )
2. trinn		3,2 (sd = 1,9) 2–7 ( $n = 6$ )	2,8 (sd = 0,5) 2–3 ( $n = 4$ )	3,7 (sd = 1,9) 1–9 ( $n = 151$ )	6,5 (sd = 2,2) 2–13 ( $n = 118$ )
3. trinn	2,7 (sd = 1,0) 1–4 ( $n = 7$ )	3,1 (sd = 1,6) 1–8 ( $n = 21$ )	3,6 (sd = 1,7) 1–7 ( $n = 18$ )	4,7 (sd = 2,3) 1–10 ( $n = 90$ )	6,9 (sd = 2,7) 1–15 ( $n = 162$ )
4. trinn	3,0 (sd = 1,6) 1–5 ( $n = 4$ )	4,2 (sd = 1,7) 1–7 ( $n = 15$ )	3,8 (sd = 1,8) 1–8 ( $n = 11$ )	4,5 (sd = 1,8) 2–9 ( $n = 96$ )	7,8 (sd = 2,4) 3–14 ( $n = 108$ )
5. trinn	2,6 (sd = 0,7) 2–4 ( $n = 8$ )	3,7 (sd = 1,2) 2–6 ( $n = 15$ )	4,7 (sd = 1,6) 2–7 ( $n = 12$ )	5,9 (sd = 2,3) 1–11 ( $n = 113$ )	8,8 (sd = 2,6) 2–16 ( $n = 132$ )
6. trinn	2,0 (sd = 0,8) 1–3 ( $n = 4$ )	4,7 (sd = 2,5) 1–9 ( $n = 15$ )	4,6 (sd = 1,8) 1–8 ( $n = 11$ )	6,5 (sd = 2,8) 2–14 ( $n = 103$ )	9,4, (sd = 3,1) 3–16 ( $n = 127$ )
7. trinn	3,5 (sd = 1,6) 2–6 ( $n = 6$ )	4,3 (sd = 2,3) 1–7 ( $n = 11$ )	5,2 (sd = 1,7) 3–7 ( $n = 11$ )	6,6 (sd 2,5) 2–12 ( $n = 103$ )	9,5 (sd = 2,6) 4–16 ( $n = 107$ )

skårer like godt som eller bedre enn den flerspråklige sammenligningsgruppen. Disse bidro til å øke gjennomsnittsskåren på alle klassetrinn. Det store standardavviket på alle alderstrinn i resultatene for prosjektskolen og det flerspråklige utvalget bekrefter den store variasjonen i språkferdigheter blant flerspråklige elever i norsk skole.

### Forskningsspørsmål 2:

Kan Setningsminne bidra til å identifisere fremgang i norskspråklige ferdigheter?

I tabell 2 presenteres resultater på 3.–7. klassetrinn for de 26 elevene fra prosjektskolen som ble kartlagt med *Setningsminne* på de tre måletidspunktene (november 2022, mars 2023 og mars 2024).

En one sample t-test viste at elevene hadde signifikant fremgang på *Setningsminne* fra november 2022 til mars 2023. Gjennomsnittsskåren endret seg fra 2,82 til 3,04, og fremgangen er signifikant ( $p = 0,01$ ). Sammenligning av resultater for skoleåret 2022/2023 til skoleåret 2023/2024 viste også en signifikant fremgang målt med one sample

t-test. Endringer fra mars 2023 til mars 2024 viste en fremgang fra 3,04 til 4,03, og dette er signifikant ( $p = 0,001$ ).

Tabell 2 viser også at noen elever på 4. trinn ikke hadde endret skår fra november til mars i 2022/2024. Elevene hadde ingen fremgang i norskspråklig kompetanse på de to måletidspunktene, og dette gir grunnlag for bekymring. Disse resultatene kan indikere at elevene ikke bare hadde behov for særskilt språkopplæring i norsk, men at det var behov for å ytterligere undersøke årsaken til mangelfull utvikling på norsk. Samtale med lærere bekreftet også at det var grunn til bekymring både for elevenes norskspråklige utvikling og deres læringsutbytte.

Som vi ser av tabell 1 og 2, viser resultatene at det er stor spredning blant elevene som er kartlagt med *Setningsminne*, og de sterkeste resultatene kan ha «kamouflert» at noen av elevene var svakere enn gjennomsnittet skulle tilsi. Vi valgte derfor ut 7 tilfeldige elever fra utvalget på 26 for å synliggjøre forskjeller i resultater på individnivå, som vist i tabell 3. Dette fordi vi ønsket å undersøke om *Setningsminne* kan bidra til å identifisere hvilke elever som har forventet økning i resultater

**TABELL 2** Råskårer,  $n$ , klassetrinn, standardavvik, minimum og maksimumsskår for tre måletidspunkt.

Klasse	Nov 2022	Mars 2023	Mars 2024
3. trinn ( $n = 6$ )	2,7 (sd = 1,0) (1–4)	2,3 (sd = 1,0) (1–3)	3,3 (sd = 1,8) (2–6)
4. trinn ( $n = 4$ )	3,0 (sd = 1,6) (1–5)	3,0 (sd = 1,4) (1–4)	3,0 (sd = 1,6) (1–5)
5. trinn ( $n = 7$ )	2,6 (sd = 0,8) (2–4)	3,4 (sd = 1,0) (2–5)	5,1 (sd = 1,5) (3–7)
6. trinn ( $n = 3$ )	2,0 (sd = 1,0) (1–3)	2,7 (sd = 0,6) (2–3)	5,3 (sd = 0,6) (5–6)
7. trinn ( $n = 6$ )	3,5 (sd = 1,6) (2–6)	3,5 (sd = 2,5) (1–7)	4,5 (sd = 1,6) (3–7)

på *Setningsminne* basert på alder. Tilsvarende ønsket vi å undersøke om *Setningsminne* kan bidra til å identifisere hvilke elever som ikke har forventet økning i resultater.

Som vist i tabell 3 har elev 1, 3 og 7 en skårutvikling som bør undersøkes nærmere. Selv om elevene har ulike skår, er det grunn til bekymring for alle tre. Skår på *Setningsminne* synes derfor å bidra til å rette oppmerksomheten mot elever hvor det er grunn til bekymring. Samtidig synes elevene 2, 4 og 6 å ha en god norskspråklig utvikling. Dersom elevene sammenlignes med norsk normgrunnlag, er det imidlertid bare elev 6 som har en skår på samme nivå som norsk normgrunnlag. Sammen med annen informasjon vil det da kunne vurderes om denne eleven ikke har behov for videre særskilt språkopplæring.

### Diskusjon

Undersøkelsen tok sikte på å kartlegge om *Setningsminne* er egnet til å identifisere elever med behov for særskilt språkopplæring, og dermed om prøven kan være et mulig supplement til Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve i grunnleggende norsk.

For det første bekrefter denne eksplorative undersøkelsen med deltesten *Setningsminne* at elevene i utvalget har behov for særskilt språkopplæring. Resultatene fra testen synes dermed å støtte vurderingene lærere har gjort basert på Utdanningsdirektoratets kartleggingsprøve. Resultatene fra *Setningsminne* bidro til at lærerne med større sikkerhet kunne fatte en beslutning om at det var behov for særskilt språkopplæring. Som vist i tabell 1 og 2 skåret elever fra den aktuelle skolen svakere enn gjennomsnitt i den flerspråklige sammenligningsgruppen, og skår på *Setningsminne* underbygger dermed funnene fra Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy.

Det er imidlertid også slik at maksimumsskåren i tabellen viser at flere elever fordelt på ulike klassetrinn og måletidspunkt skårer like godt som, eller bedre enn, den flerspråklige sammenligningsgruppen. Disse elevene bidro til å øke gjennomsnittsskåren på alle klassetrinn, og kan slik sett ha «kamouflert» at noen av elevene var svakere enn

**TABELL 3** Eksempler på skårutvikling for enkeltelever.

Elev	Høst 2022	Vår 2023	Vår 2024	Vurdering
1	3	3	2	Bekymring?
2	3	3	6	God utvikling
3	3	3	3	Bekymring?
4	4	4	5	Utvikling
5	3	3	6	God utvikling
6	5	5	7	God utvikling
7	2	1	3	Bekymring?

gjennomsnittet skulle tilsi. Det er derfor som vist i tabell 3 også nødvendig å vurdere resultatene på individnivå.

For det andre viser undersøkelsen at resultater fra *Setningsminne* også kan bidra til å fange opp utvikling i språkferdigheter. En stor utfordring for lærere er å vurdere om elevene har nådd tilstrekkelige ferdigheter i norsk til at tilbudet om særskilt språkopplæring kan avsluttes. Ved å sammenligne resultater for *Setningsminne* med et typisk utviklet flerspråklig utvalg og også et norsk normutvalg vil en, med større sikkerhet og med utgangspunkt i flere målepunkter, kunne avklare hvorvidt enkeltelever har oppnådd tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter.

For det tredje viser undersøkelsen at det er mulig å identifisere enkeltelever som har norskspråklige ferdigheter som er i utvikling, ved at skåren øker for hvert år. Samtidig er det mulig å identifisere elever som ikke har en norskspråklig utvikling som forventet, ved at skåren på *Setningsminne* ikke øker ved stigende alder.

Et dilemma ved kartlegging av norskspråklige ferdigheter er at det er uklart hva som ligger i å kunne norsk godt nok til å kunne følge den vanlige



## ... det er uklart hva som ligger i å kunne norsk godt nok til å kunne følge den vanlige opplæringen.

---

opplæringen. Det er en fare for at dette blir vagt og skjønnsbasert. Selv om Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy forsøker å operasjonalisere hva som er tilstrekkelige kunnskaper, er vurderingen i stor grad avhengig av lærernes subjektive vurderinger, og verktøyet stiller også store krav til læreres kompetanse innenfor området språkutvikling generelt, og andrespråkutvikling spesielt, siden det er lærerne som kartlegger med dette verktøyet. I en undersøkelse utført av NIFU om opplærings-tilbud til nyankomne elever kom det frem at flere lærere synes det er problematisk at verktøyet krever kompetanse i kartlegging og stiller store krav til profesjonelt skjønn (Lødding mfl., 2024). Selv om dette nå blir forsøkt ivaretatt med veiledningsfilmer og annen opplæring, vil vurderingene avhenge av enkeltlæreres kompetanse, innsikt og kjennskap til eleven.

Et verktøy som *Setningsminne* kan kritiseres fordi det er utviklet og normert for enspråklige norske elever. Samtidig er testen enkel å gjennomføre og skåre, så det er sannsynlig at resultatet vil bli det samme, selv om testleder ikke er den samme. Ved å benytte en slik test vil en dermed minske faren for systematiske målefeil ved gjennomføringen. Fordelen med *Setningsminne* er at verktøyet ikke er kvalitativt, og dermed ikke krever skjønn fra læreren i vurderingen.

Kvalitative verktøy er generelt mer sårbare for påvirkning fra den som bruker verktøyet, enn kvantitative verktøy er. Lærere som kjenner elevene, kan ha en annen oppfatning av elevens kompetanse

enn det som kommer frem i kartlegging. Barn som identifiseres med språkforstyrrelser ut fra foreldres bekymringer eller fagfolks kliniske skjønn, er ikke nødvendigvis sammenfallende med de barna som identifiseres på bakgrunn av resultater på språktester (Antoniazzi mfl., 2010).

Utviklingsmessige språkforstyrrelser (DLD) kan kamufleres av svake norskspråklige ferdigheter, så bekymringen for å stigmatisere kan også være med å kamuflere at elever med et annet morsmål enn norsk både kan ha DLD og lite eksponering for norsk. Som nevnt tidligere er *Setningsminne* et verktøy som skal bidra til å skille elever med og uten utviklingsmessige språkforstyrrelser (Pratt mfl., 2021), og kan også av den grunn være nyttig som supplement til Utdanningsdirektoratets kartleggingsverktøy. Som tabell 2 viser, hadde flere elever som ble målt på 3 måletidspunkter, signifikant fremgang fra november 2022 til mars 2023. Imidlertid viste tabell 3 at det var noen elever som enten stod stille eller hadde tilbakegang. Disse elevene er det knyttet bekymring til, noe som også ble bekreftet av lærerne.

Elevene i utvalget kommer fra en skole i et levekårsutsatt område. Det kan være krevende å tilegne seg et andrespråk hvis oppvekstmiljø og læringsmiljø ikke er tilstrekkelig tilpasset. Gitt at svakere sosioøkonomiske betingelser er en risikofaktor i seg selv når det gjelder språkutvikling og språkkompetanse, kan det være relevant å følge opp elevene fra slike skoler tettere enn elever med en annen sosioøkonomisk bakgrunn.

## Begrensninger ved studien

Begrensninger ved denne eksplorative studien er at utvalget er lite. Imidlertid samsvarer resultatene fra undersøkelsen med andre studier som viser at *Setningsminne* er en sensitiv test som avdekker variasjon i språkferdigheter. Ut fra undersøkelsen vi har gjennomført, kan det se ut til at et slikt verktøy, i tillegg til Utdanningsdirektoratets nye kartleggingsprøve sammen med kompetanseheving for lærere, kan bidra til å avhjelpe usikkerheten knyttet til å vurdere behovet for særskilt språkopplæring.

Resultater fra *Setningsminne* kan også bidra til å identifisere elever hvor det er grunn til bekymring, basert på en vurdering som ikke bygger på enkeltlæreres subjektive vurderinger. —



**MAY-BRITT MONSRUD** arbeider som seniorrådgiver i Statped, avdeling språk/tale. Hun har en doktorgrad i spesialpedagogikk på temaet flerspråklige barn og unges språkferdigheter. Hun har bred erfaring med kartlegging og oppfølging av barn og unge med utviklingsmessige språkforstyrrelser og dysleksi.



**ANETTE ANDREZEN** arbeider som førsteamanuensis ved Høyskolen Kristiania, der hun er studieprogramleder for bachelorstudiet i spesialpedagogikk. Hennes fagområder er språkvansker og dysleksi. Forskingen omhandler hovedsakelig hvordan elever med disse utfordringene forholder seg til multimedielæring, og hvilke fordeler/ulempene de har i dagens teknologitette klasserom. Videre hvordan vi kan øve opp elevens og studenters kritiske lesning og kildekritikk.

## Referanser

American Educational Research Association, American Psychological Association & National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for Educational and Psychological Testing*. American Educational Research Association.

Antoniazzi, D., Snow, P. & Dickson-Swift, V. (2010). Teacher identification of children at risk for language impairment in the first year of school. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 12(3), s. 244–252. <https://doi.org/10.3109/17549500903104447>

August, D., Carlo, M., Dressler, C. & Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), s. 50–57.

August, D. & Shanahan, T. (2008). *Developing reading and writing in second-language learners: Lessons from the report of the National Literacy Panel on Language-Minority Children and Youth*. Routledge.

Blom, E., Küntay, A.C., Messer, M., Verhagen, J. & Leseman, P. (2014). The benefits of being bilingual: Working memory in bilingual Turkish – Dutch children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 128, s. 105–119.

Bratlie, S.S., Grøver, V., Lekhal, R., Chen, S. & Rydland, V. (2025). Home literacy environment, language use, and proficiency: Bilingual profiles in young learners. *Journal of applied developmental psychology*, 96, s. 1–11.

Engel de Abreu, P.M.J., Cruz-Santos, A., Tourinho, C.J., Martin, R. & Bialystok, E. (2012). Bilingualism Enriches the Poor: Enhanced Cognitive Control in Low-Income Minority Children. *Psychological Science*, 23, s. 1364–1371. <https://doi.org/10.1177/0956797612443836>

Epeland, J. & Normann, T.M. (2021). *115 000 barn i husholdninger med vedvarende lavinntekt*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/115-000-barn-i-husholdninger-med-vedvarende-lavinntekt>

Geva, E. & Wiener, J. (2014). *Psychological Assessment of Culturally and Linguistically Diverse Children and Adolescents: A Practitioner's Guide*. Springer Publishing Company.

Hammer, C.S., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D.C. & Sandilos, L.E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), s. 715–733. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.05.008>

Hart, B. & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Paul H Brookes Publishing.

Klem, M., Melby-Lervaag, M., Hagtvet, B., Lyster, S.A.H., Gustafsson, J.E. & Hulme, C. (2015). Sentence repetition is a measure of children's language skills rather than working memory limitation. *Developmental Science* 18(1), s. 146–154.

- Kleven, T.A. & Hjørdemaal, F.** (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Fagbokforlaget.
- Lervåg, A. & Aukrust V.G.** (2010). Vocabulary Knowledge is a Critical Determinant of the Difference in Reading Comprehension Growth Between First and Second Language Learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), s. 612–620. [Doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x](https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02185.x).
- Lødding, B., Kindt, M.T., Vennerød-Diesen, F.F., Randen, G.T., Grøgaard, J.B., Tahir, H. & Samuelsen, Ø.A.** (2024). *Vilkår for inkluderende opplæring. Sluttrapport fra prosjektet Forskning på opplæringstilbud til nyankomne elever.* NIFU Rapport 2024:4. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Melby-Lervåg, M. & Lervåg, A.** (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140(2), s. 409–433. <https://doi.org/10.1037/a0033890>
- Monsrud, M.-B.** (2022). «One size does not fit all»: En studie av språkferdigheter blant flerspråklige barn og unge. Doktorgradsavhandling. Universitetet i Oslo.
- Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E. & Lyster, S.-A.H.** (2022). First and second language sentence repetition: a screening measure for dual language learners? *Language and Education*, 36 (4), s. 312–328, [doi: 10.1080/09500782.2022.2063059](https://doi.org/10.1080/09500782.2022.2063059)
- NAFO** (2024, 2. september). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://nafo.oslomet.no/kartlegging-og-utredning/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- OECD.** (2020, 19. mars). *Early Learning and Child Well-being. A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States.* URL: Early Learning and Child Well-being (EN)
- Opplæringslova** (2024). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2023-06-09-30) Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>
- Ottum, E. & Frost, J.** (2005). Språk 6-16: *Screeningtest: Manual.* Bredtvet kompetansesenter.
- Pratt, A.S., Peña, E.D. & Bedore, L.M.** (2021). Sentence repetition with bilinguals with and without DLD: differential effects of memory, vocabulary, and exposure. *Bilingualism: Language and Cognition*, 24(2), s. 305–318.
- Rydland, V. & Grøver, V.** (2021). Language use, home literacy environment, and demography: Predicting vocabulary skills among diverse young dual language learners in Norway. *Journal of Child Language*, 48(4), s. 717–736.
- SSB** (Statistisk sentralbyrå 2023, 7. juni). Innvandrere i Norge 2023. <https://www.ssb.no/befolkning/innvandrere/artikler/innvandrerne-og-deres-barn--en-mangfoldig-gruppe>
- Utdanningsdirektoratet** (2024, 26. september). Kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/kartleggingsverktoy-i-grunnleggende-norsk/>
- Utdanningsetaten, Oslo kommune** (2023). UDIRS kartleggingsverktøy i grunnleggende norsk for språklige minoriteter [Brosjyre].
- Vagh, S.B., Pan, B.A. & Mancilla-Martinez, J.** (2009). Measuring growth in bilingual and monolingual children's English productive vocabulary development: The utility of combining parent and teacher report. *Child development*, 80(5), s. 1545–1563. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01350.x>
- Wagner, Å.K.H. & Strand, O.** (2024, 5. mars). De mest sårbare tiåringene har tapt mest i lesing. Det er alvorlig. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/JQVbrj/undersokelse-de-mest-saarbare-tiaaringene-har-tapt-mest-i-lesing>

Artikkelforfatteren ønsker her å løfte frem Vygotskijs begrep *nærmeste utviklingszone*. Han drøfter noen utfordringer knyttet til det å bevege seg inn i denne sonen og er spesielt interessert i hvordan en utviklende og støttende samtale med eleven kan åpne opp for læring.

# Åpne et vindu til den nærmeste utviklingssonen

TEKST:  
FINN STEENFATT THOMSEN



**FIGUR 1** Alternativ illustrasjon av den nærmeste utviklingssonen.



**O**fte blir den nærmeste utviklingssonen illustrert ved hjelp av tre like store felt i en sirkel. Dette kan gi inntrykk av at det finnes rikelig med rom for og muligheter til å trekke eleven inn i denne sonen. Slik er det imidlertid ikke alltid i virkeligheten. Ofte er denne sonen smal, og det kan være vanskelig å kartlegge og identifisere hva som motiverer og interesserer eleven. Sonen er også dynamisk ved at den kan endre seg fra dag til dag. Samtidig er ikke eleven alltid sanselig klar til å kunne skape den oppmerksomheten som trengs for å lære det læreren har planlagt. Det kan derfor være en utfordring for læreren å finne en god match mellom elevens forutsetninger og oppgaven som skal løses.

Dette handler ikke bare – slik flyt-teorien gjerne forklarer det – om at eleven kjeder seg, eller at oppgaven er for vanskelig. I det virkelige klasserommet er det langt flere menneskelige og relasjonelle faktorer i spill. Det er i dette møtet, mellom lærer og elev, at jeg ønsker å introdusere begrepet *vinduet til den nærmeste utviklingssonen* (figur 1).

Tenk for eksempel på en elev med en annen etnisk bakgrunn enn resten av klassen. Misforståelser og manglende kjennskap til norsk kultur kan føre til at eleven blir stresset og sårbar. I slike tilfeller handler ikke møtet først og fremst om det faglige – men om det mellommenneskelige. Her blir relasjonen avgjørende, og samtalen i møtet får en helt spesiell betydning.

Denne artikkelen handler om de forutsetningene som må være til stede for at lærere skal kunne skape tilgang til den nærmeste utviklingssonen. Den handler om det menneskelige bak læringsprosessene og hva vi må være oppmerksomme på for å skape gode betingelser for møtet og for å kunne åpne vinduet for både faglig og personlig utvikling.

Teorien om sonen for nærmeste utvikling viser gjerne til hva eleven klarer på egen hånd, hva hen ikke klarer, og hva hen klarer med støtte. Utfordringen, særlig i spesialundervisningen, er at veien inn i denne sonen ikke alltid er like tydelig som hos barn uten særlige behov – der mange gjerne

«hopper» inn i sonen selv, eller blir motivert av læreren som legger til rette for en felles sak (ofte omtalt som «det felles tredje»).

I møtet med eleven oppstår det ofte et pedagogisk paradoks: Skolen ønsker å vise vei og støtte elevens utvikling, mens eleven på sin side vil gjøre sitt beste – men kanskje ikke er mottakelig for det læreren prøver å formidle, fordi eleven er mer opptatt av å tolke og forstå verden på sin egen måte.



## Støttende samtaler kan være en del av løsningen ...

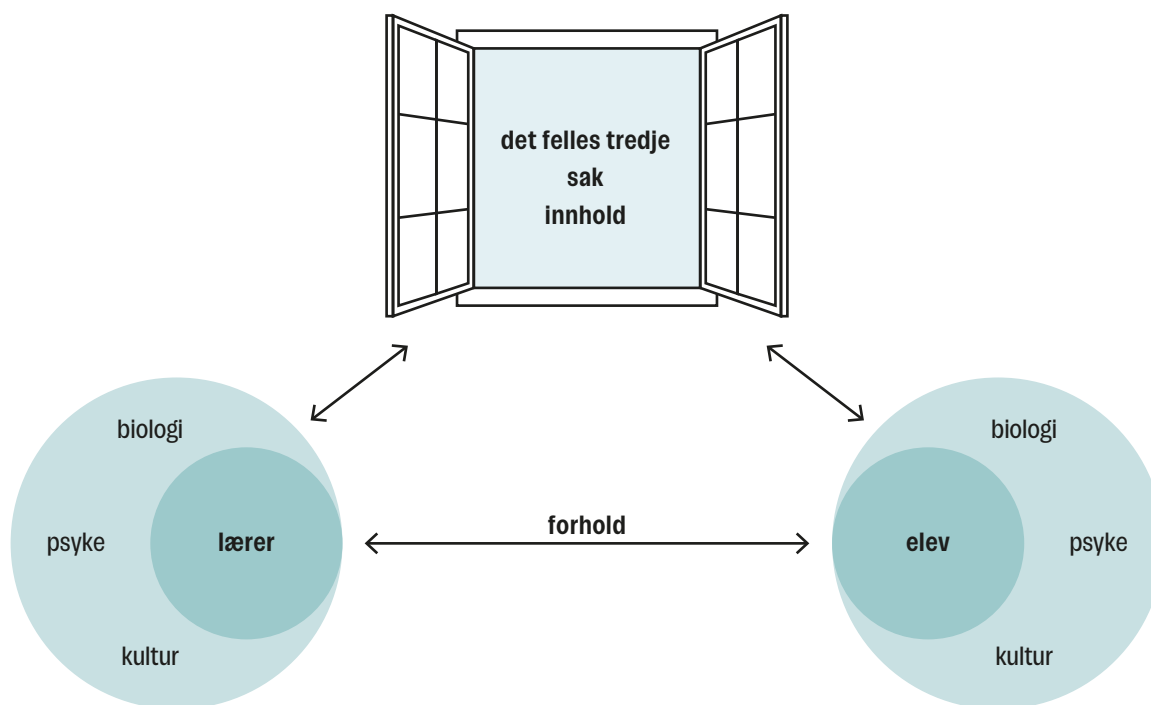
Så hvordan kan man lære bort regler og etikk, og samtidig respektere elevens behov for autonomi og selvbestemmelse? Jeg er opptatt av møtet mellom lærer og elev og hvordan vinduet kan åpnes når læreren støtter og samtaler med eleven. Hvordan kan de samarbeide om å bevege seg inn i den nærmeste utviklingssonen?

Støttende samtaler kan være en del av løsningen, men de er ofte komplekse og sammensatte – særlig når læreren må balansere rollen som både omsorgsperson og kunnskapsformidler. En grunnleggende forutsetning i spesialpedagogikken er å skape et trygt, støttende og utviklingsfremmende læringsmiljø, og hvis vi klarer dette, åpnes et vindu inn mot elevens nærmeste utviklingssone.

### Den støttende samtalen og det felles tredje

Jeg bruker her en illustrasjon av en kommunikasjonstrekant (figur 2) hvor læreren er| samtalepartner med en elev. I skolen er saken eller innholdet

**FIGUR 2** Kommunikasjonstrekant.



en aktivitet eller et problem – jeg omtaler det her som *det felles tredje*. Læreren må vurdere hva som er passende i vinduet for nærmeste utvikling, og ta hensyn til barnets biologi, psyke og kulturelle bakgrunn (konteksten), slik at eleven kan svare på krav og forventninger i situasjonen. Læreren må i relasjonen til eleven inkludere sin egen psyke, kultur og biologi, på samme måte som han må vurdere elevens kontekst, eventuelle diagnose, kulturelle bakgrunn og særtrekk, for eksempel sjenanse, temperament, innadventd tilstedeværelse og så videre.

Samtalens bevegelse går så frem og tilbake – som et horisontalt åttetall (Thomsen, 2014). Når det går bra, legger du faktisk ikke merke til det, i motsetning til når dere ikke hører, forstår og anerkjenner hverandre.

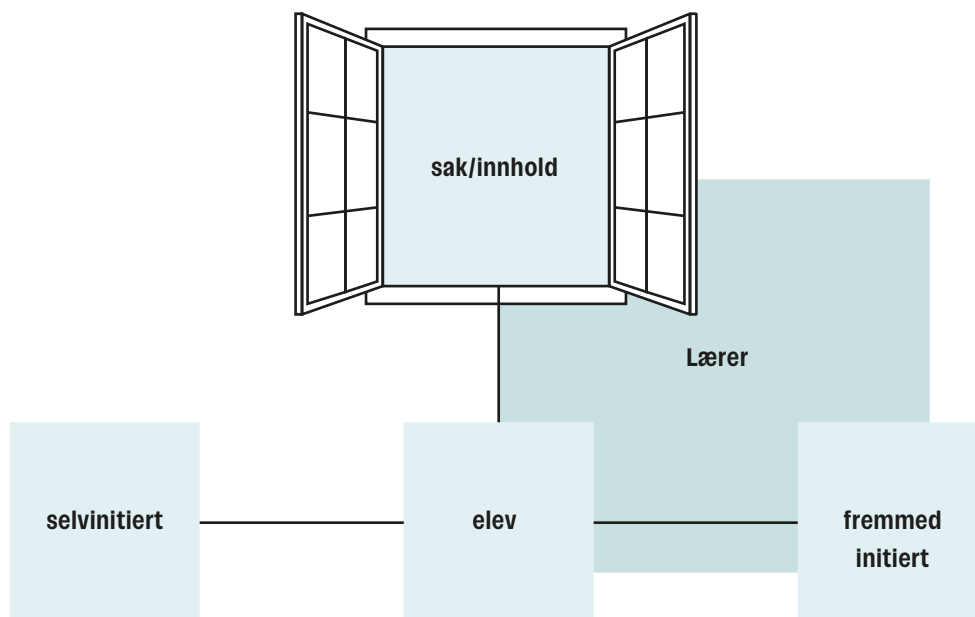
I neste illustrasjon (figur 3) utvides modellen ved å vise at innholdet i samtalen både kan være lærerinitiert og elevinitiert – altså komme fra

elevens egne behov og ønsker og/eller skolens mål for eleven.

Selv om modellene gir nyttige perspektiver, er virkeligheten alltid mer kompleks. Et elevinitiert ønske kan være vanskelig å gjennomføre på grunn av strukturelle forhold som husregler, læreplaner og mål. I tillegg vet ikke alltid eleven selv hva hen leter etter. Dermed blir skillet og balansen mellom ulike initiativer i klassen en kontinuerlig prosess.

Illustrasjonen skisserer en prosess der samtaleformen og kommunikasjonen mellom lærer og elev blir avgjørende for å åpne «vinduet». Mulighetene for å skape en felles opplevelsesverden, slik Lorentzen (2015) omtaler det, kan være utfordrende – særlig ved omsorgssvikt, traumer eller kognitive vansker. Men vinduet må åpnes for å få en møteplass for å støtte eleven i nærmeste utviklingszone. Her blir det sentralt å stille spørsmål om hva man faktisk gjør – følger man elevens initiativ, eller viser man vei, og hvordan?

**FIGUR 3** Møteplassvinduet mellom selvbestemt og fremmedbestemt.



### Mellom råd og refleksjon

Løw (2015) har utviklet en modell som viser forskjellen mellom det å *følge* og det å *vise vei* (figur 4). Den illustrerer ulike samtaleformer – fra å gi konkrete svar og råd til å stille åpne spørsmål og gå i dialog. Selv om modellen er forenklet, gir den nyttige perspektiver på når man skal formidle informasjon, og når man skal bruke åpne spørsmål for å fremme refleksjon hos eleven. Vi må spørre oss selv: Er dette et treningsrom, og hvem bestemmer innholdet? Hvordan gir du omsorg og støtte? Kan du veilede gjennom refleksjon, eller gir du konkrete råd og instruksjer?

Ordet *posisjonering* bruker jeg for å beskrive den rollen man inntar i samtalen. Du kjenner sikkert til hvordan åpne spørsmål kan utvide en samtale, i motsetning til lukkede spørsmål eller autoritære utsagn. Dersom man sier «nei» uten å forklare hvorfor, lærer kanskje eleven bare å adlyde – ikke hvordan han skal håndtere en lignende

situasjon senere. Ved å gi en forklaring skaper man læring gjennom veiledet deltakelse.

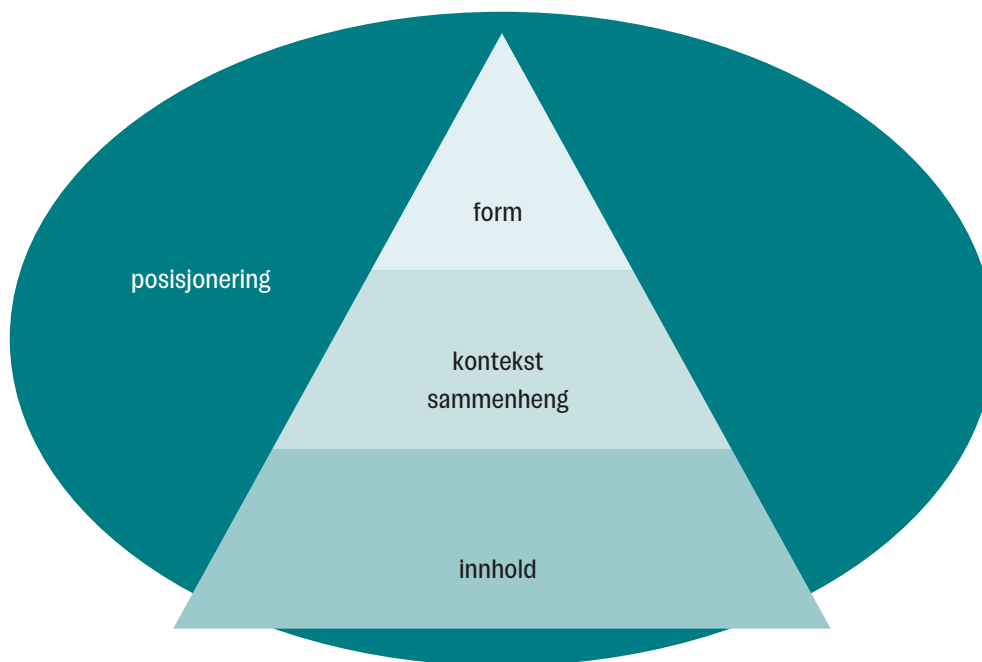
Ved å koble dette til samtaletrekanten og det felles tredje blir form, innhold og kontekst sentrale momenter i refleksjonen over hvordan man samtaler.

### Posisjonering – en dynamisk ferdighet

Posisjoneringsferdigheter er avgjørende i lærerrollen, slik jeg har antydnet tidligere. Benedicte Schilling (2015) beskriver posisjonering som både en *aktørposisjon* og en *passiv posisjon*. I samtaler er læreren ofte i aktørrollen – som initiativtaker. Samtidig mottar du som lærer også elevens posisjonering, som kan være mer passiv. Disse rollene veksler kontinuerlig, som i et eviggående åttetall.

Vi posisjonerer og blir posisjonert i samspill. Vi må lære å være fleksible og foranderlige, og hele tiden definere oss selv og andre gjennom relasjoner og kontekst – fremfor å søke enkle årsak–virkning-forklaringer.

**FIGUR 4** Modell for den utviklingsstøttende samtalen.





## Ser du meg som en som prøver så godt jeg kan, eller som en som feiler?

---

Dette er essensielt for å kunne åpne et vindu til elevens utviklingssone. Posisjonering kan være et bevisst valg, men også en automatisk prosess. Dersom en elev er urolig i friminuttet, handler det ikke nødvendigvis om dårlig oppdragelse – men om kontekst: relasjoner, rammer, biologi og psykologi.

Du som lærer kan påvirke situasjonen gjennom kommunikasjonen din. Ved å velge bort stadige «nei» og heller skape forståelse bidrar du til endring.

### Det systemiske perspektivet

Læreren arbeider daglig med systemisk tenkning – i samtaler, relasjoner og posisjonering. Som lærer er du med på å påvirke eleven gjennom *mediering*, altså formidling av kunnskap og læring via dialog. Posisjonering skaper både trygghet og forutsigbarhet, men kan også bli låst og vanskelig å endre.

Derfor må du som lærer velge posisjon ut fra hva som gagnar læringsprosessen, og forstå dine handlinger i lys av kontekst og helhet. Inkludering handler for eksempel om å se helheten – hva det enkelte barnet trenger, og hvordan dette kan ivaretas.

### Metasamtalen – å navngi det som skjer

Støtteverktøy og nærmeste utviklingssone handler om å bygge noe rundt eleven – mens det er eleven selv som står for endringen. I noen situasjoner er det viktig at læreren forklarer og motiverer hvorfor hen inntar en bestemt posisjon. Dette omtales som

*metasamtale* – en posisjon hvor man navngir initiativ i samtaletrekanten og gir undertekst til det som skjer.

Eleven skal lære å forstå hva han gjør når han gjør det – fordi posisjonering ofte skjer ubevisst. Vi lærer også av samtaler som er ubehagelige, dersom vi blir bevisste på egen og andres posisjonering. Ser du meg som en som prøver så godt jeg kan, eller som en som feiler? Ser du meg som et unikt menneske – selv om jeg har en diagnose?

Barn og unge som har opplevd mange relasjonelle feiltilpasninger, mangler ofte grunnlag for å tåle frustrasjon. En god relasjon sies å ha «7 av 10 gode samspill» – noe som gir trygghet og forutsigbarhet. Omvendt kan 7 av 10 negative samspill skape usikkerhet og høy aktivering.

Elever som ikke klarer å reparere uoverensstemmelser, begynner å føle seg hjelpeløse og trekker seg sosialt. Strategiene for å håndtere disse følelsene – som utagering eller unnvikelse – reduserer engasjement og resulterer i en negativ selvoppfatning.

### Å analysere samtalen styrker kvalitet

Som lærer er det viktig å utvikle ferdigheter i å samtale om læring og utvikling. For å bli bedre må du kunne analysere dine egne samtaler: Hva gjør du, hvordan gjør du det – og hvorfor? Ved å se mønstre og velge bevisste strategier blir det lettere å håndtere utfordrende samtaler – uten å bli utmatet eller overveldet.

Samtale og veiledning bygger ofte på et filosofisk grunnlag og handler om endring og den nærmeste utviklingssonen. Som lærer må du innta en posisjon som gjør det mulig å hjelpe den andre. Søren Kierkegaard sa det slik: For å hjelpe et menneske må du først finne det der det er – både fysisk og mentalt. Dette er selve kjernen i all god hjelp.

Målet er å støtte eleven i å se nye perspektiver og finne egne løsninger og strategier. Når lærings-situasjonen oppleves mer håndterbar, slipper eleven å bruke energi på panikk eller tvil (Wood, Bruner & Ross, 1976).

Dette gjør du når du fungerer som en *katalysator* for refleksjon, her kan du

- lytte og speile det eleven sier og tenker
- dele egne erfaringer som støtte
- stille kritiske spørsmål
- bekrefte og støtte eleven i dennes valg
- skape sosiale nettverk og være en rollemodell
- metakommunisere og sette ord på det eleven gjør

Husk at den støttende samtalen er *kontekstsensitiv* – du må tilpasse tilnærmingen til situasjonen og personen. Det handler om å velge riktig form, bygge tillit og skape et trygt rom for læring og utvikling.

### Kommunikasjon og relasjon

Hvordan du kommuniserer – både med ord og kroppsspråk – har stor betydning. Du må velge hvordan du henvender deg til eleven. Samtaler er alltid personlige, enten i innhold eller tone. Eleven vil alltid tenke: *Hvem er du? Hva vil du med meg? Hva sier du om meg – og hvordan ser du på meg?* (Thomsen 2014). Selv veiledning med de yngste elevene – om hva de kan eller ikke kan gjøre – kan legge grunnlag for trygge og konstruktive hjelpesamtaler. Det viktigste er å være bevisst på kommunikasjonen og ha tro på at samtalen kan føre til utvikling og nye handlinger (Bjørndal, 2017).

Å arbeide med nærmeste utviklingssonen handler ikke bare om å forstå begrepet teoretisk, men å aktivt bruke samtalen og posisjoneringen for å åpne vinduer for eleven. Det krever refleksjon, empati, fleksibilitet – og en evne til å skifte mellom å lede og å følge. Din posisjon som lærer – og din evne til å tilpasse form, innhold og rom med tanke på læring og utvikling. Din jobb handler om å støtte andres utvikling gjennom samtale, refleksjon og relasjonsbygging.

Du må finne en balanse i handlingsrommet mellom *å lede og å følge* – vise vei, men også lytte og bekrefte. Du må vite når du skal avgrense og skjerme, og når du skal utvide, slik at du blir



**Målet er å støtte eleven i å se nye perspektiver og finne egne løsninger og strategier.**

imøtekomende overfor elevens gode intensjoner for seg selv, noe som ikke alltid trenger å være bra for hele klassen. Illustrasjonen (figur 5) er inspirert av Karl Tomm og Basil Bernstein (gjengitt i Molly & Kobayashi, 2016). Den viser fire ulike posisjoner som en lærer kan innta i møte med eleven.

Modeller og teori vil alltid skille seg fra praksis, men de kan likevel gi nyttige perspektiver på hvordan man som lærer kan balansere mellom ulike kommunikasjonsformer og undervisningsstrategier. Som lærer må du vurdere når det er hensiktsmessig å bruke en *åpen* eller *lukket* kommunikasjonsstil, og når det er behov for å utvide elevens horisont eller heller hjelpe eleven med å fokusere og skape oppmerksomhet ved å skjerme for og begrense sanseintrykk.

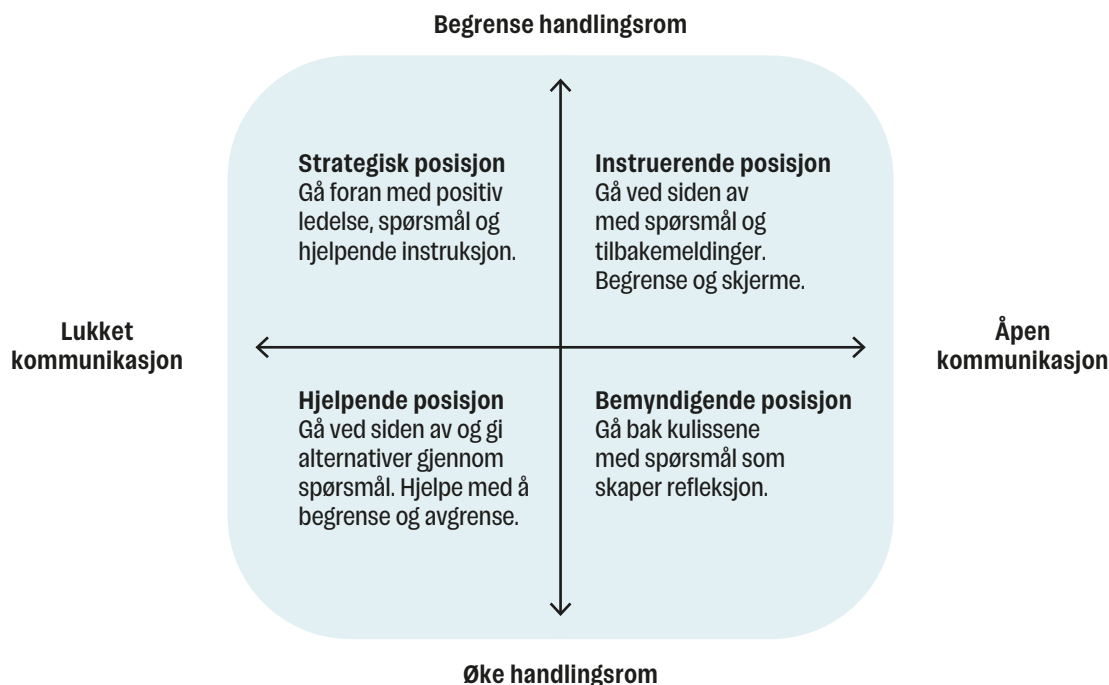
Bernstein benytter metaforen å gå *foran*, *bak* og *ved siden av* eleven som et bilde på hvordan læreren kan støtte elevens autonomi og selv-

bestemmelse samtidig som sosialiseringprosessen i klassen ivaretas.

Tomm's definisjon av lærerposisjoner er lånt fra veiledningsfeltet, hvor læreren må kunne innta ulike posisjoner: fra å være observatør til å veilede, coache, og til tider fasilitere og selvsagt instruere. Dette krever fleksibilitet og bevissthet i møte med elevenes ulike behov.

Gode samtaler krever at du ser dine egne mønstre ved for eksempel å anvende denne modellen. Som lærer må man velge samtaleform og posisjon som er tilpasset møtet med eleven. Nærmeste utviklingszone innebærer både innhold, sammenheng, kontekst, relasjon og person. For å finne denne sonen og åpne vinduet kan du prøve å veksle mellom å gå foran, ved siden av og bak, som modellen i figur 5 viser, og se hvilken effekt den lukkede og åpne kommunikasjonen har for å åpne vinduet til elevens nærmeste utviklingszone.

**FIGUR 5** Modell inspirert av Tomm og Bernstein (i Molly & Kobayashi, 2016).



## Oppsummering

Samtaler er relasjonelt arbeid. Det er avgjørende at du vet hvordan du kommuniserer – både verbalt og nonverbalt – og hvordan du påvirker og anvender trygghet, læring og tillit. Du må ta det første steget for å ta kontakt med eleven for å åpne vinduet til elevens nærmeste utviklingssone. Du må være fleksibel og bevisst på rollene og posisjonene dine – fra rådgiver, instruktør og motivator til sparring-partner og rollemodell.

Som nevnt er dialog en prosess som gir eleven mulighet til å se nye perspektiver og finne egne løsninger – på sikt. Målet er å åpne vinduet til nærmeste utviklingssone, som er elevens vei mot mer selvstendighet, selvkontroll og mestring. —



**FINN STEENFATT THOMSEN** er førstelektor i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Han er tidligere musikkterapeut, Marte Meo-terapeut og lektor i musikk, og underviser nå i veiledning på masterstudiet i spesialpedagogikk. Han har en master i veiledning fra Aarhus Universitet. Thomsen har skrevet bok om kommunikasjon og har bidratt i flere antologier som omhandler veiledning og pedagogikk.

## Referanseliste

- Bjørndal, C.R.P.** (2017). *Konstruktiva stødsamtal*. Liber forlag.
- Bruner, J.** (1993). *The acts of meaning*. Harvard University Press.
- Hart, S.** (2021). *Mødeøjeblikke i psykoterapi med barn*. Hans Reitzels Forlag.
- Hundeide, K.** (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk Forlag.
- Lorentzen, P.** (2015). *Ansvar og etikk i miljøarbeid. En relasjonell tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Løv, O.** (2015). Pædagogisk vejledning som samarbejde – at kommunikere og lære sammen. *Kognition & pædagogik*, 25(98).
- Molly, A. & Kobayashi, A.** (2014). Coachende vejledning – en dynamisk vejledningsstil. *Dansk Universitetspædagogisk Tidsskrift*, 9(16), s. 84–95.
- Schilling, B.** (2015). Positionering, professionsudvikling og dansen i pædagogisk vejledning og supervision. *Kognition & Pædagogik*, 25(98).
- Thomsen, F.S.** (2014). *At forstå og bliver forstået. Om kommunikation og interaktion i praksis*. Polyteknisk forlag (Varius).
- Stern, D.N.** (2004). *Det nuværende øjeblik*. Hans Reitzels forlag.
- Vygotskij, L.S.** (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D.J., Bruner, J.S. & Ross, G.** (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, s. 89–100.

# FORSK- NINGGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholds krav 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)

---

# Kulturskolelæreren – rustet til å oppfylle visjonen om «en kulturskole for alle»?

En studie av kulturskolelæreres vurdering av egen kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser.

## Sammendrag

Artikkelen utforsker hvordan lærere i kulturskolen vurderer sin kompetanse i forhold til visjonen om en *Kulturskole for alle*, som er en utdanningspolitisk ambisjon i utvikling av inkluderende praksiser i kulturskolene i Norge. Gjennom semistrukturerte intervjuer med kulturskolelærere identifiseres spenningsfelt som utfordrer utviklingen av inkluderende praksiser, noe som kan skape barrierer for deltakelse, spesielt for barn med særskilte behov. Spenningsfeltene omfatter ulike forståelser av deltakelse, faglig identitet og kollegasamarbeid. Artikkelen diskuterer om lærerne, i kraft av sin utdanning, kan oppfylle mandatet om å gi likeverdige tilbud til alle. Det konkluderes med at for å kunne nå målet om utvikling av inkluderende praksiser i en kulturskole for alle har ledelsen et ansvar for å utvikle kulturskolen som et lærende praksisfellesskap med en profesjonskultur preget av samarbeid og felles forståelse.

## Nøkkelord

- KULTURSKOLE
- INKLUDERING
- PROFESJONSUTVIKLING
- PRAKSISFELLESSKAP
- LEDELSE

## Summary

**The School of Music and Arts Teacher – Equipped to fulfill the Vision of «A School of Music and Arts for All»? A Study of Teachers' Self-Assessment of Competence in Developing Inclusive Practices**

The article explores how teachers in Norwegian municipal schools of music and arts assess their competence in relation to the vision of a *School of Music and Arts for All*, which is an educational policy ambition aimed at developing inclusive practices in these schools in Norway. Through semi-structured interviews with teachers from the school of music and arts, areas of tension are identified that challenge the development of inclusive practices, potentially creating barriers to participation, especially for children with special needs. These areas of tension include differing understandings of participation, professional identity, and collegial collaboration. The article discusses whether the teachers, by virtue of their education, can fulfil the mandate of providing equitable opportunities for all. It concludes that, to achieve the goal of developing inclusive practices in a school of music and arts for all, leadership has a responsibility to develop the school as a learning community of practice with a professional culture characterized by collaboration and shared understanding.

---

**RØNNAUG MAGNUSSEN**, avdelingsleder Roaldsøy skole i Stavanger, tidligere lektor i Stavanger kulturskole.

---

**MARIEKE BRUIN**, professor i pedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger.

---

**D**enne studien undersøker hvordan lærere i kulturskolen vurderer sin kompetanse i forhold til visjonen om inkluderende praksiser i en «Kulturskole for alle», som beskrevet i den nye rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2025, s. 3). Kulturskolens samfunnsoppdrag og formål er forankret i opplæringsloven kapittel 26 (Opplæringslova, 2024), der det står at alle kommuner i Norge skal ha et tilbud om kulturskole til barn og unge. Som beskrevet i rammeplanen er kulturskolen organisert i tilknytning til skolen (Norsk kulturskoleråd, 2025, s. 11), og visjonen om en kulturskole for alle er beslektet med utdanningspolitiske føringer for grunnskolen som «en skole for alle», som vektlegger barns rett til deltakelse og mestring i inkluderende praksiser (Kunnskapsdepartementet, 2010; Kunnskapsdepartementet, 2017). I kulturskolens rammeplan heter det at kulturskolens praksis speiler mangfoldet i samfunnet, og at den «legger til rette for et inkluderende kulturskoletilbud» (Norsk kulturskoleråd, 2025, s. 7).

Kulturskolen som «inkluderende kraft» (s. 7) beskrives her som en kulturskole for alle som bidrar i arbeidet med inkludering og innenforskap, og som «inviterer til deltakelse» (2025, s. 7). Inkludering er imidlertid et komplekst begrep uten enighet om definisjonen, noe som skaper utfordringer i utviklingen av pedagogiske praksiser (Haug, 2017). Innenfor kulturskolekonteksten påpeker Karlsen (2017) at selv om inkludering fremheves i kulturskolens verdigrunnlag og politiske dokumenter, mangler det fortsatt en felles forståelse av begrepet, noe som skaper utfordringer i praksis.

Rammeplanen (Norsk kulturskoleråd, 2025) er dessuten ingen forskrift som lærerne er forpliktet til å følge. Kulturskolen har dermed stor frihet til å utforme egne mål og tilbud. Dette innebærer muligheter for variasjon i tilbudene, men det vil også kunne skape utfordringer med å sikre likeverdige muligheter for deltakelse og mestring for alle.

Tidligere forskning på kulturskolefeltet har stort sett konsentrert seg om kunstfagdisiplinen musikk, og til tross for noe forskning på kulturskoler (se for eksempel Rønningen, Boeskov, Christensen-Scheel & Hofvander Trulsson, 2023; Stiernström, 2021) er studiene få og så langt vi kan se, ikke satt i sammenheng med kulturskolelæreres vurdering av egen kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser. I lys av visjonen om en kulturskole for alle, som beskrevet i kulturskolens rammeplan (2025), er forskningsspørsmålet derfor:

Hvordan vurderer kulturskolelærere sin kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser som sikrer likeverdige vilkår for deltakelse og mestring for alle elever, uavhengig av deres forutsetninger?

Studiens formål er å utvikle kunnskap om betydningen av profesjonskompetanse i kulturskolesammenheng, og om hvordan denne kompetansen vil kunne støtte kulturskolelærere i å oppfylle samfunnsmandatet om en kulturskole for alle.

### «En kulturskole for alle»

Dagens kulturskole i Norge har utviklet seg fra offentlig musikk-skole på 1960-tallet (Berge, Angelo, Heian & Emstad, 2019) til den brede kunstfaglige undervisningsinstitusjonen den er i dag. I tråd med Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) og Norges forpliktelser til FN-konvensjoner skal kulturskolen sikre alle barns rett til likeverdige vilkår for deltakelse i undervisning. Norske utdanningspolitiske føringer understreker at «Barn og unge har rett til å delta i kunst- og kulturlivet, og at de skal kunne oppleve og skape kultur på egne premisser» (Meld. St. 8 (2018–2019), s. 40). Både opplæringsloven (2024) og kulturlova (2007)

stadfester myndighetenes ansvar for å sikre at alle barn har tilgang til kulturtilbud, uavhengig av deres forutsetninger.

Den historiske utviklingen fra musikk-skole til flerfaglig kulturskole har medført endringer i kulturskolelærerprofesjonen som krever en bredere profesjonsfaglig kompetanse (Jordhus-Lier, 2018; Kalsnes, 2014). Stortingsmeldingen *Ei blot til Lyst* (St.meld. nr. 39 (2002–2003)) beskriver kulturskolens funksjon som kulturbærer og fremhever skolens verdigrunnlag. I en videreføring av dette skisserer kulturskolens rammeplan «Kulturskole for alle» (Norsk kulturskoleråd, 2025) forventninger som peker mot et sammensatt samfunnsoppdrag. Kulturskolen skal bidra til å oppfylle Norges forpliktelser til FN-konvensjonen om menneskerettigheter og UNESCO-konvensjoner ved å gi tilbud om kunst- og kulturfaglig opplæring av høy faglig og pedagogisk kvalitet i et inkluderende skolemiljø.

Spesielt viser rammeplanen til artikkel 30.2 i *FNs konvensjon om rettigheter til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (CRPD, 2008). Her legges det vekt på at kulturskolen skal utvikle «hensiktsmessige tiltak for å gi mennesker med nedsatt funksjonsevne mulighet til å utvikle og utnytte sitt kreative, kunstneriske og intellektuelle potensial, ikke bare av hensyn til seg selv, men også til berikelse for samfunnet» (Norsk kulturskoleråd, 2025, s. 4). Rammeplanen fremhever dermed forventningen om at kulturskolen skal rette seg mot mangfoldet i elevgruppen på en måte som skaper likeverdige vilkår for deltakelse i kulturskoletilbudet, og mestring, for alle. «Gjennom medvirkning, meningsskaping, inkludering og ivaretagelse av mangfold er kulturskolen en kulturskole for alle» (2025, s. 6). Rammeplanen fremhever videre at for å gi visjonen kulturskole for alle et reelt innhold organiseres kulturskolens praksis i en tredelt inndeling av undervisningstilbudene i *kjerneprogram*, *fordypningsprogram* og *breddetilbud*.

Kjerneprogrammet er for alle barn som ønsker det, og som er registrert for undervisning i ett eller flere fag i form av langsiktig undervisning over hele skoleår eller kortere kurs. Fordypningsprogrammet bygger på kjerneprogrammet og er

for elever som er særlig motivert. Målet er faglig fordypning, for eksempel i tilknytning til innretning mot høyere kunstfagundervisning. Breddetilbudet er kulturskolens utadrettede tilbud som utvikles gjennom samarbeid med øvrige tjenester i kommunen, som for eksempel grunnskolen, SFO og barnehage, eller undervisning og tjenester som er rettet mot målgrupper utenfor kulturskolen (Norsk kulturskoleråd, 2025).

Det nyere samfunnsoppdraget som er nedfelt i visjonen om en kulturskole for alle (Norsk kulturskoleråd, 2025), skaper et spenningsfelt med utfordringer i praksis. Dagens kulturskole er «et felt i spagat, eller en både-og-arena, eller en institusjon som forsøker å ri to hester samtidig» (Berge mfl., 2019, s. 11), som både skal fremme talenter for fremtidige karrierer i kunstfag og tilby bredde i undervisning for alle barn. Det medfører at kulturskolen og kulturskolelæreryrket er i endring, noe som berører profesjonsutviklingen (Jordhus-Lier, 2018; Kalsnes, 2014). De nye utfordringene krever en mer mangfoldig profesjonsfaglig kompetanse hos lærerne (Aglen, 2022), og det er ikke lenger nok med ren spesialisert kunnskap. Det er derfor relevant å studere kulturskolelæreres vurdering av egen kompetanse i å utvikle inkluderende praksiser i en *kulturskole for alle*.

### **Teoretisk rammeverk** **Inkludering, mangfold og deltakelse**

Sammenhengen mellom inkludering, mangfold og deltakelse har blitt tydeliggjort gjennom omfattende forskning de siste årene (Tveitnes, 2022), og er nær knyttet til sosiokulturell teori. Denne studien rammes derfor inn av et sosiokulturelt perspektiv på læring, som ser på læring som deltakelse (Säljö, 2024). Studien støtter seg på Ainscow & Miles' (2008) definisjon av inkludering som en prinsipiell tilnærming som vektlegger likeverdige vilkår for elevers tilstedeværelse, deltakelse og mestring. Florian mfl. (2017) knytter forståelsen av inkluderingsbegrepet til elevers vilkår for deltakelse, hvor muligheter for deltakelse utfordres av elevers forskjellighet og mangfoldet i fellesskapet. Inkluderende praksiser handler dermed om å skape likeverdige vilkår for deltakelse

i læringsaktivitetene for alle elevene (Florian mfl., 2017). Fra et sosiokulturelt perspektiv forstås læring som skiftende deltakelse i interaksjon med kulturelle redskaper for å oppnå et formål (Rogoff, 2003). Kulturelle redskaper medierer vår læring, og de kan være fysiske, som for eksempel en blyant eller et musikkinstrument – eller mentale, som språk (Säljö, 2024). Innenfor dette perspektivet kan det derfor oppstå barrierer for deltakelse, altså barrierer for læring og mestring.

Deltakelse innebærer dermed noe mer enn å være til stede; det handler om å få mulighet til å være i interaksjon med kulturelle redskaper, og dermed å lære (Säljö, 2024). Utvikling av inkluderende praksiser handler derfor ikke bare om elevers tilstedeværelse, men om å skape likeverdige vilkår for alle barns deltakelse i interaksjon med kulturelle verktøy. Med andre ord dreier det seg om å sikre at alle barn får utbytte av å være til stede (Ainscow, 2020; Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017). I kulturskolesammenheng gjelder dette gruppeundervisning, men også individuell undervisning.

Ifølge Artiles, Hariis-Murri og Rostenberg (2006) handler utvikling av inkluderende praksiser om å transformere skolekulturen med mål om å legge til rette for barns tilstedeværelse, å øke de ansattes anerkjennelse av mangfold, å maksimere elevers vilkår for deltakelse og å øke deres læring og mestring. Utvikling av inkluderende praksiser er dermed ikke en teknisk implementering av organisatoriske tiltak, men en transformeringsprosess som involverer sosiale læringsprosesser i hele skolen (Ainscow, 2020). Ledere må gjennom analyser av eksisterende praksis og holdninger utvikle en spørrende holdning blant de ansatte som kan utfordre eksisterende tenkemåter rundt undervisning (Ainscow & Sandill, 2010).

I denne sammenhengen defineres utviklingen av skolekulturen som en fortløpende prosess hvor felles forståelser av begrepet inkludering bygges, og ikke som en statisk tilstand (Ainscow, 2020). Dette innebærer at kulturelle faktorer er avgjørende for utvikling, og at skolekulturer aldri kan sees på som ferdig utviklet, men hele tiden må være i dynamisk samspill med de ansatte. Samarbeid mellom kulturskolelærerne i profesjonelle

læringsfelleskap hvor alle anerkjennes som ressurspersoner, og der erfaringer deles med kollegaer, vil da være sentralt. I henhold til Waagen (2024) vil anerkjennende læringsfelleskap ikke bare styrke lærernes profesjonsbevissthet, men også føre til felles forståelse av eksisterende utfordringer så vel som hvordan kulturskolen kan utvikles for fremtiden.

### Profesjonsutvikling i praksisfelleskap

Studien bygger på en profesjonsteoretisk tilnærming fordi samfunnsinstitusjoner, inkludert kulturskolen, er avhengig av spesialisert teoretisk og praktisk kunnskap for å løse sitt samfunnsoppdrag. Profesjoner er yrkesgrupper hvor personer med en bestemt utdanning gis rett til å utføre visse arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008). Profesjonskunnskap er sentralt i denne sammenhengen fordi den kombinerer teoretisk og praktisk kunnskap som er nødvendig for å kunne løse komplekse oppgaver i yrket (Grimen, 2008). Denne kunnskapen og disse ferdighetene er profesjonens ansvar å ivareta og videreutvikle, og derfor har profesjonene egne, formaliserte utdanninger (Angelo, 2014).

Det finnes imidlertid ingen profesjonsutdanning for kulturskolelærere, og det er mange veier til kvalifisering for undervisning i kulturskolen. Selv om kompetansekrav for kulturskolelærere ble innført i 2016 (Norsk kulturskoleråd, 2016, s. 16–17), er mange lærere ansatt før dette og mangler formell utdanning. Flere av dem er spesialister med høy kunstfaglig realkompetanse, men mangler høyere kunstfaglig og/eller pedagogisk utdanning (Berge mfl., 2019).

Gjennom et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2024) knytter denne studien kulturskolelæreres profesjonsutvikling til deltakelse i *praksisfelleskap* (Wenger, 1998). Et praksisfelleskap er en gruppe mennesker som representerer et sett med verdier, kunnskaper og ferdigheter, og som har et felles mål (Lave & Wenger, 1991). Læring skjer gjennom deltakelse i praksisfelleskapets sosiale aktiviteter, med vekt på sosial interaksjon og aktivt samarbeid (Wenger, 1998). Deltakerne lærer ikke bare om innhold relatert til sin praksis, men får også

innsikt i fellesskapets sosiale og kulturelle praksiser (Bjørnsrud & Gjems, 2019; Lave & Wenger, 1991).

Et sentralt prinsipp er at ledere av et praksisfellesskap tilrettelegger for samarbeid og felles meningsskaping (Wenger, 1998). Læring i praksisfellesskap ses på som en prosess som forbedrer ens evne til å delta i praksisfellesskapet, ens opplevelse av tilhørighet og ens muligheter for å forhandle mening, som dermed former deltakernes identitet i tilknytning til fellesskapet. En sentral påstand er derfor at læring i praksisfellesskap går utover å utvikle kunnskap; det innebærer en transformasjon av identitet (Wenger, 1998).

Utvikling av inkluderende praksiser krever bygging av profesjonskunnskap preget av en felles forståelse av inkluderingsbegrepet, og begrepet bør operasjonaliseres i praksisfellesskapet (se for eksempel Tveitnes, 2022; Wenger, 1998). Når deltakere i praksisfellesskap utvikler en kultur for deling av kunnskap og erfaringer, skapes en arena hvor deres tanker, meninger og ideer kan utfordres og videreutvikles (Bjørnsrud & Gjems, 2019). Praksisfellesskapet blir da en lærende organisasjon hvor kunnskap deles.

Gjennom samarbeid i praksisfellesskap kan de samlede ressursene bidra til utvikling av den profesjonsfaglige kompetansen som er nødvendig for å utvikle inkluderende praksiser (Tveitnes, 2022). For at deling av kunnskap skal kunne skje, bør ledelsen legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid gjennom samarbeid, muligheter for refleksjon og gjensidig meningsforhandling om kontinuerlig utvikling av profesjonskunnskap, for på denne måten å styrke praksisfellesskapet (Bjørnsrud & Gjems, 2019; Wenger, 1998).

### Metodisk tilnærming

Studien er en kvalitativ intervjustudie med en fortolkende, hermeneutisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015). Hermeneutikken søker å fortolke og forstå og gjennom fortolkning formidle mening gjennom nye uttrykk (Gilje & Grimen, 1995). I tråd med Kvale & Brinkmann (2015) har den hermeneutiske tilnærmingen i studien gitt mulighet til meningsutvidelse fra helhetsforståelse via delforståelse til ny helhetsforståelse.

### Datakonstruksjon

Det er gjennomført seks individuelle, semistrukturerte intervjuer med kulturskolelærere med varighet rundt én time, fordelt på fire større og mindre kulturskoler i Norge. Alle intervjuene ble gjennomført av førsteforfatter og registrert med lydopptak. Studien ønsket å dekke kulturskolens kunstfaglige bredde, og intervjudeltakerne representerte derfor både gruppefag som billedkunst, dans, drama samt individuell instrumentalundervisning. Deltakerne var erfarne lærere i alderen 30–65 år, fire kvinner og to menn.

Intervjuguiden inneholdt spørsmål om intervjudeltakernes bakgrunn, med tanke på utdanning og yrkeserfaring, og om profesjonsforståelse. Her ble det stilt spørsmål om hvilken yrkestittel en betegnet seg med, og om den ble vurdert som passende til arbeidsoppgavene. Videre ble det stilt spørsmål om egen profesjonskompetanse i tilknytning til arbeidsoppgavene. Intervjudeltakerne ble også invitert til å fortelle om deres tanker og refleksjoner rundt kulturskolen som inkluderende arena for alle, og hvordan dette ble forstått. Det ble blant annet stilt spørsmål om vurdering av egne kvalifikasjoner, utdanning og yrkespraksis for å kunne undervise i en kulturskole for alle, og refleksjoner om nødvendige kunnskaper og ferdigheter og erfaringer knyttet til situasjoner med opplevd mangel på kompetanse.

Innenfor temaet *å skape likeverdige vilkår for deltakelse* ble informantene bedt om å fortelle om deres arbeidsmåter for å legge til rette for likeverdige vilkår for deltakelse for alle, og hvordan de arbeidet for å øke elevenes deltakelse. Det ble samtidig stilt spørsmål om utfordringer i arbeidet knyttet til dette. Til slutt handlet spørsmålene om utvikling av inkluderende praksiser og hvordan egen arbeidsplass jobber med dette. Det ble også stilt spørsmål om hvordan de opplevde at deres kolleger forsto begrepet inkludering, og hvordan refleksjon rundt likeverdig inkluderende opplæring ble vektlagt på egen arbeidsplass.

Avslutningsvis ble informantene invitert til å si noe om hvordan ledelsen på egen skole legger til rette for refleksjon rundt inkluderende opplæring, samarbeid og muligheter for gjensidig

meningsskaping om utvikling av inkluderende praksiser og egen kompetanse knyttet til dette. Oppsummert tematiserte intervju spørsmålene informantens forståelse av inkludering og deltagelse i kulturskolen, samt deres oppfattelse av egen kompetanse i sammenheng med å kunne tilby undervisning med opplevelse av deltagelse og mestring for alle. Intervjuene ble transkribert ordrett, og analysen ble gjennomført ved hjelp av NVivo, dataprogram for kvalitative analyser.

### Forskningsetiske betraktninger

Grunnet behandling av personopplysninger ble studien meldt til Sikt. Studien bygger på forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021), med særlig vekt på frivillighet, informert samtykke, konfidensialitet og anonymitet. Begge forfatterne har erfaring fra undervisning i kulturskolen, og det å forske i eget felt medfører forskningsetiske utfordringer knyttet til studiens troverdighet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ifølge Ricoeur (1981, s. 220) kan forskerens subjektivitet true forskningens troverdighet, men dette kan møtes ved å *kvalifisere*, snarere enn å *fornekte*, personlig engasjement. Vi har kvalifisert vårt personlige engasjement ved å tydeliggjøre det teoretiske grunnlaget, anvende relevant litteratur og ved å skape transparens i forskningsprosessen. På den måten vil vårt personlige engasjement kunne styrke forståelsen av «de meningsfulle mønstrene som en dybdetolkning ønsker å gripe» (Ricoeur, 1982, s. 220, vår oversettelse).

### Analyseprosessen

Med bakgrunn i studiens formål og forsknings spørsmål ble det gjennomført en innholdsanalyse i tråd med Kvale & Brinkmann (2015). Analysemodellen består av tre ulike tilnærminger: *meningskoding*, *meningsfortetting* og *meningsfortolkning* (ibid., 2015). I første fase av analysen, *meningskoding*, tok vi innledningsvis en deduktiv tilnærming hvor sentrale begrep fra intervjuguiden ble benyttet som analysekategorier. Første fase gikk gradvis over til en mer induktiv tilnærming hvor nye datastyrte analysekategorier ble lagt til.

Hver gang en ny kode ble utviklet, ble hele data-materialet lest på nytt for å fange opp all tekst som kunne kodes i den nye koden.

I analysens andre fase, *meningsfortetting*, ble det skrevet en metafortelling om det kodete innholdet i hver enkelt kode. Dette skrivearbeidet fremkalte refleksjoner og muliggjorde å bli kjent med de enkelte kodenens innhold med hensyn til fortellingen bak, samt mulige mønstre i empirien (Kvale & Brinkmann, 2015). Metaperspektivet tydeliggjorde meningsenhetene, og videre analyse og fortolkning utgikk derfor både fra intervjuene som helhet, kodingen og metaperspektivene.

Med en hermeneutisk tilnærming søkte vi i den videre fortolkningsprosessen i analysens tredje fase, *meningsfortolkning*, å tolke fenomener på ulike måter gjennom en vekselvirkning av intervju-tekstene deler, tekstene som helhet, kodingen og metaperspektivene (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med dette var å oppnå en utvidet og dypere forståelse av empirien. Prosessen førte til en helhetsforståelse av lærernes synspunkter på egen profesjonsfaglig kompetanse.

I lys av studiens forskningsspørsmål og det teoretiske rammeverket ble det i analysens tredje fase, *meningsfortolkning*, utviklet tre temaer som reflekterer sentrale aspekter i empirien. Disse temaene danner grunnlaget for analysepresentasjonen: *Ulike forståelser av deltagelse*, *Faglige identiteter* og *Kollegasamarbeid*.

### Analyseresultater

#### Ulike forståelser av deltagelse – magiske prosesser eller kunstneriske produkt?

Intervjudeltakerne viser varierte oppfatninger om både elevens deltagelse og undervisningens formål. Noen lærere ser undervisningen som inkluderende prosesser der alle kan delta, mens andre opplever mangfoldet som utfordrende, spesielt med tanke på å skape et kvalitativt godt kunstnerisk produkt. Deltakelse blir av informantene forstått som tilgang, og flere lærere uttrykker at kulturskolen bør være åpen for alle, med utsagn som «det skal være for alle» (L1) og «vi har et ønske om at det er for alle» (L2).

Likevel forteller informantene at denne visjonen ikke alltid er realisert, da det fortsatt finnes

lærere som ikke ønsker å undervise alle elever. Spørsmålet om hvorvidt alle fag bør være tilgjengelige for alle elever, skaper et spenningsfelt mellom å nå alle barn og la noen få utvikle spesielle ferdigheter. «Er alle fagene for alle? Det kan en gjerne drøfte litt mer» (L5).

Læreres ulike holdninger blir påpekt av intervju-deltakerne, som fremhever at ikke alle lærere ønsker at alle elever er velkomne: «Jeg vil vel antyde at det er ganske mange konservative instrumental-lærere i min kulturskole.» (L4). Informantene forteller om kolleger som ikke ønsker å undervise barn som viser spesifikke utfordringer eller har en bestemt diagnose. Lærerens syn på elever og undervisning, samt deres identitet som kunstner eller pedagog, påvirker dermed elevens tilgang.

Å også undervise elever med større funksjonsvariasjoner gjør at en lærer opplever å beskrives av sine kolleger som tøff, men hen sier at «jeg synes ikke at jeg er tøff. Jeg synes at det er en selvfølge.» (L4). Noen informanter mener at utfordringen ligger i lærernes holdninger, og at løsninger, ikke begrensninger, bør være i fokus når det gjelder elevens deltakelse: «Jeg har makt i både det å ikke se begrensningen, men faktisk se mulighetene.» (L3). Vedkommende mener at kulturskolen må tilpasse seg elevene for å sikre likeverdig deltakelse for alle barn, inkludert barn med en funksjonsnedsettelse. Læreren forteller at «jeg tror at det må et holdningsskifte til av hva som skal være målet vårt med undervisningen» (L3).

Målet med undervisningen synes derfor å være oppfattet på ulikt vis, og det fremtrer et spenningsfelt mellom verdien av undervisning som prosess og som kunstnerisk produkt. Noen lærere ser undervisningen som en prosess hvor det å skape noe felles er viktigere enn å utvikle et kunstnerisk produkt: «Ungene skal være i musikken, eller i opplevelsen, og det skal ikke egentlig ende opp med noe annet enn at de skal være der.» (L2). Å skape en undervisningspraksis hvor alle anerkjennes og opplever deltakelse og mestring, da oppstår noe «magisk mellom alle som er til stede» (L2). Når en opplever at en skal levere et kunstnerisk produkt, kan det skape et press, og det gir utfordringer med å tilpasse undervisningen: «Du skal inkludere alle,

men så skal du også ha et kunstnerisk produkt.» (L5). Informantene understreker et behov for et holdningsskifte blant lærerne som retter oppmerksomheten mot verdien av prosess fremfor produkt.

Endring starter ifølge noen informanter med den enkelte lærers holdninger, der en felles begrepsforståelse er nødvendig. Noen forteller at deres kulturskole har et stykke arbeid å gjøre i sammenheng med hvordan både profesjonsfelleskapet og den enkelte lærer forstår begrepene inkludering og deltakelse, samt visjonen om «kulturskole for alle». Det råder forskjellige oppfatninger om undervisningens formål i kulturskolen. Mens noen lærere ser undervisningen som inkluderende prosesser, opplever andre utfordringer med å balansere mellom bredde og spesialisering, samt å produsere kvalitetsprodukter.

Det er enighet blant informantene om at kulturskolen bør strebe mot likeverdige vilkår og deltakelse for alle elever, og at det krever et kollektivt holdningsskifte og en felles forståelse av hva inkludering innebærer. Et sentralt anliggende er dermed hvordan deltakelse forstås av kulturskoleansatte i denne sammenheng: kun som tilgang, eller noe mer?

### Faglige identiteter – kunstner eller pedagog?

Analysen illustrerer at kulturskolelærernes faglige identitet i stor grad er knyttet til deres kunstneriske virksomhet, noe som fremhever deres profesjonelle identitet som kunstnere. Samtidig kaller de fleste informantene seg lærere, selv om deres fortellinger om praksis ofte ikke reflekterer en pedagogisk identitet. Flere av lærerne er usikre på hvordan de skal skape likeverdige vilkår for deltakelse, og noen etterlyser samarbeid med grunnskolen for å møte elevenes behov bedre og for å styrke elevenes deltakelsesvilkår:

[...] det er i noen grad vanntette skott, så jeg må jobbe en del for å bryte ned det der. Og det er litt rart, for vi er jo ansatt av samme arbeidsgiver, og vi har den samme taushetsplikt. Å samarbeide med fagfolk innenfor det feltet barnet er en del av, det er veien vi må gå. (L2)

Flere kulturskolelærere føler seg utilstrekkelige når de møter elever med særskilte behov, og vurderer

etterutdanning innen spesialpedagogikk for å tilby bedre undervisning: «Senest i dag lurte jeg på om jeg kanskje burde ha tenkt på å ta spesped» (L6). Flere opplever at de har en manglende kompetanse, og noen uttrykker at de trenger støtte fra fagpersoner. «Av og til så får jeg elever som har diagnoser, hvor jeg tenker at dette her er ikke innenfor min kompetanse. Her bør nesten eleven stille med en ledsagende fagperson» (L5). Selv om informantene betegner seg som lærere, kan mangfoldige elevgrupper gi så store utfordringer at det enkleste hadde vært å overlate ansvaret til noen andre.

Analysen antyder at kulturskolelærernes kunstfaglige identitet kan gjøre det utfordrende å møte en mangfoldig elevgruppe og skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle barn. Flere lærere uttrykker at de føler seg utilstrekkelige som pedagoger. Noen uttrykker det å av og til være sosialarbeidere eller terapeuter i tillegg til å være kulturskolelærere. På tross av utfordringene med å møte en mangfoldig elevgruppe viser noen lærere en mer pedagogisk identitet og legger vekt på å utvikle hele mennesket gjennom kunstfagene. «Min agenda er ikke å utdanne musikere, det er ikke det jeg er god på, men det å få frem hele mennesket, og at de finner et sted å trives på» (L2). I dette tilfellet sees undervisningen ikke som en konkurranse, men som en mulighet for elevene til å oppleve glede og motivasjon i kunstfagene. Eksempelet står i kontrast til andre læreres sterke kunstfaglige identitet.

#### **Kollegasamarbeid – individualisme eller fellesskap?**

Analysen viser forskjellige organisasjonskulturer for kollegasamarbeid i de ulike kulturskolene. Intervjudeltakerne forteller om skoler som har åpne og samarbeidsorienterte miljøer, mens andre har lukkede kulturer preget av individualisme og konkurranse. Noen beskriver en samarbeidskultur der det gjennom ulike samhandlingsprosesser kan oppstå meningsfulle undervisningssituasjoner. Beskrivelsene får fram at det har verdi som lærer å føle seg som del av et profesjonsfellesskap, spesielt siden en ofte underviser alene og kan føle seg ensom i undervisningen. Mye av undervisningen skjer desentralisert uten mulighet for kontakt med kolleger i løpet av undervisningsdagen.

Til tross for dette opplever noen informanter en delingskultur hvor lærerne tilegner seg ny kunnskap fra hverandre. Andre beskriver derimot en lukket kultur hvor en «blir livredd for at noen skal avsløre min utilstrekkelighet» (L3). Beskrivelsen knyttes til en skolekultur hvor det verken forventes eller legges opp til samarbeid og felles utvikling, og dette kan settes i sammenheng med kulturskolens historikk:

Altså samarbeid har ikke vært den sterke siden til lærere, men kanskje kulturskolelæreren i større grad blir utsatt for det [å jobbe alene]. Samtidig er jo kulturskolen sin tradisjon en og en elev inn på rommet. Du står der på ditt rom med dine elever, og det oppfordrer ikke akkurat til samarbeid og refleksjon med kollegaer. (L3)

Flere intervjudeltakere peker i tillegg på en institusjonisert konkurransekultur der individuell prestasjon og elevenes kunstneriske resultater tilkjennes større verdi. Dette skaper barrierer for samarbeid og fører til at enkelte undervisningsformer og nivåer får større anerkjennelse enn andre, og elevenes resultater påvirker den enkelte lærers anseelse i kollegiet. Lærere som underviser innen individuell instrumentalopplæring, oppleves av informantene som mer konservative enn lærere som underviser innenfor gruppefag. Flertallet av intervjudeltakerne fremhever mekanismer i kulturskolens historikk som settes i sammenheng med opplevelser av individualisme, der det som anerkjennes som gode resultater og kunstneriske produkt, sees på som viktigere enn det å støtte hverandre:

[...] jeg tror det må skje noe, for den holdningen er der ikke per i dag, og den tror jeg er viktig. At vi står side ved side og heier på hverandre, samme hvilket nivå det er snakk om. (L3)

Slike fortellinger representerer lukkede kulturer hvor den enkelte lærer står alene med et ønske om å samarbeide med kollegaer. Fortellingene representerer også savnet av en ledelse som oppfordrer de ansatte til å dele og møte felles utfordringer.

### **Rustet til å oppfylle visjonen om «en kulturskole for alle»?**

Analysen illustrerer et kulturskolefelt «i spagat» (Berge mfl., 2019, s. 11). Selv om alle intervjudeltakerne ønsker visjonen om *en kulturskole for alle* velkommen, tydeliggjør analysen at det ikke er en enhetlig forståelse av visjonens betydning. I møte med det store mangfoldet opplever kulturskolelærerne utilstrekkelighet som pedagoger, og de forteller om betydelige sprik i forestillinger om undervisningens formål. Selv om langt de fleste intervjudeltakerne virker å ha sin profesjonelle identitet knyttet til eget kunstfaglig område, betegner de seg alle som lærere.

Imidlertid viser analysen også at informantene betrakter sin pedagogiske kompetanse som utilstrekkelig i møtet med nye krav til inkluderende undervisning. Samtidig synliggjøres ulike samarbeidskulturer hvor det, både mellom kulturskoler og innenfor samme kulturskole, viser seg å eksistere både individualisme og ønsker om fellesskap. Funnene illustrerer at lærerens identitet som kunstner eller pedagog sannsynligvis er av betydning når det gjelder kulturskolenes samarbeidskultur.

Det ser også ut til at lærernes profesjonsidentitet er av betydning når intervjudeltakerne formidler et behov for samarbeid med kollegaer og en ledelse som legger til rette for profesjonsfaglig utvikling. I lys av spørsmål rundt manglende og konkurrerende profesjonsfaglig kompetanse drøftes videre om kulturskolelærerne i kraft av sin utdanning er i stand til å utøve mandatet som er gitt dem, og hvilken rolle kulturskoleledelsen spiller i denne sammenheng.

### **Manglende felles profesjonskunnskap**

Analysen viser at profesjonskunnskapen hos kulturskolelærerne virker sammensatt, og i tråd med Grimen (2008) fremstår den som overveiende praksisbasert og i mindre grad vitenskapelig forankret. Funnene indikerer at flere kulturskolelærere derfor ikke føler seg kompetente til å løse nye utfordringer knyttet til utvikling av inkluderende praksiser. Intervjudeltakerne lurte på om de burde undervise elever de føler de mangler kompetanse om, eller om noen andre burde ta over.

Lærerne uttrykker et behov for kompetanseheving, uten helt å vite hva den burde bestå av, og noen nevner et behov for spesialpedagogisk kunnskap. Spørsmålet kan så være om det virkelig er spesialpedagogisk kompetanse som trengs? Eller kan det tenkes at kulturskolelærerne i kraft av sin kunstneriske utdanning mangler profesjonsfaglig, pedagogisk kunnskap for å kunne håndtere etiske utfordringer og reflektere over grunnsyn på elever og undervisning? Det siste er særlig relevant i lys av deltakelsens betydning for læring og mestring (se for eksempel Florian, Black-Hawkins & Rouse, 2017; Hart & Drummond, 2014; von Wright, 2006).

Analysen viser at lærerne er usikre i sin rolle. Jordhus-Lier (2018) identifiserer ulike diskurser knyttet til kulturskolelæreres profesjonsidentitet i en hierarkisk kamp om hvilken rolle som har mest betydning innenfor kulturskolens undervisningstilbud. Funnene i vår studie indikerer konkurrerende institusjonsdiskurser angående individualitet versus samarbeid, samt konkurrerende lærerdiskurser som gjelder allsidighet versus spesialisering. Slike diskurser skaper spenninger; de kan føre til ulike synspunkter på hva slags institusjon kulturskolen skal være, og hvordan lærerrollen bør defineres (Jordhus-Lier, 2018).

Med utvidelsen av kulturskolenes samfunnsoppdrag viser vår analyse at lærerne opplever en mangel på kontroll over sin egen rolle og en ambivalens knyttet til forventninger og krav. Ifølge Kuuse (2018) vil lærere dermed kunne oppleve en usikkerhet om kulturskolelærerrollen, da de må balansere kravene som kunstner, pedagog og sosialarbeider. I lys av kulturskolens brede samfunnsoppdrag vil det kunne gjøre at lærerne strever med å definere sin profesjonsidentitet (Kuuse, 2018).

I de fleste profesjonsutdanninger finnes et spesielt profesjonsfag i sentrum, og pedagogikk har vært det sentrale faget i grunnskolelærerutdanningen. I kunstfaglig utdanning har derimot det enkelte kunstfag hatt rollen som det mest sentrale faget, og dette kan skape utfordringer med tanke på den enkeltes identitet som lærer eller kunstner

(Angelo, 2014, s. 27). Også når det gjelder profesjonsbegrepet i sammenheng med kulturskolelæreryrket, kan kunstfagenes rolle som det sentrale faget sees på som problematisk. I utvikling av inkluderende praksiser vil alle barn og unges deltakelse påvirkes av profesjonsfaglig kunnskap og praksis i møte med elevmangfoldet (Florian & Spratt, 2013). Derfor kan det betraktes som problematisk når analysen viser at intervjudeltakerne ikke har et bevisst forhold til, eller reflekterer rundt, egne handlinger i sammenheng med elevenes vilkår for deltakelse.

Selv om alle elever, inkludert barn med særskilte behov, er gitt tilgang til kulturskolens undervisning, illustrerer analysen en smal forståelse av deltakelsesbegrepet hos de ansatte. I henhold til Florian mfl. (2017) kjennetegnes inkluderende praksis av en forståelse av deltakelse som tilgang, som samarbeid, som læringsutbytte og som anerkjennelse. Dersom en pedagogisk praksis kjennetegnes av en smalere forståelse av deltakelse, vil det kunne utfordre elevenes muligheter til å delta på likeverdige vilkår. Florian mfl. (2017) forstår altså deltakelse som et bredere begrep enn hva analysen viser er tilfelle for intervjudeltakerne, som i hovedsak forstår deltakelse som tilgang. Når deltakelse forstås så smalt, kan det synes som intervjudeltakerne mener kulturskolens visjon «Kulturskole for alle» er nådd dersom alle er gitt tilgang til undervisningen.

Denne forståelsen av deltakelse overser at tilstedeværelse og deltakelse ikke er samme sak. I tråd med Ainscow og Miles' (2008) definisjon av inkludering er tilgang alene ikke nok; for å tilstrebe inkluderende praksiser må den enkelte elevs genuine deltakelse og mestring ivaretas. Inkludering handler dermed om det som skjer *etter* at tilgang er gitt (Artiles & Kozleski, 2016). I henhold til både Florian mfl. (2017) og Marinossion mfl. (2007) er det først når eleven opplever mestring og oppfatter seg selv som en anerkjent og fullverdig deltaker, at inkluderende praksis oppstår. For å skape slike likeverdige vilkår for deltakelse er lærerens kompetanse avgjørende, og det vil kreve profesjonsfaglig samarbeid (Florian & Spratt, 2013; Florian mfl., 2017).

### Det viktige samarbeidet

Dersom arbeidet med å skape likeverdige vilkår for deltakelse i kulturskolen skal komme videre, er altså samarbeid og oppmerksomhet rettet mot lærernes holdninger og handlinger avgjørende (Ainscow & Sandill, 2010; Florian mfl., 2017). Inkluderingsprosesser påvirkes av nåværende praksis og praksishistorikk (Ainscow, 2020). Derfor vil arbeid med utvikling av inkluderende praksiser kreve samarbeid og refleksjoner i lærerkollegiet om holdninger og verdier.

Intervjudeltakernes fortellinger om konkurransekultur kan peke mot at kulturskolens verdi grunnlag er basert på individuelle oppfatninger, og at majoriteten ikke opplever samarbeid som vesentlig. Likevel etterlyser flere intervjudeltakere samarbeid og refleksjon med kollegaer. Når profesjonsfaglige refleksjoner rundt erfaringer, verdi grunnlag og praksisutfordringer i møte med elevmangfoldet anses som sentrale for å utvide kompetanse og videreutvikle egen praksis (Tveitnes, 2022; Ainscow, 2020), fremheves samtidig ledelsens rolle som avgjørende i å legge til rette for et slikt samarbeid (Ainscow & Sandill, 2010).

Gjennom samarbeid kan kulturskolelærerne inspirere og hjelpe hverandre til å tenke bredere rundt valgene de gjør i undervisningssituasjonen (Jordhus-Lier, 2018). Lærerne som kollegium innehar større mengder kunnskap, og denne kunnskapen kan utvikles til praksisfelleskapets beste ved anerkjennelse av hverandre og de andres kunnskap (Bjørnsrud & Gjems, 2019; Tveitnes, 2022). Likevel er det ikke nødvendigvis slik at alle kulturskolelærere trenger samme kunnskap. Dessuten kan en utvikling hvor undervisningsbredde settes foran spesialisering, føre til at kulturskolelæreren opplever å miste sin autonomi som kunstner (Kalsnes, 2014).

Sett i sammenheng med kulturskolens samfunnsoppdrag vil en være i behov av både lærere med breddekompetanse så vel som spisskompetanse. Dette innebærer at i arbeidet med å utvikle profesjonsfaglig kunnskap og kompetanse om inkluderende undervisningspraksiser kan lærere med ulik profesjonsbakgrunn berike hverandres perspektiver gjennom gjensidig anerkjennelse og

samarbeid om forståelser og utfordringer knyttet til egen pedagogiske praksis (jf. Bjørnsrud & Gjems, 2019; Tveitnes, 2022).

Samtidig som intervjudeltakerne etterlyser rom for samarbeid og refleksjon, formidles også en redsel for ikke å anerkjennes av kollegaene hvis en viser sine svakheter. Dette forholdet kan være utfordrende med tanke på at felles forståelse og opplevelse av likeverdighet etter all sannsynlighet er viktige forutsetninger for samarbeid. For at profesjonsfelleskap skal lykkes i å utvikle inkluderende praksiser, må relasjonene mellom deltakerne være preget av gjensidig anerkjennelse og aksept (Tveitnes, 2022). Dermed kan det antydes at skolekulturen kan sette begrensninger for videreutvikling av kulturskolelærernes kompetanse, og støtten som trengs.

Det vil derfor være nødvendig med refleksjon rundt, og anerkjennelse av, individuelle og gruppebaserte forståelser når det gjelder kulturskolens mangfold, både hva angår elever, men også lærere, slik at ikke aksept av andres kunnskap og verdier forblir et ideal som ikke lar seg realisere innenfor den institusjonaliserte praksisen (Tveitnes, 2022). En endring av disse forholdene krever personalets deltakelse i sosiale læringsprosesser i profesjonelle praksisfelleskap (Wenger, 1998), hvor mening forhandles rundt egen, så vel som kulturskolens, praksis.

### **Mot en kulturskole for alle – ledelsens rolle i endring av skolekulturen**

Selv om kulturskolelærerne besitter omfattende mengder kunnskap, viser analysen at denne kunnskapen ikke deles med kollegaer. Intervjudeltakerne beskriver arbeid i lukkede skolekulturer uten refleksjon over pedagogisk praksis. Dette antyder at kulturskolelæreres praksis er sterkt erfaringsbasert og i større grad preget av taus kunnskap (Ainscow & Sandill, 2010; Grimen, 2008). Skolekulturen er i tillegg preget av konkurranse med mindre rom for å diskutere eller reflektere over egne svakheter.

Lærernes identitet knyttet til en kunstfaglig profesjon vil påvirke både handlinger og forståelser knyttet til visjonen om en kulturskole for alle (Jordhus-Lier, 2018). I den forbindelse kan det tenkes at kulturskolelærernes tilknytning til

kunstfaglig identitet vil kunne virke hemmende på utvikling av inkluderende skolekulturer så vel som inkluderende undervisningspraksis. Med bakgrunn i spenningsfeltet mellom eksisterende konkurransekulturer blant lærerne, og diskursen om hvem som kan delta, kan det for ledelsen bli en utfordring å innføre nødvendige samarbeidsprosesser i personalet (Ainscow & Sandill, 2010). Et lærende praksisfelleskap i kulturskolen vil imidlertid fordre at «ledere i fellesskapet, uavhengig av om de er i barnehage, skole, på kommunalt nivå eller ved universiteter og høyskoler, legger til rette for at deltakerne samarbeider, handler og tenker sammen» (Bjørnsrud & Gjems, 2019, s. 10).

Det er nettopp når ulike medlemmer i praksisfelleskapet utvikler en delingskultur hvor erfaringer og kunnskaper deles, at det kan dannes et grunnlag for utvikling (Bjørnsrud & Gjems, 2019). I tråd med Wenger (1998) vil profesjonelle praksisfelleskap, gjennom samarbeid om utvikling av inkluderende praksiser muligens kunne støtte opp om en felles identitetsbygging som kulturskolelærer. Når skolekulturen derimot i liten grad anerkjenner samarbeid som viktig, kan det ifølge Ainscow (2020) oppstå utfordringer knyttet til utvikling av inkluderende praksis, da det er nettopp samarbeid mellom ansatte som kan føre til nytenkning og endring av eksisterende diskurser. I kulturskolesammenheng betyr slikt samarbeid, i tråd med Tveitnes (2022), at lærere med ulike identiteter bør anerkjenne hverandres kunnskap og verdi, og i henhold til Ainscow (2020) må det utvikles et felles språk som muliggjør samtaler om praksis. Gjennom å utfordre eksisterende tenkning og praksis gjennom aktiv deltakelse i profesjonsfaglige praksisfelleskap vil det være mulig å utvikle ny kunnskap, samtidig som det kan medføre en transformasjon av identitet (Wenger, 1998).

For å kunne utvikle kulturskolelærerprofesjonen i tråd med politiske føringer og Kulturskolerådets visjon om en kulturskole for alle er spenningsfeltet mellom den enkeltes profesjonelle identitet og ønsket om en felles profesjonsidentitet derfor et viktig utviklingsområde for kulturskoleledelsen. I prosessen med å utvikle inkluderende skolekulturer bør personalet inkluderes i sosiale læringsprosesser.

Gjennom nytenkning rundt institusjonalisert praksis, samt utvikling av felles begrepsforståelse, kan dette føre til samhandling og kunnskapsutvikling. Samtidig vil det være vesentlig å skape felles forståelse for hvilke praktiske utfordringer som oppstår innenfor visjonen kulturskole for alle. Skolekulturen har betydning for, og gjenspeiler hvordan, lærere ser på undervisning og elevene (Ainscow & Sandill, 2010; Florian, 2019).

Analysen viser at kulturskolelærernes kunstfaglige dyktighet og identitet er nært knyttet til deres personlighet, noe som vil kunne skape barrierer for samarbeidsprosesser. En overgang til mer inkluderende undervisning vil derfor ikke skje gjennom en spesifikk organisering (Ainscow & Sandill, 2010). Derimot vil det kreve sosiale læringsprosesser som stimulerer til refleksjon. Fra et perspektiv på utvikling av inkluderende skolekulturer vil det derfor bli ledelsens ansvar å lede de ansatte gjennom arbeidet med å utvikle en felles forståelse for betydningen av kulturskolens profesjonskultur for å kunne nå målet om utvikling av inkluderende praksiser i en kulturskole for alle.

### **Avsluttende betraktninger**

Når Berge mfl. (2019) skriver at bare i overkant av 13 prosent av norske barn i skoleåret 2018/19 deltar i et kulturskoletilbud, kan det sees som at kulturskolen på tross av visjoner om inkluderende verdier ikke er for alle. I henhold til Berge mfl. (2019) er overvekten av elever i kulturskolen jenter fra ressurssterke familier med høy utdanning, altså barn fra familier med høy sosioøkonomisk status. Spørsmålet som følger oppstår, er hvordan kulturskolen kan nå frem til flere barn.

Gjennom å gi alle barn tilgang til kulturskolen ilegges de ansatte et moralsk ansvar for å tilrettelegge for barns deltakelse og opplevelse av mestring i fellesskapet. Likevel handler, ifølge Artiles & Kozleski (2006), inkludering om hva som skjer *etter* at tilgang er gitt, altså hvordan pedagogene er i stand til å respondere på mangfoldet ved å skape likeverdige vilkår for deltakelse for alle (Florian mfl., 2017). Å utvikle visjonen om en kulturskole for alle starter med at lærere anerkjenner verdien av både kunstneriske og pedagogiske ferdigheter.

Dette krever sosiale læringsprosesser og refleksjon over eksisterende praksis. Dersom kulturskolelæreres mest fremtredende identitet knytter seg til kunstfagene, vil det i tråd med Jordhus-Lier (2018) kunne skape utfordringer for verdien de tillegger hverandre, og dermed også for samarbeid i praksisfellesskapet.

Denne studien viser at intervjudeltakerne påpeker at de mangler kompetanse på å sikre alle elever likeverdige vilkår for deltakelse og mestring i undervisningen. Dette antyder en diskrepans mellom visjonen om en kulturskole for alle og lærernes kompetanse. Det kan derfor argumenteres for at det trengs mer forskning for å finne ut om kulturskolelærerne som yrkesgruppe er tilstrekkelig rustet til å oppfylle visjonen om en kulturskole for alle. Denne studien viser flere grunner til denne diskrepansen, der manglende felles profesjonskunnskap, manglende samarbeid i profesjonsfellesskap samt lukkede og konkurransepregede skolekulturer er sentrale forhold.

Kulturskolelærernes høye kunstfaglige realkompetanse til tross, tegnes det et bilde av en manglende felles forståelse av teorigrunnlaget som ligger til grunn for utvikling av inkluderende praksiser i skolesammenheng, som er den norske kulturskolens uttalte samfunnsmandat. Når Molander & Terum (2008) påpeker at det stilles spørsmål ved om profesjonene i stor nok grad er seg bevisst sitt samfunnsmandat, eller om de primært er opptatt av å ivareta egne interesser, oppstår spørsmålet om de ansatte i kulturskolene er seg bevisst kulturskolenes samfunnsmandat?

Kulturskolens rammeplan fremmer forventninger knyttet til dette mandatet, men kulturskolens lærere trenger ikke å følge denne planen. Dessuten viser analysen at det er uklart hvorvidt intervjudeltakerne er kjent med innholdet i rammeplanen. Kulturskoleledelsens institusjonelle oppfølging med pedagogisk forankring i rammeplanen er derfor helt avgjørende for å styrke profesjonsfellesskapet for å utvikle inkluderende praksiser i en kulturskole for alle.

En kulturskole for alle krever ikke nødvendigvis allsidighet fra hver enkelt lærer, men derimot at lærere med ulik spesialisert kompetanse

samarbeider i lærende praksisfellesskap. Gjennom samarbeid i praksisfellesskap er det også tenkelig at lærernes horisont kan utvides til mer kollektive tanker og holdninger (Gjems, 2019; Wenger, 1998). Dermed vil samarbeid i praksisfellesskap være sentralt i sammenheng med å utvikle kulturskolene fra individorientering til fellesskap, fra «meg og mine elever» til «oss og våre elever», og i dette arbeidet vil kulturskolens ledelse være sentral. Ett steg i retning av en løsning på kompetansebehovet kan være å arbeide med utvikling av skolekulturer i retningen lærende organisasjoner, hvor de ansatte gjennom samhandling og anerkjennelse av hverandre kan benytte kulturskolens samlede kompetanse til det beste for elevene. Imidlertid kan det stilles spørsmål ved om det alene kan fungere som en løsning.

Muligens kan opprettelse av en profesjonsutdanning for kulturskolelærere, slik det eksisterer for grunnskolelærere, barnehagelærere og ansatte i skolefritidsordningen, være en mer langsiktig løsning på kompetansebehovet i de norske kulturskolene. En annen mulighet vil kunne være tverrfaglig samarbeid internt i kommunen med for eksempel PP-tjenesten eller ressursteam, for veiledning om tilrettelegging for økt deltakelse. Samtidig må ikke kulturskolens samfunnsoppdrag knyttet til talentutvikling glemmes, fordi det også i fremtiden vil være behov for spesialisert kunnskap hos kulturskolelærerne.

Det er derfor kanskje ikke så enkelt som at en felles profesjonsutdanning vil løse utfordringene kulturskolene står overfor. En slik utdanning vil likevel kunne bidra til felles forståelser rundt hva slags institusjon den lovfestede kulturskolen skal være, og hvordan undervisningens formål og kulturskolelærer-rollen bør defineres. Den vil kunne bidra til felles forståelse av profesjonsfaglige verdier og holdninger, samt betydningen av vilkår for deltakelse på likeverdige premisser for alle barn, også i kulturskolesammenheng. —

## Referanser

- Aglen, G.S.** (2022). *Kulturskolelæreryrket i bevegelse: En framvekst av nye profesjoner*. Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmloi/handle/11250/2981069>
- Ainscow, M.** (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), s. 7–16. doi: [10.1080/20020317.2020.1729587](https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587)
- Ainscow, M. & Miles, S.** (2008). Making Education for All Inclusive: Where next? *PROSPECTS*, 38, s. 15–34.
- Ainscow, M. & Sandill, A.** (2010). Developing inclusive education systems: the role of organisational cultures and leadership. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), s. 401–416. doi: [10.1080/13603110802504903](https://doi.org/10.1080/13603110802504903)
- Angelo, E.** (2014). Kunstner eller lærer? Et illustrerende profesjonsdilemma i det musikk- og kunstpedagogiske landskapet. I: E. Angelo & S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 21–41). Cappelen Damm Akademisk.
- Artiles, A.J., Harris-Murri, N. & Rostenberg, D.** (2006). Inclusion as Social Justice: Critical Notes on Discourses, Assumptions, and the Road Ahead. *Theory into Practice*, 45(3), s. 260–268.
- Artiles, A.J. & Kozleski, E.B.** (2016). Inclusive education's promises and trajectories: Critical notes about future research on a venerable idea. *Education Policy Analysis Archives*, 24(43), s. 1–29.
- Berge, O.K., Angelo, E., Heian, M.T. & Emstad, A.B.** (2019). *Kultur + skole = sant: Kunnskapsgrunnlag om kulturskolen i Norge* (Rapport nr. 489). Telemarkforskning. <https://www.telemarkforskning.no/publikasjoner/kultur-skole-sant/3487/>
- Bjørnsrud, H. & Gjems, L.** (2019). Introduksjon. I: H. Bjørnsrud & L. Gjems (red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 9–15). Universitetsforlaget.
- CRDP** (2008). FN-konvensjonen om rett til menneske med nedsett funksjonsevne. <https://www.regjeringen.no/no/tema/likestilling-og-mangfold/likestilling-og-inkludering/konvensjoner/fn-konvensjonen-om-rett-til-menneske-med-nedsett-funksjonsevne-crdp/id2426271/>
- Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M.** (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2. utg.). Routledge.
- Florian, L. & Spratt, J.** (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), s. 119–135.
- FN** (1989). *Konvensjon om barnets rettigheter* (20-11-1989). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL\\_8#KAPITTEL\\_8](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-05-21-30/KAPITTEL_8#KAPITTEL_8)
- Gilje, N. & Grimen, H.** (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Universitetsforlaget.

- Grimen, H.** (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hart, S. & Drummond, J.** (2014). Learning Without Limits: Constructing a Pedagogy Free from Determinist Beliefs about Ability. I: L. Florian (red.), *The Sage Handbook of Special Education* (2. utg.) s. 439–458. SAGE.
- Haug, P.** (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), s. 206–217.
- Jordhus-Lier, A.** (2018). *Institutionalising versatility, accommodating specialists. A discourse analysis of music teachers' professional identities within the Norwegian municipal school of music and arts*. Norges musikkhøgskole.
- Kalsnes, S.** (2014). Kulturskolen som ressurscenter – konsekvenser for kulturskole-læreren? I: E. Angelo & S. Kalsnes (red.), *Kunstner eller lærer? Profesjonsdilemmaer i musikk- og kunstpedagogisk utdanning* (s. 109–124). Cappelen Damm Akademisk.
- Karlsen, S.** (2017). Policy, Access and Multicultural (Music) Education. I: P. Schmidt & R. Colwell (red.), *Policy and the political life of music education* (s. 211–230). Oxford University Press.
- Kulturlova.** (2007). *Lov om offentlege styresmakters ansvar for kulturverksemd* (LOV-2007-06-29-89). Lovdata. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Kulturlova/id600681/>
- Kunnskapsdepartementet.** (2010). Kulturskoleløftet – kulturskole for alle. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kulturskoleloftet/id625582/>
- Kunnskapsdepartementet** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen | udir.no*
- Kuuse, A.-K.** (2018). «Liksom ett annet oppdrag»: iscenesetting av sosial rettvisa i musikkundervisningens retorikk og praktik. Doktorgradsavhandling, Umeå Universitet. <https://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1270249/FULLTEXT01.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E.** (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Marinsson, G., Ohna, S.E. & Tetler, S.** (2007). Delagtighedens pædagogikk. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 44(3), s. 236–263.
- Molander, A. & Terum, L.I.** (2008). *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- NESH** (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: De nasjonale forskningsetiske komiteene*.
- Norsk kulturskoleråd.** (2016). *Rammeplan for Kulturskolen: Mangfold og fordypning*. <https://kulturskoleradet.no/rammeplanseksjonen/rammeplanen>
- Opplæringslova** (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Kapittel 26: Kulturskole. Lovdata. <https://lovdata.no/nav/lov/2023-06-09-30/kap26>
- Ricoeur, P.** (1981). The model of the text: meaningful action considered as a text. I: J.B. Thompson (red.), *Paul Ricoeur. Hermeneutics and the human sciences. Essays on language, action and interpretation* (20. utg., s. 197–221). Cambridge University Press.
- Rogoff, B.** (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford University Press.
- Rønningen, A., Boeskov, K., Christensen-Scheel, B. & Hofvander Trulsson, Y.** (2023). *Kulturskolen som inkluderende kraft. Perspektiver fra forskning til forandring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Stiernström, L.** (2021). «Att lära av varandra, med varandra, för varandra». *En inkluderande Kulturskola för Alla: Stockholms Musikpedagogiska Institut (SMI)*.
- Säljö, R.** (2024). *Læring: en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Tveitnes, M.S.** (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I: G. Skeie, H. Fandrem & S.E. Ohna (red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold? Flerfaglige perspektiver på inkludering* (s. 24–49). Fagbokforlaget.
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca Spain 7–10 June 1994*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- von Wright, M.** (2006). The Punctual Fallacy of Participation. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), s. 159–170.
- Wenger, E.** (1998). A social theory of learning. I: E. Wenger (red.), *Communities of practice: learning, meaning, and identity* (s. 3–15). Cambridge University Press.
- Waagen, W.** (2024). *Kulturskolen: Læring og undervisning*. Fagbokforlaget.

# Inkluderende tilrettelegging gjennom musikk

TEKST:

HALLVARD HÅSTEIN

**L**ar det seg gjøre å skrive noe nytt og praktisk om tilrettelegging og inkludering i skolen? Ja, det mener jeg at forfatterne Nora Bilalovic Kulset og Kirsten Halle har fått til. Og de har gjort det på en original måte: De har skrevet om inkludering ved å tydeliggjøre hva en kan oppnå ved å synge sammen!

Boka retter seg primært mot voksnes fellesskap, men det gjør ikke innholdet mindre relevant for elever. For det at voksne er vant til å synge sammen, kan være medvirkende til at også elever som strever, får erfare det vitaliserende og fellesskapelige ved å synge.

Boka heter *Fellesskap, folkehelse og beredskap gjennom musikk*. I mine ører lyder tittelen som en litt for anstrengt opphoping av tidsriktige begreper. Men innholdsmessig er tittelen treffende, fordi den samsvarer godt med teksten på bokas 75 sider. Altså: Boka holder det den lover. Samtidig må det understrekes at dette ikke er en bok om musikkundervisning, men om måter å være sammen på.

## Et uvanlig tema

Boka Kulseth & Halle har skrevet, handler om verdien av å ta del i musikkaktiviteter. Den er ikke bare for spesielt interesserte, men kan være inspirerende for alle som arbeider i skolen, også de uten utdanning eller interesse for musikk. Innholdet er uvanlig, men enkelt å forstå og gjenkjennelig for

de fleste som har litt erfaring med å synge sammen med andre. Den handler om sang og musisering, men dypest sett om hvordan inkludering kan oppnås. Det gjelder også der elever og lærere er sammen. Trolig kan boka gi skoler inspirasjon og faglig bakgrunn for å tenke og handle fellesskaplig.

Karakteristisk for innholdet i boka: Den er utstyrt med et forord, men dette begrepet benyttes ikke. På det stedet der overskriften kunne vært «Forord», står det ganske enkelt: «Vi».

## Hva er det med å synge og musisere sammen?

Kulseth & Halle begrunner verdien av sang og musisering slik: «Når vi synger sammen, foregår det livsnødvendige prosesser både mellom oss og i oss. Vi sosialiseres, opplever tilhørighet, bygger fellesskap, styrker fysisk og psykisk helse, blir mer empatiske og liker hverandre bedre.» Dette er særdeles sterke påstander. Derfor må det understrekes at forfatterne underbygger sine synspunkter grundig.

## Tilrettelegging

Med utgangspunkt i opplæringslovas §11 om tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging har jeg lest boka med følgende problemstilling i bakhodet: Kan fellessang og annen ikke-prestasjonsrettet musisering tjene som et bidrag til virkefull tilrettelegging – også for elever med særskilte rettigheter?



eller beskrives presist, for evnen til å lære er stadig i bevegelse og varierer med situasjonen og relasjonene der potensialet utfordres.

Jeg tenker slik: Det faktum at elever varierer atferden sin i forhold til den konteksten de til enhver tid befinner seg i, er en uunngåelig utfordring blant annet for forskere. Utfordringen gjelder i særdeleshet for dem som utvikler tester, kartleggingsverktøy og undervisningsmetoder. Men det delvis ubestemmelige ved elevenes potensial kan også innebære håp for elever og muligheter for pedagoger fordi: Hvis rammene for hva som kan foregå i undervisningen, endres, er det muligheter for at også læringspotensialet endres noe.

### **Personalrommet og læreren**

Uansett kontekst og måter å tilrettelegge på krever spesialpedagogisk virksomhet at lærere viser stor fleksibilitet. Det gjelder ikke mindre om musisering skal kunne inngå i tilretteleggingen for elever i et fellesskap. Men slik fleksibilitet lar seg vanskelig utvikle om den voksne ikke kjenner seg tilstrekkelig trygg i situasjonen.

Slik jeg forstår forfatterne, dreier slik trygghet seg ikke primært om oppnådd musikkfaglig kompetanse, men mer om en trygghet bygd på egne erfaringer med det å delta i fellesskap der det er naturlig å synge.

### **Fra «voksen-rommet» til klasserommet**

Lærernes undervisning i klasserommet og måter å være på overfor elevene vil alltid være påvirket av ulike faktorer. Derfor møter elevene aldri bare lærerens faglige kompetanse. Kompetansen vil også være påvirket av lærernes opplevelser på personalrommet og med fellesskapet der. For ethvert kollegium har sin kultur. Dette registrerer den som er ny på skolen! Men for de fleste kan disse vanene og innstillingene etter hvert gå over til å bli så selvfølgelige at ingen lenger kan redegjøre for hva kulturen inneholder. Likevel vil disse sidene av skolemiljøet kunne innvirke på elevens oppmerksomhet og evne til å lære.

Hva ved lærerens måte å arbeide på har direkte eller indirekte noe med kulturen på lærerrommet å gjøre? Det kan muligens være vanskelig å registrere dette. Imidlertid er det grunn til å tro at det på flere punkter kan være nær sammenheng mellom lærernes undervisning og skolens felles kulturelle praksis. Om, hvordan og når det musiseres, inngår i dette.

### **Spesialpedagogikk, PP-tjenesten og skolens mange fellesskap**

Kan det være at personalet ved PP-tjenestekontorene synger for lite? Boka til Nora Bilalovic Kulseth & Kirsten Halle kan aktualisere også dette spørsmålet. Og jeg fortsetter med følgende: Det at PP-rådgivere sammen diskuterer problemer, utgjør en vesentlig del av jobben. Men kan

oppmerksomheten om problemer av og til bli for ensidig og noen ganger bli mer ødeleggende enn ressurskapsende? Jeg tror det. Hva med innimellom å variere med en eller annen form for musisering?

Jeg har erfaring med at flere oppfatter dette som en temmelig søkt idé, og bare få har vært nysgjerrige nok til å prøve. Det er viktig å ta problemer på alvor. Men mulighetene for å oppnå kreativitet under problemløsning forutsetter at gruppen av fagfolk også vet noe om hvordan en kan skape overskudd sammen.

### **Individuell utredning og fellesskap**

Noen elever innvilges rett til individuell tilrettelegging, det man før kalte spesialundervisning. Men før det kan skje, må deres læringsmuligheter utredes. Med bakgrunn i bokas ord om verdien av felles sang kan det være grunn til å spørre: For elever som oppfattes å ha utilstrekkelig nytte av å være i en klasse, er de observert med tanke på hvordan de deltar i ett eller flere miljøer der det praktiseres felles sang?

### **Sang som et spesialpedagogisk tiltak**

Trolig vil mange elever kunne få det lettere om de får være med og synge i den klassen og i grupper de er en del av. Det må være en rimelig antakelse om en tar forfatterens påstander på alvor og tar dem til følge.

Kulseth & Halle sannsynliggjør at det å synge sammen kan bidra til å omskape et miljø til å bli et vitaliserende fellesskap. Her stimuleres deltakernes holdninger til seg selv, dem de er sammen med, og fellesskapet som helhet. Forfatterne minner om at sang og musisering kan foregå på et utall måter, mer og mindre velordnet og på ytterst uformelt vis. Også tullesang kan stimulere!

### **Konklusjon**

Kulseth & Halle har skrevet en usedvanlig bok. Den tegner håp for elever og lærere som strever. Oppmuntret av å lese boka deres har jeg argumentert for at musisering bør inngå som en selvfølgelig del av skolens register av mulige tiltak når individuell tilrettelegging skal forberedes og tas stilling til.

En liten anekdote til slutt: På et venterom kan det ofte være taust og stemningen noe trykket. Men tenk hva som kunne skje om noen fikk de tilstedeværende til å synge mens de venter? Da tror jeg de som sitter der, fort kunne risikere å bli et fellesskap. —

# Kunnskap om omsorg og omsorgssvikt i kontakt med barnevernet

## TEKST:

KIRSTEN FLATEN, DOSENT I SPESIALPEDAGOGIKK, HVL

**B**oka *Omsorg og omsorgssvikt* er ein del av serien Barnevernsbiblioteket. Boka tar for seg eit tema som tilsette i barnehage og skule lyt forhalde seg til, om enn så sårt og vanskeleg det vert opplevd å få nær seg. Der ein får ein gryande mistanke om at omsorgssituasjonen til eit barn ikkje er god nok, skaper det mykje usikkerheit og tankar hos dei aller fleste. Og dei som arbeider i barnehage og skule, kan ikkje berre la ein slik mistanke liggje der. Når ein har jobb i ein institusjon som skal ta vare på born, forpliktar ein å vere vaken og sensitiv overfor om borna har det bra. Og særskilt har ein ei viktig rolle i det å hjelpe born når foreldre av ulike grunnar ikkje maktar det. Dette kan innebere å alarmere barnevernet.

Omgrepet *omsorg* vert belyst i boka, og vi har alle tankar om kva omsorg er. Men kva er eigentleg god omsorg? Å køyre på trening og å gje uttrykk for at barnet er elska, er to ulike handlingar som begge går inn under omgrepet omsorgspraksis. For dei fleste av oss er det handlingar som høyrer til under omgrepet omsorgspraksis, vi tenker på som god omsorg. I boka vert forståing av omsorg løfta til eit meir overordna plan, der sosiokulturell og utviklingspsykologisk forståing vert nytta som bakteppe. Også juridiske implikasjonar for endring i foreldrerolla vert belyste. Det som før vart kalla

*foreldremyndigheit*, er no endra til *foreldreansvar* – eit omgrep som legg andre og meir omsorgsgjevande føringar for foreldrerolla.

Boka belyser mange tema om omsorg og omsorgssvikt, men det som kan ha mest interesse for tilsette i barnehage og skule, er kapittel 3 om kva omsorgssvikt er, og korleis ein kan sjå det. Kva ord og omgrep skal ein nytte for å verte forstått? Kor lenge skal ein vente før ein agerer? Denne fasen og den bekymringa må tilsette i barnehage og skule forhalde seg til. Alt skal ikkje meldast til barnevernet, men noko skal absolutt meldast – og kvar går grensa?

«Omsorgssvikt er når barnet ikke får dekket fysiske, psykiske eller følelesesmessige behov, og barnet ikke får den omsorgen og beskyttelsen det trenger i hjemmet» er ein vid definisjon som mellom anna er nytta av den norske nestoren innan barnevernsfeltet, Kari Killén. Her vert fire kategoriar lanserte: seksuelt misbruk, vald, psykisk og emosjonell omsorgssvikt, og neglekt/forsømming. Det er nok at éin av kategoriene stemmer, for å ta affære.

Foreldra si evne til å gje omsorg er sentral her. Det at manglande omsorg strekker seg over tid, og at den har et visst omfang, bør kunne dokumenterast. Når ein dokumenterer skriftleg, får ein også



---

Ellen Syrstad og Margrete Aadnanes

---

**Barnevernsliblioteket – Omsorg og omsorgssvikt**

---

Universitetsforlaget | 2025

---

120 sider | ISBN 9788215074450

rydda i egne tankar, noko som kan støtte eller svekke egne mistankar. Om det vert naudsynt å kople inn barnevernet, vil skriftlege notat med tid, stad og kva bekymring ein har gjort seg, vere særskild viktig for å vite kva barnet treng, og kva grad av intervensjon som skal nyttast.

Små narrativ i teksten i boka viser kva hendingar ein som tilsett i barnehage og skule kan få nær seg. Kva som er rett handlemåte, finst ikkje eit fasitsvar på, men at det må handterast, er sikkert. Boka er retta mot barnevernet si rolle, men dilemma på når og kva ein skal gjere, er like reelt for dei som møter barna før barnevernet kjem på banen. Det er òg ei bok som tydeleggjer for tilsette i barnehage og skule kva dei kan sjå etter. Og kanskje boka kan bidra til at ein verkeleg ser etter, og at ho ikkje berre fører til den ubehagelege magekjensla som slår inn i kontakt med nokre born og unge, men at ein veit kva ein bør gjere vidare. —

# Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

[utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk](https://utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



## Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2026

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. februar	13. mars
2	22. april	29. mai
3	9. september	9. oktober
4	4. november	4. desember

## Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med  
og følg oss  
du også!



@spesialpedagogikk



# 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](http://www.udf.no/minside)  
Medlemsservice: [medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no)

Ikke medlem:

Send bestilling til  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)  
600,- per år for 4 utgaver

# I neste nummer

## FAGARTIKLER

**Spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler i norske skoler** av Jostein Høgetveit

**Kroppsøvningsfaget i en skole der alle elever skal ha rett på et inkluderende opplæringsstilbud**  
av Kristin Vindhol Evensen og Ellen Berg

**PP-tjenesten må være en synlig og aktiv medspiller i skolens utviklingsarbeid**  
av Frøydis Elseth-Jansson og Jennifer Bryant

## KRONIKK

**Når barnefattigdom blir en usynlig diagnose – spesialpedagogikkens ansvar i møte med barns skjulte livsbetingelser** av Silje Langøy Madsen

## FAGARTIKLER

**Forebyggende arbeid med engstelige toåringer i barnehagen** av Elin Heie-Lie, Britt Sem-Johansen og Kirsten Flaten

**Forebygging av matematikkvansker: Hva sier forskning om tidlig innsats?** av Gülgün Lük Yildiz og Gro Tvedt Hollevik

## FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

**Autistiske jenter som kamouflerer i skolen: en kvalitativ studie av foreldres perspektiv**  
av Elin Skaug og Tamara Kalandadze

**Utgivelse 29. mai**

## 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](mailto:redaksjonen@spesialpedagogikk.no)