Statped

Fellesskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv

Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen (red.)

Fellesskap i lek og læring

Spesialpedagogikk i et inkluderingsperspektiv

SKOLE OG
BARNEHAGE

Redaksjon: Siv Hillesøy, Eli Marie Killi, Ann-Elise Kristoffersen
Design og illustrasjoner: Miksmaster Creative · www.miksmaster.no
Utgiver: © Statped, Oslo 2020
www.statped.no

ISBN 978-82-323-0352-6 (trykt utgave)
ISBN 978-82-323-0353-3 (elektronisk utgave)

Forord

Målet med antologien er å formidle kunnskap om inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Å skape inkluderende fellesskap er et av grunnprinsippene i vårt utdanningssystem. Et mangfold av barn og unge skal kunne lære og utvikle seg i et praksisfellesskap, og god tilrettelegging er en forutsetning for å få det til.

I et sosiokulturelt perspektiv skjer læring gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien. Bidragsyterne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Det innledende kapitlet setter inkluderingsbegrepet inn i et historisk og praktisk perspektiv, og er en teoretisk overbygning til de andre kapitlene. Deretter følger de øvrige bidragene presentert under fire tematiske overskrifter. Det første temaet dreier seg om endringsarbeid i barnehage og skole, det andre handler om tilrettelegging for deltakelse og læring, det tredje om støtte til deltakelse og det fjerde temaet er inkluderende læringsaktiviteter. Hver hoveddel innledes med en kort introduksjonstekst og oversikt over de enkelte kapitlene som inngår. Antologien retter seg primært mot studenter og fagfolk som jobber i barnehage og skole, men kan også være av interesse for andre.

Vi vil rette en stor takk til alle våre kolleger som har bidratt med sine erfaringer og kunnskaper i antologien! Vi vil også takke Anne Grethe Hellerud, Sidsel Holiman og Marit Solvoll for deres bidrag inn i arbeidet med antologien.

Med hilsen redaksjonskomiteen
Siv Hillesøy, Eli Marie Killi og Ann-Elise Kristoffersen

Innhold

Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv 12

1 Endringsarbeid i barnehage og skole 25

Lederskap i inkluderende prosesser 26

«Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen» 40

Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen 52

2 Tilrettelegging for deltakelse og læring 67

Elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen – suksessfaktorer for en inkluderende praksis 68

Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering? 80

Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse 92

Inkluderende læringsfellesskap for nyankomne elever med og uten særskilte behov i videregående skole 104

3 Støtte til deltakelse 117

Kommunikasjon på ulike arenaer 118

Blinde barns deltagelse i lekens frie flyt 130

Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet 142

Inkluderende praksis i barnehagen for et lite barn med cochleaimplantat 152

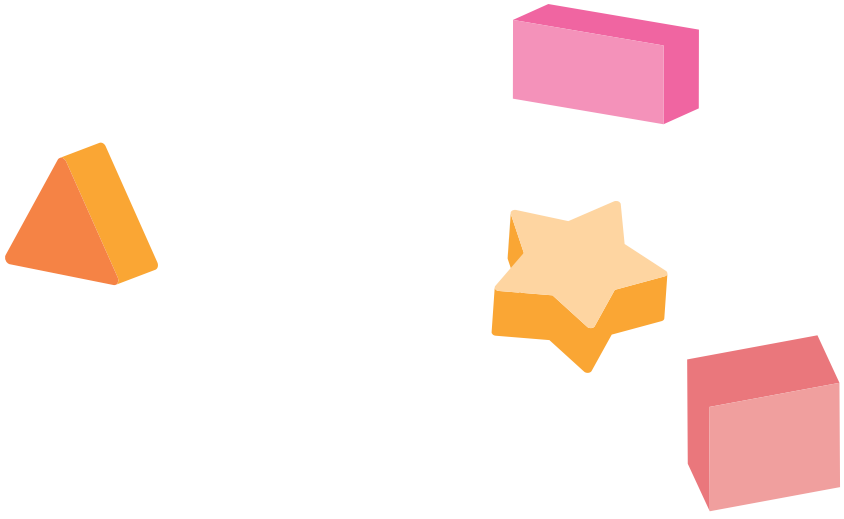
Små prosjekter i sneglefart – små for hvem? 160

4 Inkluderende læringsaktiviteter 175

Inkluderende læringsaktiviteter 176

Tilhørighet, deltagelse og engasjement – utvikling av inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming 188

5 Bidragsytere 203



Inkludering i et historisk og praktisk perspektiv

Inkluderende fellesskap er temaet for antologien dette kapitlet inngår i. I den sammenheng kan det være hensiktsmessig å utforske hva et inkluderende fellesskap er, sett fra både et historisk og et praktisk perspektiv. Dette blir hovedtemaet for kapitlet.

Mirjam Harkestad Olsen

Kapitlet presenterer to hovedpunkter: kompetanse og læringsutbytte. Disse er uløselig knyttet sammen. Et inkluderende læringsfellesskap som gir alle barn og unge et forsvarlig læringsutbytte, krever høy allmennpedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse.

Både rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017) og overordnet del av læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2019) har status som forskrift. Prinsippet om et inkluderende fellesskap står sentralt i rammeplanen og er derfor et viktig grunnlag i barnehagenes arbeid. Barnehagebarn skal ha mulighet for å delta i lek og i egen og andres læring, de skal oppleve motivasjon og mestring ut fra egne behov og forutsetninger, og de skal inngå i sosiale samspill. Overordnet del av læreplanverket trådte i kraft i 2020. Denne tar for seg verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Det er spesielt del tre, «Prinsipper for skolens praksis», som framhever inkluderende fellesskap. Overordnet del knytter inkluderende fellesskap til mangfold. Den framhever at skolen skal tilby et inkluderende og inspirerende læringsmiljø hvor mangfold anerkjennes som en ressurs for skolen. Skolen skal også være et profesjonsfaglig fellesskap. I et slikt fellesskap skal de ansatte i skolen reflektere over felles verdier og arbeide for å utvikle skolens praksis. Å legge til rette for et inkluderende fellesskap kan slik sett forstås som et felles løft for skolen.

Prinsippet om en inkluderende barnehage og skole står med andre ord sterkt i Norge. Norske myndigheter har underskrevet flere internasjonale avtaler som skal sikre gjennomføringen av et inkluderende læringsfellesskap for barn og unge. Spørsmålet som diskuteres i dette kapitlet, er hvordan intensjonen om et inkluderende læringsfellesskap avspeiler seg historisk og i praksisfeltet. Dette vil bli presentert og diskutert i neste seksjon. Hovedtyngden av det som presenteres, er hentet fra forskning relatert til problemstillinger i skole, men har også høy relevans for barnehagefeltet.

Inkludering i et historisk perspektiv

Inkludering som fenomen ble særlig aktuelt fra midten av 90-tallet, da Norge skrev under på Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). Denne erklæringen handler om prinsipper for opplæring av personer med særskilte behov. Erklæringen la et grunnlag for å flytte søkelyset fra individuelle særskilte

behov til skolens evne til å møte alle barns ulike evner og forutsetninger. Blant prinsippene som erklæringen presenterte, var tilgang til vanlig skole, barnesentrert pedagogikk og en inkluderende praksis. Få år tidligere hadde Norge underskrevet og ratifisert barnekonvensjonen (Barne- og familiedepartementet, 2003). Denne konvensjonen fremmer blant annet alle barns rett til deltakelse i opplæringen og i samfunnet som helhet.

Norges opplæringsarenaer var til en viss grad klare for å innlemme inkluderingsambisjonen i sin skolepolitikk, basert på politiske grep tatt i forkant av erklæringen. Historisk har norsk skolepolitikk gått fra å fremme en skole for noen, via integrering til dagens skole, hvor inkludering settes som et premiss (Olsen, 2013). Norske myndigheter besluttet for noen tiår siden at spesialskoler skulle legges ned (Simonsen & Johnsen, 2007). Alle elever skal få sitt opplæringstilbud i en skole i nærmiljøet (Opplæringslova, 1998, § 8-1). På denne måten skal den enkelte elev oppleve å være en del av et større læringsfellesskap. Likevel er det, som Bachmann, Haug og Nordahl (2016) også påpeker, et stykke igjen før prinsippet om en inkluderende skole er fullt innarbeidet i praksis.

De seneste årene har alternative opplæringsarenaer, i form av spesialpedagogiske avdelinger eller baser, økt betydelig (Jelstad & Holterman, 2019). Dette har skjedd parallelt med at stadig færre norske lærere har spesialpedagogisk kompetanse, og mange elevers spesialpedagogiske tilbud gis av ufaglærte (Bachmann et al., 2016; Barneombudet, 2017; Nordahl et al., 2018). Ström og Hannus-Gullmets (2015) tar opp en bekymring knyttet til at styringssignaler oppfordrer til inkludering, men at implementering av inkluderingsintensjonen gir ekskludering som resultat. Persson og Persson (2012) viser til en undersøkelse av Allan, gjennomført i Skottland. Her uttrykker både rektorer og lærere at de er positive til inkludering som prinsipp, men lærerne opplever å ikke ha nok kompetanse til å gjennomføre eller sette i verk dette prinsippet godt nok. Dette er aktuelt også for norske forhold. Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen (2015) fant for eksempel at lærere med minst ett års spesialpedagogisk utdanning i større grad tilpasset opplæringen sammenliknet med øvrige lærere.

Inkludering har i de seneste årene også fått høy aktualitet for barnehagefeltet. Vi får stadig mer kunnskap om hvordan godt tilrettelagte læringsmiljøer i barnehagen bidrar til at små barn i større grad opplever et fellesskap og knytter gode sosiale relasjoner (Korsvold, 2010; Arnesen, 2017).

Ulike forståelser av inkludering

Inkludering som fenomen kan forstås på ulike måter. Ifølge Kiuppis (2014) har forståelsen av inkludering beveget seg fra en vektlegging av barn og unge med vansker og deres fysiske plassering, til skolens evne til å møte diversitet. Kiuppis (2014) viser i sin historiske studie hvordan UNESCO etablerte programmer for «Education for all» (i 1990) og «Inclusive education» (i 1994). De var relatert til henholdsvis ordinær opplæring og elever med funksjonshemminger eller nedsatt funksjonsevne. Han viser hvordan begrepene etter hvert har gått inn i hverandre, noe han mener gjør at vektleggingen av elever med funksjonshemminger forsvinner. Til sammenlikning skriver Haug (2017a, s. 15) at inkluderingsbegrepet kom som et svar på det han kaller «den tapte implementeringsrevolusjonen». Han viser til en internasjonal trend på 70-tallet hvor integrering av elever med særskilte behov ble et førende prinsipp. I Norge ble integrering definert som at elevene skulle høre til i et sosialt fellesskap, ta del i fellesskapets goder og ha et medansvar. Etter hvert endret denne forståelsen seg i praksisfeltet, slik at integrering primært ble et spørsmål

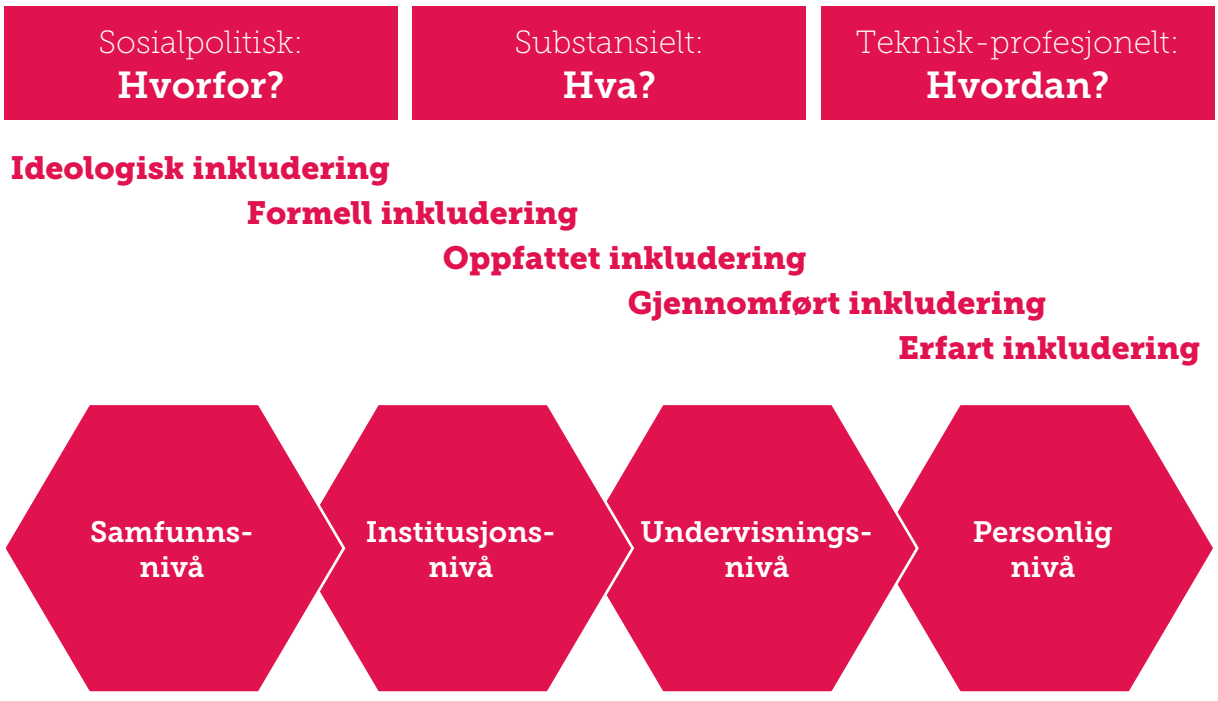
om plass (Haug, 2017a). Samtidig er det et spørsmål om det inkluderingsbegrepet vi bruker i dag, i tilstrekkelig grad har etablert seg som et alternativ til en slik forståelse, eller om det av mange blir forstått som et synonym til integrering.

Begrepets kompleksitet

Inkludering er et komplekst begrep. Olsen (2010) påpeker at det i analysen av begrepet inkludering må stilles spørsmål både om hva inkludering er, hvorfor det skal inkluderes, og hvordan inkludering kan iverksettes. Dette er illustrert i figur 1.

I drøftingen av hva inkludering er, valgte Strømstad, Nes og Skogen (2004) en tredelt tilnærming til begrepet: sosialt, faglig og kulturelt. Solli (2010) utvidet dette til å innebære en tilhørighet faglig, sosialt og kulturelt. Barna eller den unge skal oppleve en tilhørighet til en gruppe, de skal ha en faglig tilpasning til sine evner og forutsetninger, og deres kulturelle identitet skal imøtekommes og ivaretas. Kulturell inkludering kan også forstås som en inkluderende skolekultur hvor de ansatte har en holdning og en vilje til å tilrettelegge for inkludering. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) har lagt til et organisatorisk perspektiv som et overordnet premiss for den tredelte tilnærmingen. Det innebærer at de ulike rammene for undervisning må ligge til rette, også de ideologiske, fysiske og administrative. Disse må springe ut av en felles forståelse av inkludering, både som prosess og mål. Å vurdere konteksten begrepet står i, inngår som et ledd i å undersøke inkluderingens hvorfor. Denne konteksten kan for eksempel være historisk eller politisk. Hvordan begrepet realiseres i undervisningen, blir gjerne overlatt til den enkelte pedagog å utforme (Olsen, 2013). Florian (2014, s. 291) peker i den forbindelse på spesielt to nøkkelfaktorer: pedagogens tro på egne kvalifikasjoner og pedagogens kontinuerlige forbedring. En av utfordringene for å få dette til hevder hun er «[c]hanging thinking about inclusion from 'most' and 'some' to everybody». Det vil si at det må innarbeides en forståelse av at premisset om en inkluderende barnehage og skole gjelder alle barn og unge, ikke utvalgte grupper.

Figur 1



Aktørene i debatten om inkludering er aktive på ulike nivåer. Det dreier seg om inkluderingsaktører på samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og på personlig nivå. På disse nivåene er det aktører som definerer hvilket handlingsrom de har for å iverksette og evaluere inkludering (Olsen, 2013). Inkluderingsengasjementet kan slå ulikt ut alt etter hvilket nivå aktøren representerer. På samfunnsnivå produseres det for eksempel rapporter og stortingsmeldinger, og det finnes et politisk engasjement og en generell samfunnsdebatt om inkludering. Til sammenlikning vil det på personlig nivå være aktører som foreldre, lærere og elever. Deres forståelse av hvordan inkluderingsideologien skal omsettes i praksis, vil være knyttet opp til både forståelsen av hva inkludering er, og hvilket handlingsrom de oppfatter at de har.

I tillegg til at aktørene er på ulike nivåer, ligger ansvaret for et inkluderende læringsmiljø og et inkluderende fellesskap på flere nivåer. Dette beskrives blant annet av Mitchell (2008). Han har gjort en metastudie av internasjonal forskning på området. Basert på dette har han funnet fram til ti elementer som kjennetegner en inkluderende skole: visjon, plassering, tilpasset plan, tilpasset vurdering, tilpasset undervisning, aksept, adgang, støtte, ressurser og ledelse. Alle disse faktorene får betydning for om et læringsfellesskap er inkluderende eller ikke. Dette flernivåperspektivet synliggjør at i tillegg til at inkludering handler om det barnehagen eller skolen konkret gjør, så innebærer en vellykket inkludering en felles visjon og en positiv holdning fra alle aktører, også ledelsen. Inkludering angår hele barnehagen eller skolen som system. Administrativ støtte og en engasjert ledelse er en forutsetning for å lykkes.

Haug (2017b) skriver at inkludering kan forstås både endimensjonalt og som et sammensatt og mangfoldig begrep. En endimensjonal forståelse handler om spørsmålet om en fysisk plassering for den som får spesialpedagogisk hjelp eller spesialundervisning. Fortrinnsvis skal denne plasseringen være i det ordinære fellesskapet. I en slik forståelse innebærer et inkluderende læringsfellesskap at det ikke finnes fysisk segregering. En slik forståelse av inkludering har møtt kritikk. For eksempel skriver to svenske forskere, Persson og Persson (2012), at mange fremdeles har en praksisnær forståelse av inkludering. Inkludering blir forstått som et romlig, sosialt og didaktisk fenomen. Persson og Persson hevder imidlertid at inkludering ikke kan ses uavhengig av ideologi, politikk og etikk, noe som indikerer en mer sammensatt forståelse enn den endimensjonale. Wendelborg og Tøssebro (2011) skriver at en fysisk plassering i ordinær klasse ikke garanterer et godt og inkluderende læringsfellesskap. Den andre forståelsen av inkludering tar utgangspunkt i å skape et læringsfellesskap av høy kvalitet for å sikre gode faglige resultater (Haug, 2017b). Haug hevder at for å nå målet om et inkluderende læringsmiljø skal elevene ha optimale vilkår. Hattie (2009) oppgir høyt elevengasjement og gode sosiale relasjoner som sentrale indikatorer for et godt læringsmiljø. I den forbindelse har et nylig avsluttet forskningsprosjekt undersøkt blant annet elevengasjement og funnet at engasjementet er langt høyere når elever med særskilte behov får spesialundervisning, enn når de deltar i ordinær klasseundervisning (Haug, 2014). Det framgår ikke av artikkelen om dette dreier seg om spesialundervisning innpasset i klassefellesskapet, eller om det er segregerte tilbud som er undersøkt. Funnet er likevel ikke overaskende, da elever som mottar spesialundervisning, som regel har tettere voksenkontakt og færre å konkurrere med når det gjelder elevaktivitet.

Dimensjoner av inkludering

Ved å gå gjennom ulike forskningsrapporter om inkludering mener Haug (2005) å ha isolert fire dimensjoner som er vesentlige for å oppnå inkludering. Det er å styrke fellesskapet, øke deltakelsen, styrke demokratiseringen og øke utbyttet. I senere arbeider (for eksempel Haug, 2014) er demokratisering erstattet med medvirkning. Barnet eller den unge skal kunne ta del i det sosiale livet og oppleve tilhørighet til en gruppe og klasse. De skal være aktive deltakere som bidrar ut fra sine forutsetninger. Deres stemme skal bli hørt, og de skal ha en opplæring de får nytte av både faglig og sosialt. Ansvaret for dette ligger hos skolens ansatte. Farrel (2004) har en liknende beskrivelse av faktorer som må være til stede for at et fenomen kan kalles inkludering. Det dreier seg om en fysisk tilstedeværelse i læringsrommet, aksept og anerkjennelse fra institusjonens medarbeidere og øvrige barn, aktiv deltakelse i fellesskapets aktiviteter og rom for positiv selvutvikling. Alle fire faktorene viser til forhold utenfor barnet eller den unge selv og bekrefter på den måten at hele organisasjonen er ansvarlig for å nå målet om et inkluderende læringsfellesskap.

Både Haug og Farrel bruker ordet deltakelse som en sentral faktor for inkludering. Janson, Nordström og Thunstam (2007) viser til to deltakelseskategorier. Den første kategorien dreier seg om den subjektive, erfarte deltakelsen. Her hevder de at aksept, engasjement og autonomi er viktig. Den andre kategorien er den objektive deltakelsen, som kan observeres av en tredjeperson. Tilhørighet, tilgjengelighet og samhandling står sentralt i det objektive perspektivet.

Ainscow, Booth og Dyson (2006) presiserer at inkludering er noe som angår alle, og framholder at distinksjonen inkludering–ekskludering er sentral. Det er fordi mennesker blir ekskludert, at vi må snakke om inkludering. De framhever også hvordan inkludering er en kontinuerlig prosess hvor verdier omsettes til praktisk handling. Booth og Ainscow (2001) skriver om betydningen av inkluderende skolekultur, inkluderende strategier og inkluderende praksis. Vi ser igjen hvordan inkludering løftes til et ansvar på flere nivåer. Ser vi spesifikt på den inkluderende praksisen, viser en studie gjennomført på Island at lærere anser det som flaks eller uflaks om de får elever med spesielle behov i klassen eller ikke (Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014). En annen islandsk studie (Gunnþórsdóttir & Bjarnason, 2014) avdekker at lærere har en uklar forståelse av den ideologiske siden ved inkludering. Lærerne hadde i liten grad en reflekterende praksis.

Inkludering i et praktisk perspektiv

Hvis vi skal forstå inkludering i tråd med Ainscow, Booth og Dyson (2006) som verdier som må omsettes til praktisk handling, er det viktig å belyse også den praktiske siden ved inkludering.

Noe over 90 prosent av barn i aldersgruppen fra ett til fem år har plass i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2019). Denne prosentandelen vokser i takt med alderen. Siden 1997 har barn i Norge startet på skolen det året de fyller seks år. De går i grunnskolen i ti år og deretter tre år i videregående skole, eventuelt fire hvis de tar en yrkesfaglig utdanning med to års læretid. Det er mulig å søke om utvidet tid i videregående skole på grunnlag av et behov for spesialundervisning eller hvis mye av skoletiden går til behandling, habilitering eller rehabilitering. Barnehage er frivillig, mens det i grunnskolen er undervisningsrett og undervisningsplikt.
Det vil si at alle i aldersgruppen 6 til 16 skal ha et tilbud om undervisning i grunnskolen, og at de også har plikt til å møte. Også videregående skole er en rettighet, men ikke en plikt. Ungdommer har mulighet for å velge bort videregående skole.

Ungdommer som oppnår generell studiekompetanse etter fullført videregående skole, kan få opptak ved universiteter og høgskoler.

Barn har rett til barnehageplass fra de er ett år gamle. Denne retten, og retten til skolegang, er tett forbundet med norske myndigheters prinsipper om en inkluderende, tilpasset og likeverdig opplæring (Olsen, 2013). Dette er prinsipper som er nedfelt både i barnehageloven, opplæringsloven og i ulike andre styringsdokumenter. Tidligere hadde Norge en utstrakt bruk av spesialskoler. Disse er nå lagt ned, og elever skal ha sitt tilbud i nærmiljøet, jamfør opplæringsloven (1998, § 8-1). Dette har i stor grad utfordret både skoleeiere, skoleledelse og de enkelte lærere. Noen har løst utfordringen gjennom å etablere spesialpedagogiske avdelinger i skolen eller i kommunen hvor elever med funksjonshemminger eller store og sammensatte lærevansker har sitt skoletilbud.

Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning

Barn i førskolealder har rett til spesialpedagogisk hjelp om de har særlige behov for det (Barnehageloven 2005, § 19a). Retten er individuell og ikke knyttet til hvorvidt barnet har barnehageplass. Elever som ikke har eller kan få utbytte av den ordinære opplæringen, har rett til spesialundervisning (Opplæringslova 1998, § 5-1). Cirka 8 prosent av norske elever mottar spesialundervisning. Haug (2016) påpeker at andelen elever som strever i skolen, er langt høyere. Han anslår at dette gjelder 25 prosent av alle elever i skolen. Dette baserer han blant annet på hvor mange som scorer under kritisk grense på PISA-undersøkelser, og hvor mange som ikke fullfører videregående skole.

En rapport fra det norske barneombudet (Barneombudet, 2017) avdekket at kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet i mange tilfeller er mangelfull. Året etter kom et regjeringsoppnevnt ekspertutvalg til den samme konklusjonen (Nordahl et al., 2018).

Kvaliteten på det spesialpedagogiske tilbudet blir også tatt opp i en stortingsmelding som kom høsten 2019 (Kunnskapsdepartementet, 2019). Temaet for meldingen er tidlig innsats. Begrepet blir forstått på to måter: å gi et godt allment pedagogisk tilbud fra tidlig småbarnsalder, og å raskt etablere tiltak når vansker avdekkes. Den første tolkningen innebærer et forebyggende perspektiv. Et godt og inkluderende læringsfellesskap kan bidra til at skjevutvikling hos barn reduseres, og at eventuelle lærevansker får et mindre omfang enn uten slik forebygging.

Samme melding (Kunnskapsdepartementet, 2019) legger som en føring at kvaliteten i skolen skal styrkes. Ett av tiltakene de foreslår, er å stille kompetansekrav til dem som skal gi spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning. Et annet tiltak er å se på utdanningstilbudet innenfor spesialpedagogikk.

Kompetanse i spesialpedagogikk

Tidligere var en spesialpedagogisk utdanning i stor grad bygd opp etter en modell med første avdeling, andre avdeling og hovedfag, totalt 3,5 år. Dette var en videreutdanning etter bachelornivå. Første avdeling var en grunnleggende modul med en generell innføring i spesialpedagogikk. Andre avdeling ga mulighet til spissing i retninger som hørselsvansker, språkvansker med videre. Hovedfaget ble en ytterligere spissing av temaet. Mange hadde også spesialpedagogiske emner integrert i pedagogikkfaget i lærer- og førskolelærerutdanningen. I 2001 vedtok Stortinget Kvalitetsreformen i høyere utdanning i Norge, som innførte gradsstrukturen med bachelorgrad, mastergrad og ph.d. (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 2001).

Den trådte i kraft fra studiestart i 2003 og førte til at mastergrad i spesialpedagogikk ble et tilbud ved mange av landets høgskoler og universiteter. Første og andre avdeling og hovedfag ble faset ut. Opptakskrav til mastergrad i spesialpedagogikk er ved de fleste studieinstitusjoner en pedagogisk relatert grunnutdanning. Per 2020 kan studenter derfor tas opp til mastergrad i spesialpedagogikk uten kompetanse innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet. Siden 2017 har norsk lærerutdanning vært en integrert bachelor- og masterutdanning (5 år), mens barnehagelærerutdanningen per 2020 fremdeles er en bachelorgrad (3 år). Ikke alle lærerstudenter får tilbud om spesialpedagogikk som masterfag.

«Spesialpedagog» eller «spesiallærer» er ikke en egen profesjon i Norge og ikke en beskyttet tittel. Hvem som helst kan kalle seg spesialpedagog. Begrepet benyttes som regel om de som enten underviser i spesialpedagogikk eller har spesialpedagogisk tilleggsutdanning. Det stilles per 2020 ikke et spesifikt krav om utdanning i spesialpedagogikk for å undervise elever med særskilte behov, men regjeringen har varslet en mulig endring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Søkelys på inkluderende fellesskap

Flere store prosjekter er gjennomført for å bidra til inkluderende fellesskap i barnehage og skole. Eksempler på dette er satsingene *Vi sprenger grenser*, *Inkludering på alvor* og *All Aboard (Få alle med)*. De presenteres kort nedenfor for å illustrere satsinger som har vist seg å utfordre holdninger og kunnskap effektivt i praksisfeltet. Samtidig har disse prosjektene pekt på noen sentrale barrierer som står i veien for å oppnå et inkluderende fellesskap i hele samfunnet.

Vi sprenger grenser var en satsing som skulle bidra til høyere kvalitet i undervisningen for elever med generelle lærevansker, utviklingshemming eller sammensatte funksjonsvansker. Statped fikk ansvaret for gjennomføringen av prosessen. De fire Statped-regionene igangsatte ulike prosjekter i samarbeid med barnehageeiere og skoleeiere. Følgeforskningen viser at det er mulig å få til en positiv utvikling, men forskerne påpekte at å utvide satsingen krever politiske signaler og klare styringsmål (Kittelsaa & Tøssebro, 2015).

Inkludering på alvor ble igangsatt etter et initiativ fra Kunnskapsdepartementet i 2017. Målet var å finne fram til modeller for samarbeid som ville bidra til at barn og unge med særskilte behov opplevde at de ble inkludert i barnehage og skole. Det var også et mål å identifisere faktorer som ville fremme inkludering i barnehage og skole. Det ble igangsatt totalt fem delprosjekter i Agder og Trøndelag. Delrapporten fra mai 2019 synliggjør blant annet at deltakerne har ulike forståelser av inkluderingsbegrepet (Caspersen, Buland, Valenta & Tøssebro, 2019). Også i dette prosjektet ble det diskutert hvordan en utvidelse av satsningen lar seg realisere.

All Aboard er et Erasmus[1]-prosjekt som ble avsluttet i 2019. Målet var å «utvikle og styrke kompetansen om inkluderende læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov» (Statped, 2020). Prosjektet var et samarbeid mellom Norge, Storbritannia, Belgia og Finland. Formålet var å finne fram til gode inkluderende praksiser som kunne deles nasjonalt og internasjonalt. Gjennom prosjektet ble det utviklet en nettside og moduler for nettseminarer om inkluderende praksiser.

Diskusjon

Formålet med kapitlet har vært å undersøke hvordan intensjonen om inkludering kommer til syne i praksisfeltet. Norge har høye ambisjoner om å tilby en inkluderende skole. Disse ambisjonene er synliggjort både ideologisk og formelt. Det ser

1 Erasmus-prosjekter inngår i EUs samarbeidsprogram for utdanning, opplæring, ungdom og idrett.

likevel ut til å være et gap mellom ideologi og hvordan barn og unge selv opplever inkludering (Olsen, 2013). Mange elever opplever at deres fysiske, psykologiske og faglige behov ikke blir godt nok ivaretatt i skolen (Barneombudet, 2017). I et forsøk på å forklare dette gapet er det spesielt to spørsmål jeg vil diskutere i denne delen: spørsmålet om kompetanse og spørsmålet om læringsutbytte.

Spørsmålet om kompetanse

Lærerutdanningen i Norge har ingen obligatorisk opplæring i spesialpedagogikk, utover tre tema hvor det ikke gis retningslinjer for mengde og omfang (lese- og skrivevansker, matematikkvansker og sosiale/emosjonelle vansker). Regjeringens intensjon om å sikre en inkluderende opplæring framkommer i styringssignalene mot barnehage, grunnskole og videregående skole. Dette er ikke fulgt opp med føringer for barnehagelærer- og lærerutdanningen, som i større grad kunne sikret spesialpedagogisk kompetanse i barnehage og skole. Vi sitter med et godt forskningsbelegg om hva spesialpedagogisk kompetanse betyr for god tilrettelegging, blant annet fra lærernes selvrapportering (se for eksempel Buli-Holmberg et al., 2015).

Kvalitetsreformen i høyere utdanning (Kirke-, utdannings-, og forskningsdepartementet, 2001) førte til en stor omlegging av de spesialpedagogiske utdanningene. Den omleggingen som er gjort både av spesialpedagogisk utdanning og av lærerutdanningen, kan få uheldige effekter for elever med særskilte behov. Sannsynligvis vil færre lærere velge å ta en mastergrad i spesialpedagogikk i tillegg til sin lærerutdanning, siden lærerutdanningen har økt fra tre til fem år og master i andre fag ligger integrert i den. Ved de institusjonene som tilbyr spesialpedagogikk som masterfag, konkurrerer faget med sentrale skolefag som matematikk og norsk. Spesialpedagogisk utdanning gir lærerne en trygghet til å ta i bruk virkemidler for å tilpasse opplæringen (Buli-Holmberg et al., 2015). Dette tyder på at kompetanse på spesialpedagogikk er viktig for å ivareta barnehagelovens og opplæringslovens pålegg om en tilpasset opplæring.

Mange ansatte i barnehager og skoler mangler formalkompetanse i spesialpedagogikk. Samtidig har mange etablert en realkompetanse gjennom mange års erfaring hvor de har arbeidet med barn og unge som har særskilte behov. Det tar tid å bygge opp en solid realkompetanse, og det krever god støtte fra kollegiet. Mange kommuner og enkeltstående skoler har et spesialpedagogisk team som veileder pedagoger og assistenter. Slike mentorordninger er en viktig støtte for lærere, men kan ikke erstatte en spesialpedagogisk utdanning.

Noe av det som står i veien for et inkluderende læringsfellesskap, er holdningene på ulike nivåer i skolen. Det kan snakkes om flaks eller uflaks (jamfør Gunnþórsdóttir & Jóhannesson, 2014b) eller om vilje eller uvilje til å ta imot elever med særskilte behov. Stadig flere kommuner etablerer spesialpedagogiske avdelinger, eller mindre baser lokalisert i skolen. En slik organisering gir lærere i ordinærskolen mulighet for å ekskludere elever som ikke er ønsket.

At lærere reserverer seg mot å ha elever med store særskilte behov i klassen, har nok flere årsaker. En årsak kan være at de ikke har kompetansen de trenger for å skape et inkluderende læringsfellesskap. Booth og Ainscow (2001) har i sin inkluderingshåndbok vist til inkluderende skolekultur som en sentral faktor for inkludering. Kjennetegn på en inkluderende barnehage- eller skolekultur kan føres tilbake til Mitchells (2008) ti kjennetegn på en inkluderende skole. Det må etableres en felles visjon der inkludering er et grunnleggende premiss. Barn og unge må gis adgang til fellesskapet og møte aksept for det mangfoldet de representerer.

Både opplæringsplanen og læringsutfordringene må tilpasses barnets evner og forutsetninger. Dette er ikke spesifikt for individer med en funksjonshemming eller funksjonsnedsettelse, men er prinsipper som angår alle barn og unge. Manglende felles diskusjoner blant personalet gjør det vanskelig å oppnå en skolekultur med positive holdninger til å inkludere alle barn og unge i fellesskapet.

Spørsmålet om læringsutbytte

Flere av prosjektene innenfor satsingen *Vi sprenger grenser* rapporterte om økt læringsutbytte for elevene når lærerne satte søkelyset på inkludering og inkluderende praksis. Gunnþórsdóttir og Bjarnason (2014) skriver at lærere har uklare ideer om inkludering og i liten grad er på et reflekterende nivå. Delrapporten fra *Inkludering på alvor* påpekte også at deltakerne hadde ulike forståelser av inkludering. Fremdeles snakkes det om «eleven som blir inkludert». Inkludering er slik sett et oss–dem-forhold (Olsen, 2016), hvor det skapes et skille mellom den ordinære gruppen og det som framstår som annerledes. Så lenge vi snakker om at noen skal inkluderes, betyr det at barn og unge fremdeles ekskluderes, hevder Ainscow et al. (2006).

Mange lærere anser spesialskoler eller spesialpedagogisk avdeling i barnehager og på skoler som positivt og mener det bør være mer av det. Dette på tross av at en slik organisering bidrar til å ekskludere mange elever fra det ordinære fellesskapet. Kanskje kan dette begrunnes med at årsaken er *på grunn av* problemene. De erfarer at det er et stort skille mellom «deres» elever og de øvrige. Dette gjelder både interesser og faglig nivå. De ser et behov for å velge tilhørighet for elevene basert på funksjon mer enn alder. På den måten kan opplæringen i større grad tilpasses den enkelte.

Det er samtidig viktig å reflektere over hvilket læringsutbytte elever med særskilte behov har. Rapporter de seneste årene (se for eksempel Barneombudet, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Kaspersen, 2017) har avdekket at det stilles lavere læringsforventninger til elever med funksjonshemminger. Lærere virker å være mer opptatt av en sosial enn en faglig inkludering av elevene. Erfaringer med ulike mennesker er en viktig sosial kompetanse for alle mennesker. Samtidig er det viktig at barnehage og skole også setter søkelyset på den faglige siden av et inkluderende fellesskap.

Den norske skolen er målstyrt og arbeider ut fra kompetansemål på de forskjellige årstrinnene. For en elev som av ulike grunner er forsinket i sin læring, er det slik sett vanskelig å følge det faglige nivået til jevnaldrende. Å legge den faglige innføringen på et nivå som tar høyde for dem som er kommet kortest i læringsprosessen, ville gitt et lavt faglig læringsutbytte for de øvrige elevene. Dette er et stadig tilbakevendende dilemma i norsk skole. Det har de siste årene kommet fram at den norske skolen har et liknende problem som gjelder dem som av ulike grunner er langt i forkant med sin læring. Norsk skole blir omtalt som en skole for gjennomsnittet. Ved å tenke nytt omkring organisering og gjennomføring av undervisningen bør det være mulig å etablere et inkluderende fellesskap i barnehage og skole for hele mangfoldet av elevene.

Oppsummering

Det har i Norge blitt gjennomført både nasjonale og internasjonale satsinger for å inkludere mennesker med særskilte behov. Disse satsingene har vist hvor viktig det er å arbeide med kompetanseheving og å forankre arbeidet på ledelsesnivå i kommuner og fylkeskommuner. Samtidig har satsingene vist at kunnskapen og forståelsen som etableres gjennom slike satsninger, i liten grad spres til andre barnehager og skoler. Satsinger som *Vi*

sprenger grenser og *Inkludering på alvor* er betydningsfulle for å få fram kunnskap om prosessene rundt inkludering. Utfordringene som er påpekt i de ulike rapportene som følger prosjektene, tyder på at spørsmålet om kompetanse må få en sterkere og tydeligere politisk forankring. Stortingsmeldingen *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2019) foreslår å stille kompetansekrav til de som skal undervise barn og unge med særlige behov. Dette vil medføre en viktig endring og vil muligens få betydning også for barnehage- og lærerutdanningens tilbud om utdanning innenfor spesialpedagogikk.

På sikt kan økt mangfold skape et mer romslig og inkluderende samfunn. Kanskje kan vi ikke forvente at barn med en stor mental aldersforskjell skal oppfatte hverandre som likeverdige rent faglig, men vi kan forvente at de viser hverandre respekt. Det er en god øvelse uansett alder. I tillegg må vi kunne forvente at de som gir spesialpedagogisk hjelp, har kompetansen som er nødvendig for å gi barnet læringsutfordringer basert på barnets evner og ferdigheter.

Inkluderingsideologien må løftes over individnivå, slik at fellesskapet har det nødvendige rommet for mangfold. Kiuppis (2014) mener at bevisstheten om funksjonshemming blir mindre når begrepene «education for all» (opplæring for alle) og «inclusive education» (inkluderende opplæring) flyter sammen. Det er absolutt en fare. Samtidig er det dit vi må hvis fellesskapet i den ordinære barnehagen og skolen skal bli dimensjonert til å favne hele mangfoldet av barn og unge. Da må «inclusive education» være en naturlig og selvfølgelig del av «education for all».

Litteratur

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion.* London: Routledge.

Arnesen, A.L. (red.). (2017). *Inkludering – perspektiver i barnehagefaglige praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bachmann, K., Haug, P. & Nordahl, T. (2016). *Kvalitet i opplæringen for elever med utviklingshemming* (Notat 2/2016). Volda: Høgskulen i Volda.

Barne og- familiedepartementet. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening? Barneombudets fagrapport 2017*. Hentet fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf

Booth, T. & Ainscow, M. (2001). *Inkluderingshåndboka* (oversatt og tilpasset norske forhold av K. Nes & M. Strømstad). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Caspersen, J., Buland, T., Valenta, M. & Tøssebro, J. (2019). *Inkludering på alvor? Delrapport 1 fra evaluering av modellutprøvingen Inkludering på alvor*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.

Farrell, P. (2004). School psychologists: Making Inclusion a Reality for All. *School Psychology International, 25*(1). 5–19.

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 286–294. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551

Gunnþórsdóttir, H. & Bjarnason, D.S. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(4), 491–504. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933543

Gunnþórsdóttir, H. & Jóhannesson, I.Á. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education, 18*(6), 580–600. https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Haug, P. (2005). Forskning om inkludering. I C. Ringsmose & K. Baltzer (red.), *Specialpædagogik ad nye veje.* København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Haug, P. (2014). Spesialundervisning i praksis. *Paideia – Tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis, 8/2014*.

Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2*(3). https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273

Haug, P. (2017a). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 9–30). Oslo: Samlaget.

Haug, P. (red.). (2017b). *Spesialundervisning: Innhald og funksjon.* Oslo: Samlaget.

Janson, U., Nordström, I. & Thunstam, L. (2007). *Funktionell olikhet och kamratsamspel i förskola och skola – en kunskapsöversikt.* Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Jelstad, J. & Holterman, S. (2019, 20. desember). De nye spesialskolene. Myndighetene mangler oversikt: Utdanning fant 5000 elever utenfor normalskolen. Hentet fra https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole/dobling-i-antall-elever-utenfor-normalskolen/199478

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (2001). *Gjør din plikt – Krev din rett. Kvalitetsreform av høyere utdanning.* (Meld. St. 27 (2000–2001)). Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/eebf61fb4a204feb84e33355f30ad1a1/no/pdfa/stm200020010027000dddpdfa.pdf

Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser. Følgeevaluering av et pilotprosjekt*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
Kiuppis, F. (2014). Why (Not) Associate the Principle of Inclusion with Disability? Tracing Connections from the Start of the «Salamanca Process». *International Journal of Inclusive Education, 18*(7), 746–761.
Korsvold, T. (red.). (2010). *Barndom – barnehage – inkludering.* Bergen: Fagbokforlaget.
Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
Mitchell, D. (2008). *What Really Works in Special and Inclusive Education. Using evidence-based teaching strategies.* New York: Routledge.
Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C.B., Hennestad, B.W., Wang, M.V., Martinsen, J., Vold, E.K., Paulsrud, P. & Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging.* Bergen: Fagbokforlaget.
Olsen, M.H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole, 3*, 58–63.
Olsen, M.H. (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Olsen, M.H. (2016). Skolens menneskelige avfall – klassifisering som basis for relasjoner. I M.H.Olsen (red.), *Relasjoner i pedagogikken i lys av Baumans teorier* (98-113). Oslo: Universitetsforlaget
Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Opplæringslova. (1998*).* Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61
Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
Simonsen, E. & Johnsen, B.H. (2007). *Utenfor regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv.* Oslo: Unipub.
Solli, K.A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak. *Tidsskriftet FoU i praksis, 4*(1), 27–45.
Statistisk sentralbyrå. (2019). Barnehager. Hentet fra https://www.ssb.no/barnehager
Statped. (2020). *All Aboard – få alle med.* Hentet fra All Aboard – få alle med | www.statped.no
Ström, K. & Hannus-Gullmets, B. (2015). From Special (Class) Teacher to Special Educator – The Finnish Case. I D.L. Cameron & R. Thygesen (red.), *Transitions in the Field of Special Education. Theoretical Perspectives and Implications for Practice* (s. 115–134). New York: Waxmann.
Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering?* Vallset: Oplandske Bokforlag.
UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Hentet fra The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library
Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/
Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
Wendelborg, C. & Tøssebro, J. (2011). Educational Arrangements and Social Participation with Peers amongst Children with Disabilities in Regular Schools. *International Journal of Inclusive Education, 15*(5), 497–512.

1

Endringsarbeid i barnehage og skole

Å utvikle inkluderende fellesskap som gir alle barn og unge muligheter til å ytre seg, delta og lære ut fra sine egne forutsetninger i fellesskap med andre, er en viktig oppgave i barnehage og skole. Dette forutsetter gode læringsmiljø som bidrar til læring og utvikling – ikke bare for barn og elever, men også for pedagoger og ledere.

For å oppnå dette peker forskningslitteraturen på at barnehagen og skolen må ha en kollektiv læringskultur og basere sin pedagogiske praksis på oppdatert forskning. De fire følgende kapitlene viser hver på sin måte hva dette kan bety i praksis.

Anita Sande:

Lederskap i inkluderende prosesser

Anita tar utgangspunkt i en elevcase og beskriver hvordan utvikling av inkluderende fellesskap er en prosess som krever innsats på mange ulike områder. Omdreiningspunktet i kapitlet er betydningen av lederskap og rektors rolle.

Sonja Bjørnbak:

«Det viktigste grepet var å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen»

Sonja drøfter med utgangspunkt i en intervjuundersøkelse betydningen av kunnskap, støtte og engasjement for å endre en spesialpedagogisk organisering, fra en tradisjonsbundet praksis til en praksis som ivaretar et inkluderende fellesskap for alle barna i barnehagen.

Ann Therese Stamnesfet & Tove Theie:

Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen

Ann Therese og Tove beskriver gjennom et eksempel hvordan en kan arbeide systematisk med endringer i hele organisasjonen for å utvikle et mer inkluderende fellesskap i barnehage og skole.

Lederskap i inkluderende prosesser

Inkludering har siden 1990-tallet vært et sentralt prinsipp i nasjonale styringsdokumenter og er også nedfelt i internasjonale konvensjoner som Norge har forpliktet seg til å følge. Forskning viser imidlertid at inkludering kan være vanskelig å få til i praksis.

Anita Sande

I dette kapittelet skal vi følge Viktor og skolen hans i arbeidet med å utvikle inkluderende læringsfellesskap. Vi ønsker å vise at utvikling av inkluderende fellesskap er en prosess som innbefatter oppmerksomhet og innsats på mange ulike områder, og som krever en målrettet ledelse.

Viktor går i 6. klasse på Fjelltoppen skole, som er en barneskole med ca. 250 elever. På klasselisten hører han til i 6B, men han har vært ute av klassen siden midten av 2. klasse. Viktor har diagnosen moderat utviklingshemmet. Han har store problemer med språk, men samtidig har han mye faktakunnskap om en del emner som interesserer ham. Han er i ferd med å knekke lesekoden.

På skolen til Viktor går det sju andre elever som har store avvik fra den ordinære læreplanen. Aldersmessig fordeler de seg over de fleste trinnene, og de har ulike diagnoser som for eksempel multifunksjonshemming, barneautisme og lett psykisk utviklingshemming. Skolen har hatt tradisjon for å organisere undervisningen til disse elevene i en egen gruppe, med noe eneundervisning eller med to og to elever sammen. Men skolen møter utfordringer fordi elevene i gruppen har svært ulike behov, og ledelsen på skolen ønsker å endre på denne organiseringen.

Med utgangspunkt i David Mitchells faktorer for inkludering og hans vektlegging av sju viktige ledelsesroller vil vi drøfte skolens muligheter til å utvikle inkluderende lærings-miljøer som ivaretar *alle* elever. Vi vil spesielt legge vekt på ledelsens betydning for å lykkes i dette arbeidet.

Vi stiller oss følgende spørsmål:

- Hvordan kan ledelsen arbeide med å fremme inkluderende fellesskap som rommer alle elever?
- Hvilken rolle spiller ledelsen for at personalet skal lykkes i arbeidet med å skape inkluderende lærings-fellesskap?

Inkludering

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet etter mangfoldet blant barn og elever og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. En inkluderende skole verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. I et inkluderende læringsmiljø har alle sin naturlige tilhørighet, og ingen betegnes som inkluderte.

Inkluderende opplæring er forankret i internasjonale konvensjoner, norsk lovverk og andre styringsdokumenter.

Inkludering er en prosess

Inkludering kan beskrives som en kontinuerlig prosess. Det betyr at vi ikke kan karakterisere en skole som inkluderende eller ikke, men som mer eller mindre inkluderende. I prosessen med å utvikle inkluderende læringsfellesskap må skolen reflektere rundt de faktorene som påvirker praksisen deres. David Mitchell har undersøkt flere tusen forskningsartikler som omhandler inkludering (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). I disse framkom ti faktorer som Mitchell hevder må være til stede for å lykkes med å skape inkluderende læringsmiljø. Til sammen utgjør disse faktorene hans megastrategi, eller flerkomponentsstrategi. Mitchells megastrategi framhever at inkludering forutsetter innsats på organisasjonsnivå.

Mitchells ti faktorer for inkluderende læringsmiljø

I dette kapittelet vil vi bruke Mitchells (2014) ti faktorer for å vise at prosessen med å utvikle et inkluderende læringsfellesskap på Viktors skole omfatter innsats på alle områdene som beskrives. Vi vil likevel vie mest oppmerksomhet til faktoren *ledelse* da vi anser denne som en grunnleggende forutsetning for et slikt endringsarbeid. Men først gjennomgår vi de ti faktorene i korthet for å gi en forståelse av hvordan faktorene er gjensidig avhengige av hverandre:

Inkludering forutsetter *en felles visjon* om at alle hører til i fellesskapet, og denne gjenspeiles i alle ansattes holdninger og praksis. I inkluderende læringsmiljøer har alle tilgang til jevnaldergruppen i sitt lokale miljø (*plassering*). Innholdet i opplæringen til den enkelte elev er kvalitetssikret gjennom *tilpassede pedagogiske planer* som har god sammenheng med klassens planer. *Tilpasset undervisning* betyr mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av det ordinære tilbudet, og *tilpasset vurdering* fremmer læring, støtter opp under gode læringsstrategier og fungerer som en ledetråd i den enkeltes læringsprosess. Inkluderende læringsfellesskap innebærer at både personalet, medelevene og foreldregruppen viser *aksept* for at alle har sin naturlige plass i fellesskapet. Alle elevene har *adgang* til skolen og skolens uteområde, slik at de kan delta i felles undervisning og aktiviteter. Personalet på skolen opplever *støtte* fra ledelsen, kollegiet, foreldre og eksterne hjelpere i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljø. Skolen har tilgang på nok *ressurser* i form av personale, kompetanse, tid, teknologi og materiell. *Ledelsen* arbeider for å implementere skolens visjon om inkludering og er en pådriver for å utvikle en inkluderende kultur.

Ledelsens rolle i utvikling av inkluderende læringsmiljø

Ledelse blir sett på som en sentral faktor i utvikling av inkluderende læringsfellesskap. *«Udvikling af en positiv skolekultur for elever med særlige behov kræver udøvelse af lederskab»* (Mitchell, 2014, s. 345). Videre beskrives sju viktige ledelsesroller som må ivaretas på en skole som skal utvikle en inkluderende kultur (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020):

1. formulere og implementere en visjon
2. gi oppmuntring og anerkjennelse

3. skaffe ressurser
4. foreta tilpasning av standardprosedyrene
5. monitorere, følge tett opp forbedringen
6. håndtere motstand i personalet
7. utvise lederskap som skaper læringsmiljøer som er fri for forstyrrelser, og som har klare undervisningsmål og forventninger til lærerne om å sette seg høye mål for seg selv og sine elever

Alle disse rollene er nødvendige for å gå fra intensjoner og visjoner til en inkluderende praksis som hele personalet støtter og fremmer. Ser vi nøyere på disse rollene, ser vi at flere av disse ikke kan, eller bør, ivaretas av andre enn ledelsen. På Fjelltoppen skole var ikke alle lederrollene like sentrale i endringsarbeidet, og derfor vil noen av dem få stor plass, mens andre ikke blir omtalt.

Selv om skoleledelsen har den mest avgjørende rollen på skolen, kan skolekulturen være representert av mange forskjellige personer som kan ta ledelsesroller, som støtter opp under et inkluderende læringsfellesskap (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). Men dersom ledelsen ikke tar ansvar for disse rollene, kan de bli utøvd av uformelle ledere i personalet (Mayrowetz & Weinstein, 1999), og de kan like gjerne lede skolen mot å bli mindre inkluderende.

Mitchells ti faktorer viser at i prosessen med å utvikle en inkluderende skolekultur er det mange tema som det må reflekteres rundt, praktiske grep som må gjøres, og ny kompetanse som må erverves. Prosessen må involvere hele skolen og ledes av en ledelse som vet hvor de vil, og hvordan de kommer seg dit. De sju lederrollene viser viktige strategier en ledelse kan eller bør ta i bruk for å lede prosessen framover på en måte som gir medarbeiderne støtte og fører til det ønskede resultatet. Bevissthet om de ti faktorene samt de sju ledelsesrollene kan hjelpe ledelsen til å lykkes i denne prosessen.

Veien til et inkluderende læringsmiljø

Vi vil – men vi får det ikke til!

Hilde er rektor på Viktors skole, og hun og resten av ledelsen er opptatt av at skolen skal utvikle et inkluderende læringsmiljø. De vil bort fra den måten skolen organiserer spesialundervisningen på, der elever blir tatt ut av klassen enten av spesialpedagog eller assistent.

Hilde strever imidlertid med å endre den etablerte praksisen på skolen. Hun vet at de ansatte har ulike meninger om dette. Noen ønsker en mer inkluderende organisering, mens andre synes at dagens ordning er den beste. I møter der inkludering blir diskutert, blir hun ofte svar skyldig når det kommer til hvordan de skal løse utfordringene i praksis. Hun ser at det er krevende for personalet å undervise elever som Viktor sammen med resten av klassen. De har gjort spede forsøk på å legge til rette for undervisning i klasserommet, men opplever at de har mislyktes, og de har gått tilbake til den innarbeidede praksisen.

Ledelsen på skolen vet hvor de vil, men er ikke helt sikre på hvordan de skal få det til. Hilde kjenner på at ledelsen trenger støtte i arbeidet med å endre holdninger og praksis, og hun tenker også at personalet trenger støtte som de per dags dato ikke får.
Hun tar kontakt med PPT og ytrer ønske om hjelp til et systemarbeid. PPT søker saken til Statped.

Det å utvikle inkluderende læringsmiljø er et organisasjonsanliggende som krever innsats på mange nivåer (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland, 2020). Når gode intensjoner likevel ikke fører til endret praksis, så handler det ofte om at man plasserer ansvaret for inkluderende praksis på et fåtall personer som ikke har de rammene og det mandatet som er nødvendig for å lykkes.

Ledelsen ved Fjelltoppen skole ønsket å utvikle en inkluderende praksis, og de visste at det var flere i personalet som delte dette ønsket. Dette var et viktig utgangspunkt for å komme i gang med å endre praksisen på hele skolen. Flere av ledelsesrollene ble tatt i bruk. I starten var det viktig å formulere og implementere visjonen om inkluderende læringsfellesskap (ledelsesrolle 1). Videre så ledelsen at de forvaltet mye av det som var avgjørende for å følge opp et slikt endringsarbeid, som for eksempel å skaffe ressurser (ledelsesrolle 3) og å følge opp forbedringen (ledelsesrolle 4) gjennom å ha tett kontakt med sine tilsatte og å prioritere fellestid og innsatsområder. Ikke minst anså de det som viktig å støtte og anerkjenne personalet i arbeidet (lederrolle 2).

Hva er vi gode til, og hva trenger vi å endre?

Rektor setter ned en arbeidsgruppe som består av ansatte i ulike roller: to spesialpedagoger, to kontaktlærere, én vernepleier og ledelsen. Gruppen skal samarbeide med PPT og Statped. Rektor velger ut personer som i utgangspunktet er positivt innstilt til å forbedre skolens inkluderende praksis. Fra Viktors team er kontaktlærer og spesialpedagog representert. Gruppen får i oppgave å se på hvordan skolens inkluderende praksis ser ut per dags dato: «Hva er vi gode på, og hva trenger vi å endre?» I analysearbeidet bruker de Mitchells ti faktorer.

Analysen viste at skolen har en *visjon* som rommer inkluderende verdier, men de manglet å bli enige om hva dette betyr for skolens arbeid med inkluderende læringsmiljø i praksis. Mye av spesialundervisningen foregikk utenfor klassefellesskapet, og *plassering* av utviklingshemmede i grupper fungerte lite tilfredsstillende. Det var ikke en allmenn aksept blant lærerne om at alle elevene skulle ha primærtilhørighet i klassen. *Adgangsforholdene* på skolen var gode både ute og inne. Alle lærerne og spesialpedagogene som arbeidet med elevene med store sammensatte vansker, følte at det manglet kompetanse på *tilpassede planer, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning.* Det var for lite samarbeid mellom kontaktlærerne og dem som hadde ansvar for spesialundervisningen, noe som gjorde det krevende å gjennomføre spesialundervisningen i klasserommet. Flere i personalet opplevde at de ikke fikk nok *støtte* i hverdagen, og at de ble veldig alene i arbeidet med eleven. Skolen manglet gode samarbeidsstrukturer, og de opplevde at hjelpen fra PPT var noe manglende. Flere var også usikre på hvem som hadde ansvar for hva. På tross av kommunen og skolens dårlige økonomi hadde skolen en *ressurs* i at flere kontaktlærere og spesialpedagoger ønsket å utvikle en mer inkluderende praksis. Ressursutfordringene bestod i stor grad i at personalet opplevde at de hadde for lite kompetanse på å planlegge og gjennomføre undervisning av elever med store lærevansker inne i klassefellesskapet. Skolens *ledelse* hadde et sterkt ønske om å utvikle en inkluderende skolekultur.

Gjennomgang av skolens praksis ved bruk av Mitchells faktorer tydeliggjorde styrker og svakheter i organisasjonen. Dette bidro til at ledelsen så hvilke innsatsområder som var viktige for å skape endring. Bruken av Mitchells megastrategi gjorde det tydelig for både ledelsen og personalet at praksisen

i klasserommet bare er én del av det man må se på for utvikle skolens inkluderende praksis. Arbeidsgruppen anbefalte å jobbe videre med *visjon, aksept, tilpassede planer, tilpasset undervisning, støtte og ressurser.* Skolen jobbet videre med alle de foreslåtte forbedringspunktene, men i dette kapittelet vil vi kun løfte fram det som analysen avdekket under *visjon*, *støtte* og *ressurser,* og drøfte hvilke ledelsesroller som ble ivaretatt av ledelsen ved Fjelltoppen skole i arbeidet med disse tre faktorene.

Ledelsen hadde nøye overveid sammensetningen av arbeidsgruppen med hensyn til holdninger, yrkesgrupper, roller og faglig tyngde. Dette kan ses i sammenheng med lederrollen som handler om å skaffe ressurser (lederrolle 3). De tok i bruk ressurser som allerede fantes i personalet, noe som sikret at arbeidet med oppgavene kom raskt i gang. Felles holdninger til inkludering førte til at arbeidsgruppen kunne jobbe uten å møte motstand internt. Ulempen med et slikt utvalg kunne være at motstanderne av endringsprosessen opplevde at deres synspunkt ikke ble hørt i en tidlig fase, og at det kunne øke motstanden når hele kollegiet skulle involveres i arbeidet.

Ledelsens valg av gruppesammensetning støttes av flere som arbeider med implementeringsprosesser. Når man skal sikre tilstrekkelig støtte til og spredning av intervensjonen, kan det være strategisk å rette innsatsen mot miljøer eller enkeltpersoner i organisasjonen som kan bidra til å påvirke andre positivt (Sørlie, Ogden, Solholm & Olseth, 2010). Ledelsens bruk av en arbeidsgruppe som «bante vei» for resten av organisasjonen, var en indirekte måte å *håndtere motstanden* som fantes hos deler av personalet (lederrolle 5). Slik unngikk de at prosessen ble bremset eller stoppet før den kom i gang. Dette viste seg som en god strategi som førte til god framdrift i prosessen.

Arbeid mot en felles forståelse av inkluderende opplæring

I etterkant av arbeidsgruppens analyse og prioritering ønsker rektor en intensiv periode med stort fokus på inkludering i hele kollegiet. Dette betyr at andre tema, som også er viktige, må settes på vent. Ledelsen bestemmer seg i første omgang for å planlegge et månedlig tretimers fellesmøte i tre måneder framover hvor PPT og Statped også skal delta. Skolen leder selv an prosessen mellom møtene og i etterkant. I disse fellesmøtene starter skolen arbeidet med å skape en felles forståelse for begrepet «inkludering», diskutere problemstillinger og drøfte framtidig praksis. For å sikre et felles kunnskapsgrunnlag, slik at de kan diskutere skolens inkluderende praksis, ber Hilde PPT og Statped om å bidra med de faglige innleggene på fellesmøtene.

Formulering og implementering av en visjon er en av de sju ledelsesfunksjonene som er nødvendig for å lykkes med inkluderende læringsfellesskap. På Fjelltoppen skole var det helt nødvendig at ledelsen satte dette på agendaen og prioriterte tid til å arbeide med visjonen om en inkluderende skole. Selv om skolen hadde en visjon som rommet et inkluderende tankesett, la ikke alle skolens tilsatte det samme i begrepene, fordi det ikke hadde blitt arbeidet systematisk med en felles forståelse. Ulike forståelser gav ulik praksis. Når rektor prioriterer fellestid til å jobbe med forståelsen av inkluderingsbegrepet, starter hun prosessen med å skape en ny praksis.

Ledelsen på skolen la en strategi for hvordan arbeidsformene på fellesmøtene skulle føre prosessen framover. De følte selv at de manglet erfaring og legitimitet til å holde de faglige innleggene selv. Derfor bad de PPT og Statped om å gjøre dette. De eksterne bidragsyterne hadde både faglig tyngde og erfaring med andre

skoler som hadde lyktes med å skape en inkluderende skolekultur. Sørlie et al. (2010) peker på betydningen av at dem som skal støtte endringsarbeidet, selv har praktisk erfaring fra denne typen arbeid. Sammen med formidlingsferdigheter som er tilpasset både intervensjonen og mottakergruppen, bidrar dette til legitimitet og troverdighet (Sørlie et al. 2010). En slik strategi kan ses i sammenheng med lederrolle 5 og handlet om å redusere faren for motstand. De faglige innleggene ble lagt opp med veksling mellom teori og refleksjon over problemstillinger og case. Refleksjonene ble gjort i grupper, og delt i plenum. Noen av gruppearbeidene bestod av tilfeldig sammensatte grupper, mens andre var nøye satt sammen av ledelsen. Det var et poeng å blande positive og negative stemmer. På den måten utnyttet ledelsen *ressurser* som fantes i personalet, noe som også bidro til å *håndtere motstand* og *monitorere forbedringen* (lederrolle 3, 5 og 6). Synspunkt og erfaringer fra gruppearbeidene ble delt i plenum og notert på flippover underveis. Særlig arbeid med case viste seg å være en god arbeidsform som gav spesielt gode refleksjoner. Arbeid med case gav både nærhet og avstand til problemstillingene, og samtalene i gruppene og i plenum ble mindre preget av diskusjon og mer av problemløsning.

Hvordan ser en visjon om et inkluderende læringsfellesskap ut i praksis? På Fjelltoppen skole ble det i etterkant av de tre samlingene arbeidet med å operasjonalisere visjonen om inkluderende læringsmiljø i synlige indikatorer, som for eksempel: *«På Fjelltoppen skole gjennomføres spesialundervisning sammen med klassen så langt det er pedagogisk forsvarlig»*. Arbeidsgruppen formulerte indikatorene, før de ble diskutert i kollegiet. Dette var et viktig ledd i å *formulere og implementere en visjon* (lederrolle 1). Ledelsen ved skolen utviste klare forventninger om en endret praksis (lederrolle 7), samtidig som de forsøkte å legge til rette for at personalet skulle oppleve mestring i arbeidet.

Utnytte skolens egne ressurser

Lærere og spesialpedagoger som ønsker inkluderende læringsfellesskap, er gode ressurser for skolen og for ledelsen. På Viktors skole benyttet ledelsen disse ressursene målrettet. Parallelt med at arbeidsgruppen startet sitt arbeid med å vurdere skolens praksis, startet de også arbeidet med å innlemme Viktor i klassefellesskapet. Det gjorde at dette teamet hadde erfaringer de kunne ta med seg inn i kollegiet når de skulle diskutere inkludering. I tillegg ble kunnskap om ulike metodikker og IKT viktig. Ledelsen var også opptatt av at andre relevante kompetanser skulle bli løftet fram. Lærere som i utgangspunktet ikke framstod som de største tilhengerne av den nye inkluderende praksisen, hadde kunnskaper på det digitale området som ble viktige i det inkluderende klasserommet. På denne måten viste lederne at de anerkjente eksisterende kompetanse, og det var et tiltak for å *redusere motstand.* Ledelsens jakt på eksisterende ressurser banet vei for en større delingskultur enn tidligere. Deling av erfaringer og arenaer for drøfting hadde betydning for at flere kontaktlærere åpnet opp for en mer inkluderende praksis.

Håndtere motstand i personalet

En viktig lederrolle, ifølge Mitchell, er å håndtere motstand. Ledelsen ved Fjelltoppen skole jobbet lite med motargumentasjon, men var i stedet opptatt av å løfte fram gode erfaringer og tilbud om støtte. I alle prosesser som handler om å endre praksis, kommer det opp motstand (Skogen, 2004; Sørlie et al., 2010; Senge, 1999). På skolen kom motstand blant annet til uttrykk i fellesmøter, nonverbalt gjennom multitasking med PC og annet kroppsspråk, og verbalt gjennom synspunkt

som problematiserte at elever med store og sammensatte lærevansker skulle ha noe i klasserommet å gjøre. Noen av lærerne hadde ikke undervisning i klassene der elevene med store og sammensatte vansker gikk, så opplevelsen av relevans var varierende.

Ledelsen organiserte diskusjoner i mindre grupper, og dette bidro til at synspunktene i større grad ble artikulert. Det gjorde det vanskeligere å melde seg ut av diskusjonene. Motstand fikk lov til å komme fram og ble tatt på alvor i plenumsdiskusjoner, samtidig som ledelsen styrte hvor stor plass dette fikk. Deltakerne i ressursgruppen ble bevisst fordelt i ulike grupper, slik at de kunne bidra med sine positive holdninger og erfaringer de hadde gjort seg i det inkluderende klasserommet. Når det kom problemstillinger eller forslag på bordet, tok ledelsen med seg dette og forsøkte å gjøre endringer og tilpasninger.

Ledelsens tilrettelegging for at personalet lykkes i arbeidet med inkludering

Per er kontaktlærer for 6B, som er Viktors klasse på Fjelltoppen skole. Gry er Viktors spesialpedagog. I tillegg har Viktor to assistenter som kjenner ham godt. Hele teamet rundt Viktor er positive til at Viktor skal få store deler av undervisningen sammen med resten av klassen, men de har alle liten erfaring med tilrettelegging i klasserommet for elever som har så store avvik fra læreplanen.

Viktors tilbakeføring til klassefellesskapet handlet ikke om at han plutselig skulle være sammen med de andre hele tiden. Noen timer hadde han også eneundervisning, eller var sammen med et par elever fra klassen. Skolen var i en prosess hvor de skulle bli enige om hvordan skolens inkluderende praksis skulle se ut, de skulle utarbeide og etablere nye rutiner, og lærerne skulle øke sin kompetanse, finne undervisningsstrategier og øve seg i å bruke disse.

Selv om personalet støtter intensjonen om inkludering, må nye prosedyrer, nye rutiner, ny kompetanse og ny praksis jobbes fram i personalet dersom de skal lykkes i praksis. På bakgrunn av arbeidsgruppens analyse av situasjonen på skolen var det flere ting som skolen måtte ta tak i for å komme videre i prosessen. Rektor så at selv om viljen til at Viktor skulle være en naturlig del av klassen sin, var til stede, så hadde skolen en lang vei å gå for å lykkes med tilretteleggingen i praksis. Lederrollene *skape oppmuntring og anerkjennelse* og *skaffe ressurser* ble viktige redskap i arbeidet.

Tydelig ansvarsfordeling

«Hvem har ansvaret for innholdet i undervisningen i timene hvor elevene har assistentressurs?» spør spesialpedagogen Gry. «Jeg rekker å planlegge mine undervisningstimer, og kanskje noen til, men ikke alle undervisningstimene i hele skoleuken.»

Rektor innså at dette i liten grad hadde vært avklart. Hun så at mange av kontaktlærerne allerede hadde rikelig med oppgaver, og at de i liten grad tenkte at elevene med store og sammensatte vansker var deres ansvar. Hun så også spesialpedagoger som gjorde mye mer arbeid enn det hun kunne forvente av dem. Hun så at de ufaglærte fikk altfor mye ansvar, og at de vegret seg for å være inne i klasserommet fordi de ikke visste hva de skulle gjøre der, eller følte seg i veien. Ledelsen på skolen bestemte seg for at det skulle lages en oversikt over hvem som har ansvar for de ulike oppgavene i et inkluderende læringsmiljø.

Inkludering i praksis krever avklarte roller og oppgaver. Ansvarsavklaringsskjemaet som Fjelltoppen skole utarbeidet, inneholdt rubrikker for ledelse, spesialpedagog, kontakt-/faglærer og ikke-pedagogisk personale (barne- og ungdomsarbeider, vernepleier og assistent). Det klargjorde ansvaret for IOP, periodeplaner, arbeids-

planer, samarbeid, møtedeltakelse, koordinering, informasjonsinnhenting, foreldrekontakt med mer. Ved å initiere en slik ansvarsavklaring utviste ledelsen *et undervisningsmessig lederskap* (lederrolle 7) som utvisket usikkerhet, uro og konflikter knyttet til oppgavefordelingen. Med denne tydeliggjøringen viste ledelsen at alle lærerne hadde ansvar for det faglige innholdet for alle elevene i klassen sin. Avklaring viste en forventning om at hele teamet rundt eleven skulle involvere seg i eleven og bidra til faglig og sosialt utbytte av undervisningen. For flere av kontaktlærerne betød dette at de måtte ta oppgaver som de før hadde delegert til spesialpedagog og assistent. Ansvarsavklaringen tydeliggjorde også oppgavene til ledelsen, slik at det ble lettere for personalet å få støtte hos ledelsen når ting ble vanskelig eller ikke fungerte slik de skulle.

Ressurser – tid

Teamet rundt Viktor hadde lite tid sammen. Det var en praktisk utfordring at hele teamet skulle møtes, da noen også måtte være sammen med Viktor i møtetiden. De andre teamene hadde den samme utfordringen.

«*Hvor mye tid trenger teamene sammen for å sikre inkluderende opplæring for alle elevene?»* spør Hilde arbeidsgruppen. *Hvordan kan vi få til samarbeidsmøter hvor de ansatte uten planleggingstid også kan være til stede?*

Samarbeidstid i team rundt barn med store lærevansker er helt essensielt for å lykkes med inkluderende opplæring, noe Mitchell omtaler under faktoren «ressurser» (Mitchell, 2014; Mitchell & Sutherland 2020). Opplæringsmål og undervisningsformer må planlegges for at alle skal få utbytte, men også for at personalet kan brukes på en god og effektiv måte. Når personale uten avsatt tid til planlegging og samarbeid skal delta på møter og veiledning, kreves det at ledelsen både ser behovet og disponerer ressurser på en måte som gjør dette gjennomførlig. På Fjelltoppen skole ble utfordringen løst ved at ledelsen la til rette for å ha et stormøte hver sjette uke hvor kontaktlærer, spesialpedagog og vernepleier møttes for å lage en seksukersplan for Viktor. Denne planen var koordinert med planene til resten av klassen og var så detaljert at informasjon og veiledning til det ufaglærte personalet kunne gjennomføres i kortere møter som ble gjennomført ukentlig. Ledelsen omdisponerte ressurser slik at teamene rundt elevene fikk mulighet til å møtes. De uttrykte forståelse for at det var krevende å endre praksis, men viste gjennom denne omdisponeringen at de la til rette for at personalet kunne løse oppgavene den nye praksisen innebar. Å *skaffe ressurser* er nettopp en viktig del av ledelsesrollen i arbeidet med å skape inkluderende læringsfellesskap.

Rektor var opptatt av kvaliteten på møtene og at de hadde tydelige tema og en fast struktur. Ledelsen deltok på teammøtene av og til, og da fikk de mulighet til å utøve flere av de sju ledelsesfunksjonene. Ved å vie oppmerksomhet og prioritere tid til å være med på møtene gav de *anerkjennelse* til arbeidet som ble gjort, samtidig som de bidro til og sikret at møtene hadde et innhold som kvalitetssikret framgangen i prosessen. Slik ble det utvist et *undervisningsmessig lederskap* (lederrolle 7) som bidro til kvalitet i prosessen. Ledelsen fikk innsyn i problemstillinger som personalet var opptatt av, og erfaringer de gjorde seg i praksis. Dette var en måte å monitorere og kvalitetssikre prosessen på. Det gav dem mulighet til å vurdere behovet for ressurser og ikke minst vite hvilke ressurser de ulike tilsatte var i besittelse av, som for eksempel kompetanse på tilrettelegging for inkluderende opplæring.

Ressurser – kompetanse

Hilde sitter i møte sammen med teamet til Viktor. De oppsummerer erfaringene, på godt og vondt, som de har gjort seg de første par månedene som Viktor har fått undervisning sammen med klassen. «Jeg syns det er veldig krevende å inkludere Viktor i det faglige», sier Per. «Klassens pensum er for vanskelig til at han klarer å lære noe av det.» Hilde ser at dette er en reell problemstilling. Både Per, som er kontaktlærer, og Gry, som er spesialpedagog, formidler til Hilde at de mangler kompetanse på Viktors læringsmuligheter og ikke minst på hvordan de kan organisere opplæringen på en inkluderende måte.

Viktors tilbakeføring til klassen gikk over all forventning. Han trivdes med å være i klassen og framstod mye gladere og mindre frustrert enn tidligere. Noen spørsmål meldte seg imidlertid: Hva var god opplæring for Viktor, hva skal skulle han lære, og hvordan skulle teamet rundt ham organisere opplæringen i klasserommet? Hilde så at kompetansebehovet til teamet rundt Viktor, og teamene rundt de andre barna med store og sammensatte lærevansker, handlet om to ting som aktiverer behov for både ressurser og støtte:

1. *Hvordan kan vi undervise på måter som ivaretar alle elevene i klassen?*
2. *Hvordan kan vi forstå Viktors vansker og potensial? Hva er realistisk, og viktig, at han skal lære?*

Støtte til utvikling av nye undervisningsformer

I inkluderende læringsmiljøer tilpasses de/den pedagogiske oppleggene/undervisningen med mest mulig variasjon i arbeidsmetoder innenfor rammene av de ordinære tilbudene. Individuelle tilpasninger skjer med utgangspunkt i eller tilknyttet klassen/avdelingen.

Den første tiden var preget av at Viktors lærere var mer opptatt av plassering og organisering og mindre av faglig innhold. Praksisendringen startet midt i året, og klassens planer og Viktors IOP var på ingen måte samkjørte. Ledelsen la samarbeidstid inn i timeplanen, noe som gjorde det mulig å koordinere klassens og Viktors planer, og gav et utgangspunkt for å planlegge læringsaktiviteter hvor Viktor hadde en naturlig plass. Å lykkes med inkluderende undervisning krever høy grad av planlegging og informasjonsflyt mellom de voksne i klassen.

Argument som «*han/hun forstår ikke det som undervises i klassen*» var utsagn som kom til overflaten når Viktors skole skulle diskutere inkludering. Personalet på skolen hadde behov for kompetanse på hvordan de skulle tilrettelegge for inkluderende opplæring i praksis. Det handlet om å lære seg praktiske ferdigheter og undervisningsstrategier. Ledelsen på skolen møtte dette behovet på flere måter. De brukte tid på fellesmøter til å sette seg inn i undervisningsmetodene «elevformidling» og «samarbeidende læring». Dette er to måter å organisere undervisningen på som forskning har vist at gir god læring både for elever med store lærevansker og elever innen normalvariasjonen. Lærerne ble utfordret og til dels pålagt å prøve ut disse undervisningsmetodene og dele erfaringene på fellesmøter. Ledelsen tok også både internett, kommunalt nettverk og personlige kontakter i bruk for å finne litteratur, kurs og steder hvor personalet kunne hospitere. De lyttet aktivt til personalets kompetansebehov og hentet tips og råd fra PPT og Statped. Disse tiltakene kan ses i sammenheng med lederrollen *skaffe ressurser.* Kunnskap og kompetanse er en grunnleggende ressurs i arbeidet med inkluderende læringsfellesskap.

Forventninger til ny praksis kan føre til at lærerne opplever mindre usikkerhet og mindre mestring i en periode. Kompetanse på inkluderende undervisningsformer er kritisk for at personalet skal lykkes med både fysisk, faglig og sosial inkludering. Rektor stod hardt på for å gi hvert enkelt team nok intern og ekstern støtte og hjelp til å lykkes. Hun så at dersom visjonen skulle skape endring, var hun avhengig av at lærerne opplevde mestring. Det handlet ikke om at bare et fåtall av personalet skulle oppleve mestring, det gjaldt hele skolen. *Personlig mestring* er en av fem disipliner som er fundamentet for *lærende organisasjoner,* ved siden av *felles visjon, mentale modeller, teamlæring* og *systemisk tenking* (Senge, 1999). Senge kaller kombinasjonen av visjon og personlig mestring for *aspirasjonene* eller *det man arbeider mot* (Senge, 1999), og det viktigste er å gå fra gjenskaping til nyskaping. Mangel på mestring øker sjansen for at man går tilbake til gamle vaner og implementeringsprosessen stopper opp.

Ledelsen på skolen var veldig viktig i denne fasen. Rektor og inspektør la forholdene til rette for at de skulle lykkes. De gav oppmerksomhet, oppmuntring og anerkjennelse til arbeidet som personalet gjorde, samtidig som de satte krav til personalet om å utvikle den inkluderende praksisen sin. Motstanden hos skeptikerne avtok etter hvert som det ble synlig at teamet rundt Viktor og de selv gjorde seg positive erfaringer. Etter hvert som skolen kom i gang med den nye organiseringen av spesialundervisningen, oppdaget de at tiden og ressursene de brukte på å planlegge inkluderende undervisning, også gav dem ressurser i form av en fleksibilitet ved at det alltid var minst to voksne sammen med klassen. Det utviklet seg en målsetting om at «vi skal bli den beste skolen på inkludering her i kommunen». Etter hvert som skolen utviklet praksisen sin, ble de utfordret av PPT og kommuneledelsen til å fortelle om dette til andre skoler. Det skapte en stolthet hos personalet som styrket motivasjonen deres til videre forbedringer.

Ledelsen satte av tid slik at personalet skulle få veiledning av PPT og Statped. PPT hadde begrenset erfaring med inkluderende opplæring av elever med omfattende vansker, men ble likevel en viktig samarbeidspartner for å lykkes. Jevnlige observasjoner i klassene gjorde at PPT ble viktige refleksjonspartnere. De bidro både med kompetanse på tilretteleggingen for enkeltelever i fellesskapet og med blikk på og refleksjoner rundt helheten. Ledelsens prioritering av veiledningen i denne fasen gjorde at mange av utfordringene og frustrasjonene kunne behandles i disse veiledningsmøtene i stedet for at de kom som utblåsninger og motstand i fellesmøter (lederrolle 6). Det var også en måte for å gi *støtte* (Mitchell, 2014), og det gav de ansatte en følelse av at utfordringene deres ble tatt på alvor.

Støtte til å tilrettelegge for enkeltelever

Elevene som hadde store og sammensatte lærevansker, eller som trengte spesialundervisning, var forskjellige. Utfordringene knyttet til tilrettelegging var forskjellige. Ledelsen så tidlig at teamene trengte støtte og tilføring av kompetanse for å oppleve mestring. Det nyttet ikke å bare «tre en visjon ned over hodet» på de tilsatte uten å hjelpe dem til å løse utfordringene som kom i kjølvannet. Ledelsen la til rette for at personalet rundt fikk mulighet til å drøfte sine utfordringer med PPT og i anonyme drøftinger med Statped. De ønsket at PPT ble tettere involvert og utfordret både på mer kartlegging av elevene og på veiledning om hvordan skolen kunne bli bedre på tilpasset vurdering. Det var en selvfølge at hele teamet deltok på slik veiledning.

Ledelsens behov for støtte i en organisasjonsutvikling

«Om vi skulle gjort dette alene, hadde vi brukt mange år på å komme oss dit vi er nå», konkluderer Hilde med etter litt over et halvt år med intensiv jobbing med skolens inkluderende læringsmiljø. I etterkant innrømmer de at det var ressurskrevende å gjøre dette endringsarbeidet, men de synes at det var verdt det.

Hilde hadde lenge hatt et ønske om å gå i gang med dette endringsarbeidet, som tidligere omtalt, men hun strevde med å komme i posisjon til å gjøre det. Det kan i mange tilfeller være både nyttig og nødvendig å få støtte fra eksternt hold. PPT har et mandat for å jobbe med systemrettede tjenester og kan derfor være en viktig samarbeidspartner for å utvikle inkluderende læringsmiljø. PPT har både den systemrettede kompetansen og kompetansen på elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging som er nødvendig for å lykkes med inkluderende opplæring. Akkurat kombinasjonen av kompetanse på både system og individ gjør PPT til en viktig aktør i denne sammenhengen. På Fjelltoppen skole ble Statped involvert i saken, men det vil ofte ikke være nødvendig.

Prosessen på Fjelltoppen skolen har likheter med modellen som blir kalt *problemløsingsstrategien* (P-S) (Skogen, 2004). Den tar utgangspunkt i det opplevde *behovet* for endring som de som arbeider i en organisasjon, har. Fase 1 definerer behovet, og deretter blir behovet definert til et *problem* (fase 2). Fase 3 innebærer å søke etter *ressurser,* som relevante erfaringer, ideer, informasjon og kunnskap. Fase 4 går ut på å søke etter løsninger, og i fase 5, implementering, settes løsningene ut i praksis i hverdagen (Skogen, 2004).

Skogen (2004) påpeker nytten av tilgang på ekstern ekspertise i innovasjonsarbeid. Den eksterne ekspertisen trenger å ha erfaring fra liknende problemstillinger eller endringsarbeid og skal først og fremst medvirke gjennom å informere, komme med forslag og delta i dialogen på de faste deltakernes premisser. «Med en slik utvidelse av modellen vil en kunne høyne læringseffekten, og dermed vil utviklingsarbeidet i enda større grad kunne fungere som en del av den interne kvalifiseringen» (Skogen, 2004, s. 55). Gevinsten ved ekstern ekspertise blir, som vi har sett tidligere i kapittelet, også støttet av Sørlie et al. (2010).

For ledelsen ved Fjelltoppen skole var den eksterne hjelpen viktig i prosessen. Skolen var likevel hovedeieren av prosessen, jamfør P-S-modellen. De eide både behovsbeskrivelsene, problemstillingene, størsteparten av ressursene og refleksjonene. Rektors avgjørelse om å få inn eksterne aktører kan ses i sammenheng med ledelsesrollen *skaffe ressurser.* De eksterne hjelperne var ressurser i form av at de støttet ledelsen i prosessen, bidro med enkelte oppgaver og tilførte en legitimitet som ledelsen strevde med å få på egen hånd.

Konklusjon

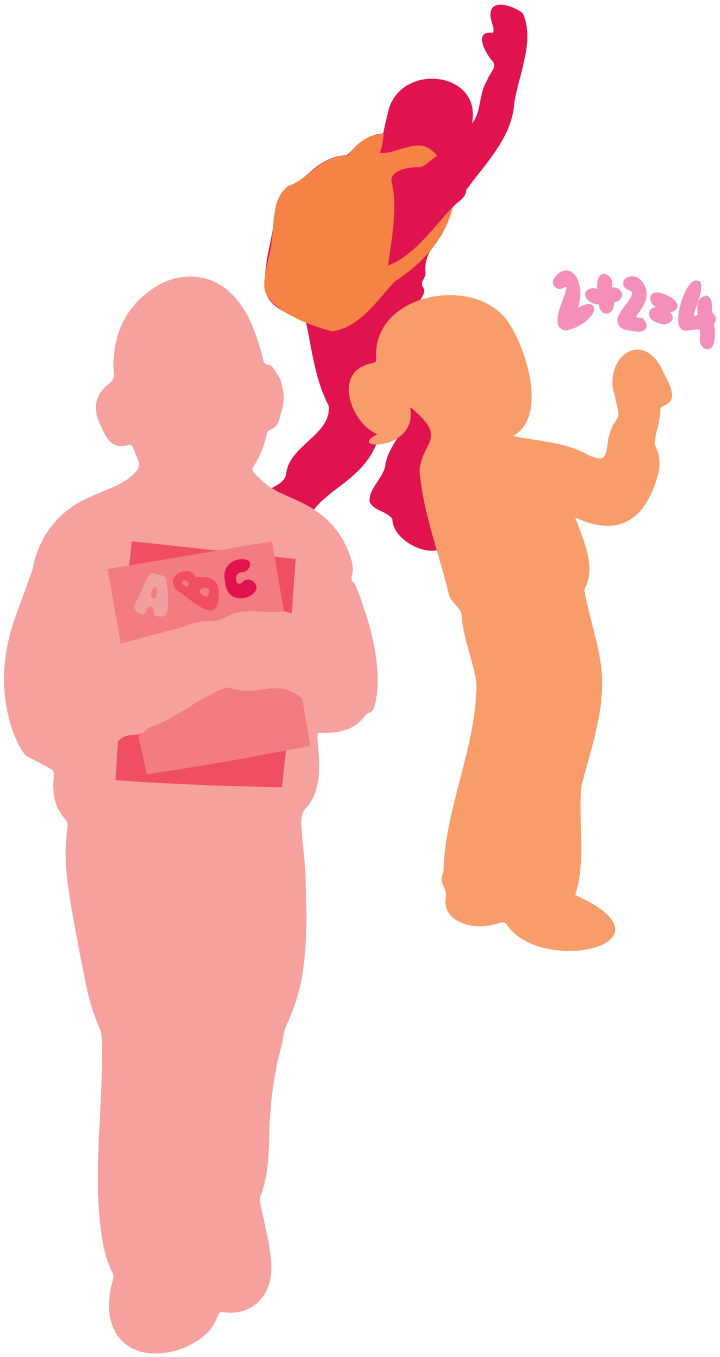
Dette er en suksesshistorie inspirert av erfaringer fra virkeligheten. Historien viser en skole som gjennom målrettet ledelse utviklet en inkluderende skolekultur.
Å utvikle inkluderende læringsmiljø er en prosess. Ved å gjøre en analyse ved hjelp av Mitchells ti faktorer for et inkluderende læringsmiljø danner man et grunnlag for å velge satsingsområder, og søkelyset på de sju lederrollene kan gi ledelsen hjelp til å drive prosessen på en god måte. Flere av faktorene og lederrollene kan bare ivaretas av ledelsen, ettersom en hel organisasjonskultur skal endres.

Ledelsen fremmer inkluderende fellesskap ved å *formulere og implementere visjonen* om dette. Videre er det viktig å følge opp personalet ved å *skaffe ressurser*, spesielt

knyttet til tid og kompetanse. På Fjelltoppen skole *styrte ledelsen en prosess* som *forventet* en endring, samtidig som de lyttet til personalet og gav dem den *støtten* de trengte. Ledelsens gjennomtenkte framgangsmåte, positive involvering, støtte og anskaffelse av ressurser var med på å minske motstanden i organisasjonen. Støtten fra både ledelse, kollegaer og eksternt hjelpeapparat, som for eksempel PPT, var viktig for personalet.

Ledelsen i en organisasjon kan også ha behov for støtte. Tilsatte kan være viktige støttespillere, men det kan også være nødvendig å støtte seg på ekstern ekspertise.

Eksempelet fra Fjelltoppen skole viser at ledelsen ved en skole har avgjørende betydning i prosessen for å utvikle en inkluderende skolekultur.



Litteratur

Mayrowetz, D. & Weinstein, C.S. (1999). Sources of Leadership for Inclusive Education: Creating Schools for All Children. *Educational Administration Quarterly, 35*(3), 434–449.

Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier.* Frederikshavn: Dafolo forlag.

Mitchell, D. & Sutherland, D. (2020). *What Really Works in Special and Inclusive Education; Using Evidence-Based Teaching Strategies*. (3.utg.). London, New York: Routledge.

Senge, P.M. (1999). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon.* Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

Skogen, K. (2004). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sørlie, M-A., Ogden, T., Solholm, R., Olseth, A.R. (2010). Implementeringskvalitet – om å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening, 47*(4), 315–321. Hentet fra https://psykolog-tidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt

«Det viktigste grepet var å legge ned den spesial-pedagogiske avdelingen»

Dette kapitlet drøfter hvordan kunnskap, støtte og engasjement kan bidra til å endre en spesialpedagogisk organisering, fra en tradisjonsbundet praksis til en praksis som ivaretar et inkluderende fellesskap for alle barn i barnehagen.

Sonja Bjørnbak

En tradisjonsbundet spesialpedagogisk praksis legger stor vekt på en individrettet praksis der diagnose og behandling gjør seg gjeldende (Allan, 2017; Simonsen & Kristoffersen, 2017). De siste årene har dette synet blitt utfordret av en praksis som legger større vekt på lek og læring i fellesskapet, inkluderende praksiser, universelle løsninger og systemorienterte tilnærminger (Arnesen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Lundh, Hjelmbrekke & Skogdal, 2014; Sjøvik, 2014b).

For å finne ut hvordan en tradisjonell praksis kan endres, har jeg intervjuet personer med ulike roller i en kommune som har endret sin spesialpedagogiske organisering for barn med behov for særskilt tilrettelegging. Jeg har valgt dette begrepet fordi det understreker behovet for å endre fokuset fra et individrettet til et mer systemrettet arbeid. Begrepet viser til at vi som samfunn har ansvar for å tilrettelegge slik at alle barn kan delta i et inkluderende fellesskap. Det er ikke egenskaper ved det enkelte barn som skal virke hemmende for deltagelse (Arnesen, Kolle & Solli, 2017).

Barnehagene i kommunen hadde i mange år fulgt en tradisjonell tilnærming til spesialpedagogikk. Det vil si at de fleste barn med behov for særskilt tilrettelegging ble tilbudt plass i en barnehage med en spesialpedagogisk avdeling. De siste årene har kommunen endret organiseringen slik at alle barna nå går på ordinære avdelinger. Det er nærliggende å stille følgende spørsmål:

- Hva var bakgrunnen for ønsket om endring, og hva har gjort det mulig å endre denne praksisen?
- Hvilke erfaringer sitter kommunen og barnehagene med etter denne snuoperasjonen?
- Hva kan være til inspirasjon for andre kommuner og barnehager som ønsker å arbeide for økt inkluderende praksis?

For å undersøke disse spørsmålene ble et utvalg på ti personer, på både kommune- og barnehagenivå, spurt om sine synspunkter, erfaringer og opplevelser. Intervjuene ble gjennomført ca. tre år etter at omorganiseringen startet, og de hadde da arbeidet etter de nye rutinene og det nye systemet i ca. halvannet år. Utvalget bestod av barnehagesjefen i kommunen, en PPT-rådgiver, en styrer, tre styrerassistenter, to pedagogiske ledere og to spesialpedagoger, som alle har gitt sitt samtykke i tråd med lov om personopplysninger.

I den videre beskrivelsen vil barnehagesjefen, PPT-rådgiveren, styreren og styrerassistentene bli omtalt som ledere, mens pedagogiske ledere og spesialpedagoger vil bli omtalt som pedagoger. De barnehageansatte jobbet alle i barnehagen der det tidligere var en spesialpedagogisk avdeling, og alle informantene hadde det til felles at de hadde vært kritiske til kommunens spesialpedagogiske praksis og ønsket en endring. Informantene ble valgt ut ved at en i ledelsen i barnehagen spurte aktuelle personer om de ville være med. De ble samtidig informert om at intensjonen var å få frem de positive sidene ved endringen.

Barnehagen som et inkluderende fellesskap

Barnehagen skal bidra til at alle er en del av et fellesskap (Arnesen, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017; Mørland, 2008; Sjøvik, 2014b). Mange barn med behov for særskilt tilrettelegging får imidlertid ikke den hjelpen de har rett til, for eksempel ved at de blir tatt ut av gruppefellesskapet, at de voksne mangler relevant kompetanse, at de blir møtt med for lave forventninger, og at de får hjelp for sent (Kunnskapsdepartementet, 2019). Noen barn får tilbudet sitt i spesialpedagogiske avdelinger og kan oppleve at de får en større sosial tilhørighet her enn i et ordinært tilbud, men det er et uttalt mål at også disse barna skal inkluderes i det ordinære fellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2017, 2019). Dersom barnehagen er godt tilrettelagt for alle, vil det redusere behovet for individuelle løsninger (Sjøvik, 2014a). Det er et viktig prinsipp at alle barna er inkludert i fellesskapet, ikke kun ett av barna eller én definert gruppe (Sjøvik, 2014a).

Det spesialpedagogiske tilbudet organiseres ulikt mellom kommunene, og noen har spesialpedagogiske avdelinger i barnehagene (Solli, 2017). Tilbudet kan oppleves fragmentert og ha lite sammenheng med det resterende tilbudet i barnehagen (Moe & Valseth, 2014). For at barnehagehverdagen skal oppleves sammenhengende og trygg for barna, kreves det tettere samarbeid og et helhetlig tilbud innenfor barnefellesskapet i barnehagen (Hillesøy, 2019; Moe & Valseth, 2014; Solli 2017). Samarbeidet mellom pedagogisk leder, spesialpedagog og det øvrige personalet vil stå sentralt for å få dette gjennomført i praksis (Mørland, 2008; Simonsen & Kristoffersen, 2017). Ofte ser vi lite samarbeid mellom spesialpedagog og pedagogisk leder på avdelingen. Dette kan delvis skyldes lite ressurser, men ofte handler det like mye om tradisjonell organisering og for lite kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2019; Moe & Valseth, 2014).

I rammeplanen for barnehagen står det at inkludering handler om å tilrettelegge for sosial deltagelse, og at den viktigste arenaen for dette er leken (Kunnskapsdepartementet, 2017). Leken er en livsform for barn, den har en egenverdi og er grunnleggende verdifull (Sundsdal & Øksnes, 2017; Wolf, 2017). Gjennom leken får barn erfaringer med verdier som det er økt behov for i samfunnet, som samarbeid, kreativitet og fantasi (Hoven & Mørland, 2014). I en barnehage kan inkluderingsarbeid bidra til at barna får fellesskapsopplevelser, at de blir sett av andre, at de kan være til hjelp for hverandre, og at de sammen kan bidra i samfunnet. Alt dette er viktig for menneskers opplevelse av å ha en god livskvalitet og helse (Antonovsky, 2012; Sjøvik, 2014a). I forlengelsen av dette kan arbeidet med inkluderende fellesskap i barnehagen settes inn i et større bilde, der vi tenker oss at barna blir rustet til å møte motgang og påkjenninger i livet. Felles opplevelser og lek og glede sammen med andre er med på å gjøre livet verdt å leve. Foreldresamarbeid og barns medvirkning i egen hverdag trekkes frem som viktige bidrag til å finne ut hvordan barna best trives

i barnehagen, og for å kunne tilrettelegge for et godt leke- og læringsmiljø (Franck & Glaser, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; Moe & Valseth, 2014; Mørland 2008; Nytrø, 2014).

Barnehagen skal ha en helsefremmende og forebyggende funksjon, der trivsel, mestring og livsglede er blant målene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Moe & Valseth, 2014). Det helsefremmende arbeidet i barnehagen trekkes frem som et stadig viktigere bidrag når det gjelder systemrettede tiltak for å øke livskvaliteten og helsen i befolkningen generelt (Green, Tones, Cross & Woodall, 2019). Barns muligheter for å medvirke i barnehagen, gjennom tilstedeværelse og deltagelse i fellesskapet sammen med voksne og jevnaldrende, vil ha stor betydning (Franck & Glaser, 2014). Barn som har særskilte behov for personalets hjelp, kan være ekstra utsatte for voksenstyring og oppleve mindre grad av medvirkning (Hoven & Mørland, 2014).

Bakgrunn for endring av spesialpedagogisk praksis

Tidligere organisering

Den spesialpedagogiske praksisen i kommunen var i hovedsak organisert slik at barn med behov for særskilt tilrettelegging gikk i en egen spesialpedagogisk avdeling i barnehagen. En slik avdeling kan ha ulike benevnelser, som forsterket avdeling, spesialavdeling, base, spes.ped.-gruppe eller lignende. Videre vil jeg bruke begrepet spesialpedagogisk avdeling.

Det vises til en økt bruk av spesialpedagogiske avdelinger i skoler og barnehager, selv om de aller fleste barn med behov for særskilt tilrettelegging er på ordinære avdelinger (Solli, 2017). De som ble intervjuet, fortalte at de reagerte på at barna på den spesialpedagogiske avdelingen ikke ble regnet med på samme måte som barna på de ordinære avdelingene. De fortalte at barna var mye alene på grupperom med en voksen for å trene på ulike program eller metoder. Noen av barna var på ulike måter knyttet til en av de ordinære avdelingene i barnehagen, men personalets ressurser var organisert slik at de tilhørte den spesialpedagogiske avdelingen. De spesialpedagogiske avdelingene hadde flere små grupperom og treningsrom der barna i løpet av dagen hadde «eneundervisning» sammen med en voksen. I den grad de var på en ordinær avdeling, opplevde informantene ofte at barna fra den spesialpedagogiske avdelingen enten fikk tett individuell oppfølging av personalet, eller ble overlatt til seg selv. Den pedagogiske lederen for de ordinære avdelingene hadde lite eller ingen kunnskap om barnets utfordringer og hvilke behov som måtte tilrettelegges for at barnet skulle kunne være en del av fellesskapet på en ordinær avdeling.

Den spesialpedagogiske avdelingen hadde egne avdelingsmøter og samlinger, og fikk i tillegg individuell veiledning og opplæring fra andre hjelpeinstanser. En del av hjelpen ble gitt til assistenter og fagarbeidere, som så gjennomførte metodene i praksis i barnehagen. I perioder foregikk mye av treningen på grupperom med én voksen og ett barn. Informantene poengterte imidlertid at disse barna var blitt ivaretatt av omsorgsfulle voksne med forståelse for individuell kartlegging, individuell oppfølging og individuell tilrettelegging. Utfordringen, slik de så det, var i hvilken grad det ble tatt hensyn til hvordan barn lærer, leker og utfolder seg i fellesskapet med andre barn.

Segregerende tiltak

Barn som ekskluderes fra ordinære barnefellesskap ved å bli tatt ut av avdelingen eller plassert i egne avdelinger, er eksempler på segregerende tiltak. Barna får ikke den samme muligheten til å leke og lære i fellesskap, utvikle ulike vennskap og bidra

og glede seg med andre i lek. Leken er betydningsfull, og barn skal få være aktører i eget liv, ikke et objekt for læring (Mørland, 2008). Leken er universell, og for de fleste barn er lek og vennskap det viktigste (Hoven & Mørland, 2014; Moe & Valseth, 2014). Lek og vennskap kan sees som en mestringsstrategi for å forstå seg selv, og kan dermed være med på å gi barna en opplevelse av sammenheng i livet. I rammeplanen for barnehager vektlegges barns rett til medvirkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det kan bety at vi gjennom segregerende tiltak fratar barna deres rett til å delta i både uformelle og formelle deltagende prosesser, som lek og aktiviteter i fellesskapet. Tiltak eller ordninger som oppleves stigmatiserende eller nedverdigende for enkelte barn, bør endres eller fjernes helt (Sjøvik, 2014a).

Pedagogiske ledere på ordinære avdelinger fortalte at de hadde hatt liten kunnskap om det spesialpedagogiske feltet, og følte at de kom til kort. Etter hvert hadde de undret seg over det overordnede synet på læring når det gjaldt barn med behov for særskilt tilrettelegging. De begynte å stille spørsmål om hvorfor ikke disse barna også var en naturlig del av det ordinære fellesskapet, og de undret seg over hvordan systemet kunne endres for å få det til i praksis. Det å stille spørsmål er et viktig redskap for inkludering (Sandmel, 2014). Grunnen til det er blant annet at spørsmål kan gi rom for refleksjon og et kritisk blikk på egen praksis og bidra til større åpenhet og felles forståelse (Allan, 2017).

Ønske om endring

Noen ledere og pedagoger fortalte at de i starten følte de kunne for lite om det spesialpedagogiske området til å tørre å diskutere og ha meninger om det. En sa det slik: «Uten kunnskap var det vanskelig å gå i diskusjoner.» En annen fortalte at han tenkte dette: «Hva skal jeg tenke? Hva er riktig? Det eneste jeg kan lene meg på er forskning, ellers blir det bare de ulike synspunktene.» De begynte å stille spørsmål av denne typen: «Hvorfor er det sånn?» Ledelsen opplevde at flere i personalet ønsket en endring, og at disse hadde sett at det var andre måter å løse den spesialpedagogiske organiseringen på. Noen i ledelsen begynte å lese seg opp på inkluderingsbegrepet og startet etter hvert prosesser i personalgruppa for å få til en endring. Ledelsen fortalte at de søkte systemveiledning fra PPT, og at denne støtten var viktig. En av pedagogene understreket dette ved å si følgende: «Samarbeidet med PPT har vært viktig. Veldig bra. Det er lettere når det er flere som mener det samme.» Samarbeid med andre instanser er avgjørende for et inkluderende fellesskap (Kolle, 2017; Mørland, 2014). Noen i ledelsen fortalte at de hadde vurdert å legge ned den spesialpedagogiske avdelingen tidligere, men det var først da det kom fra pedagogene selv, at de så muligheten for å kunne gjennomføre det.

«De gikk glipp av noe»

En av de pedagogiske lederne fortalte at hun også gjerne så tilbake på den spesialpedagogiske avdelingen med godhet: «Det var mange ting som var bra også, det var ikke sånn at unger ikke hadde det godt der, det kan jeg ikke si. Men de gikk glipp av noe.» Hun fortalte at det var lett å se fremgang hos barna når de øvde på enerom med voksne som krysset av på skjemaer underveis. Jeg spurte om hun stusset over denne individorienterte tilnærmingen tidligere, men hun svarte avkreftende: «Nei, jeg så de samme fremskrittene, den samme gleden over barn som snakket lange setninger, som ikke kunne et ord da de startet, klarer ikke å la være med det. Så jeg tenkte ikke sånn.» Dette tror jeg er et utsagn som vil være gjenkjennbart for mange. Vi ser så lett individuell fremgang og tør kanskje ikke utfordre oss selv til å sjekke det ut i

fellesskapet. Videre uttrykte den pedagogiske lederen det slik: «Det er deilig med registreringer, skjemaer og program. Deilig for oss mennesker å jobbe etter. Det er også positivt, du blir fulgt veldig opp. Det systemet der forsterker seg selv.»

En annen av pedagogene fortalte at da hun jobbet på den spesialpedagogiske avdelingen, begynte hun å ta med flere barn på tur i skogen for å se om det var mulig å få til den samme fremgangen der. Hennes opplevelse var at det var mulig å få til, men det krevde at man så på fremgang med litt andre øyne, der skjema kanskje ikke ble brukt på samme måte som når man jobbet individuelt. En annen fortalte at han alltid tenkte på hvordan individuelle mål kunne gjennomføres på andre måter enn tidligere. Han fortalte at de oftere hadde brukt små grupper, noe som ga muligheter de ikke hadde tidligere. Når ekstra personalressurser, som spesialpedagog og/eller assistent er en del av avdelingen, er det mulig å dele barna inn i fleksible smågrupper oftere enn før. Han sa dette: «Forkunnskap før fellessamling kan være viktig, men du trenger ikke være alene. Her er det mye som kan gjøres for at barnet ikke føler seg utenfor. Det bør foregå i en helhet.» Når barnet opplever seg som en likeverdig part i fellesskapet, øker opplevelsen av at hverdagen er sammenhengende.

Barnet kan oppleve å være avhengig av en voksen for å klare seg i livet. Når barnet alltid har en kjent voksen i nærheten, kan det lett oppstå situasjoner der den voksne hjelper litt ekstra til med andre ting også (Moe & Valseth, 2014).

Et eksempel kan være et barn som har vansker med å oppfatte kommunikasjonen rundt seg og derfor får ekstra støtte til dette. Den voksne kan i tillegg velge å minne barnet på å ta på sokkene om det er barbent, eller minne barnet på å rydde etter seg når det går fra et sted, uten å påpeke det samme til de andre barna som også er der. Dersom dette gjentar seg, kan barnet oppfatte at det ikke håndterer livet uten den voksne. Slike hendelser vil også kunne påvirke barnas oppfattelse av hverandre og hvem som trenger ekstra hjelp, også når det gjelder det de i utgangspunktet kan klare selv. En pedagog sa dette: «Da tenkte jeg at her må vi gjøre noe annerledes. Jeg kan jo ikke ta i han hele tiden, det gir litt rare signaler til de andre barna». En annen sa dette: «Barnet skal ikke ha en ansatt som følger seg, det tror jeg er det verste. Vi må trygge systemet istedenfor barnet.»

Endring og uenighet

Endringsarbeid og omorganisering er ofte krevende, spesielt for lederne (Bøe & Thoresen, 2017). I tillegg til å styrke sin kompetanse om inkludering styrket lederne sin kompetanse når det gjaldt å lede en barnehage i en endringsprosess. En av lederne fortalte at hun hadde fått et nytt syn på uenighet, og forklarte det slik: «Uenighet er bra for endring, ved å være uenige så må vi finne noe vi kan bli enige om.» Hun var spesielt opptatt av at det spesialpedagogiske feltet kan virke vanskelig å endre, og at vi kanskje ikke ser løsningen med en gang. Endringsprosessene som denne barnehagen har vært igjennom, har vært krevende for personalet. Det kan oppstå uenighet innad om hva som er den beste veien å gå. I noen endringsprosesser vil prisen for den enkelte oppleves for høy til å kunne være en del av prosessen videre. Dersom personer ikke opplever sammenheng og mening i det de går igjennom, vil de kunne stå i et dilemma der de må velge mellom å være med videre eller ikke. Slik var det også i denne prosessen.

Mangfold er en ressurs for alle

En av pedagogene fortalte om hvilken ressurs det var for alle da barnehagepersonalet ble utfordret til å ta i bruk alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK).

Pedagogen så fordelen for flere av barna, og i tillegg vektla han at hele barnehagen nå arbeidet med det samme. Dersom ett barn hadde behov for ASK, var det hele barnehagen sitt ansvar at dette barnet ble forstått og kunne kommunisere med andre, både barn og voksne. Det er viktig at alle ser dette som sitt ansvar (Mørland, 2008). Alle barn skal oppleve at de er en ressurs for gruppa, at de har kvaliteter som gruppa har behov for, og at alle har rettigheter og plikter som bidrar til fellesskapet (Moe & Valseth, 2014; Nytrø, 2014; Skogdal, 2014). Dette vil også bidra til at dagene oppleves som sammenhengende og meningsfulle, ved at barnas behov blir ivaretatt av alle og i sammenheng. Pedagogene fortalte at ASK tidligere ble brukt av noen få utvalgte voksne og i bruddstykker av dagen, noen ganger kun sammen med ett barn.

En av pedagogene sa at det å være forskjellig gir muligheter for at alle kan bli litt rausere og mer forståelsesfulle på avdelingen:

Vi har forskjellige behov, for eksempel må noen spise litt oftere, og da kan vi si: «Ja, jeg vet du også er sulten, men du må vente litt. Line må ha mat nå.» Sånn kan vi akseptere ulikheter og at vi er forskjellige. Alle barn kan ha perioder de trenger noe ekstra, og da er det rom for det også. Barna blir rausere.

Vendepunktet

Etter flere år i fagfeltet har jeg opplevd praksiser som kan oppleves segregerende. Dette har vært gjort ut fra de beste hensikter, men kan ha ført til ytterligere vansker for de barna man har ønsket å hjelpe. Det er grunn til å anta at det fremdeles er slik flere steder. Eksempler på et tradisjonelt syn kan være at vi sier ting som dette: «Hvem er på han i dag?» «Hun må ha en pause nå.» «Det er ikke så farlig, hun får det ikke med seg likevel.» «De andre barna må skjermes for det barnet.» Andre eksempler er at vi tar et barn ut av leken for å øve på noe som står på et program (uten å vurdere hvordan dette kunne blitt gjort i fellesskapet), at et barn med ukontrollerte bevegelser spiser alene med en voksen fordi det trenger ro, eller at fysioterapeuten tar med seg ett barn på et enerom for å trene på motorikk, samtidig som resten av gruppa går på tur i skogen. Ofte kan vi også se at assistenter og fagarbeidere får kunnskapskrevende oppgaver, som oppfølging av enkeltbarn, både når det gjelder spesialpedagogiske vedtak og tilrettelegging (Kunnskapsdepartementet, 2019).

En pedagog fortalte at øyeblikket hun forstod at noe måtte gjøres, var da et barn hun skulle følge opp, så på henne og spurte: «Hvem er på meg i dag?» Det kan her se ut til at barnet selv har en forståelse av at det er annerledes og trenger en spesiell voksen for å fungere sammen med andre. Alle barn har behov for voksne, men de fleste barn har et større valgalternativ og har tilgang til flere voksne. En av lederne sa dette: «Barnet skal ikke ha én ansatt som følger seg … Det tror jeg er det verste.» I eksempelet over er barnet på en måte umyndiggjort, fordi hun ikke har medvirkning i valget av voksne på avdelingen. Det ble derfor viktig for personalet å utforske andre måter å gjennomføre spesialpedagogisk tilrettelegging på. Flere av lederne og pedagogene fortalte om situasjoner de hadde reagert på, og som de etter hvert begynte å sette spørsmålstegn ved. Dette er opplevelser som kan defineres innenfor det tradisjonelle synet, vil jeg si, som at barn ikke er med i uteleken på samme tid som de andre, at det er en voksen som er den viktigste lekpartneren – og til og med den eneste vennen til barnet, eller at metoder og treningsopplegg «trumfer» aktiviteter i fellesskapet.

Tiltak som ble gjennomført

Intervjuene viser at en rekke tiltak ble gjennomført. To av lederne fortalte at de

lette etter tema som hele barnehagepersonalet kunne enes om å arbeide med. Her ble det lekens betydning i barnehagen og inkluderingsperspektivet som ble fellesområder. Andre viktige tiltak var at den pedagogiske lederen fikk hovedansvaret for alle barna på sin avdeling. Samarbeidet mellom personalet på avdelingen ble styrket gjennom felles møter og felles ansvar for alle barna. Det at den pedagogiske lederen på avdelingen fikk hovedansvaret for alle barna, viste seg å være et av de viktigste tiltakene (Moe & Valseth, 2014). Den pedagogiske lederen på avdelingen har fremdeles dette ansvaret og samarbeider tett med assistenter, fagarbeidere, barnehagelærere og spesialpedagoger på avdelingen. Det er avdelingen som helhet som skal ivareta alle barnas ulike behov.

Barnehagepersonalet begynte å reflektere over begreper vi omgir oss med i hverdagen, der spesielt læringssyn ble et tema for drøfting. Det ble også gjennomført andre tiltak, som at arbeidsstillingsinstruksen i kommunen ble endret, ordlyden i vedtak ble endret, pedagoger ble sendt på kurs om inkludering, de økonomiske rammene ble endret og pedagogene var de som fikk veiledning fra hjelpeinstanser.

Hvordan organiseres kommunens spesialpedagogiske felt nå?

I barnehagen har de nå arbeidet i halvannet år etter den nye modellen der hele avdelingen har ansvaret for alle barna. Mottoet for barnehagen er at alle barna skal delta i lek, og de ansatte skal ha dette i sentrum for arbeidet i hverdagen. Det foregår ikke lenger trening for enkeltbarn, men de organiserer ofte barn og voksne i mindre grupper. Noen fortalte at en gruppe også kan være en liten gruppe med to barn. To av pedagogene reflekterte litt rundt hvordan det individuelle blir ivaretatt. De var opptatt av at det i diskusjoner og refleksjoner fremdeles er rom for spørsmål rundt det individuelle.

På avdelinger der barn har en individuell opplæringsplan (IOP), blir denne utarbeidet i et samarbeid mellom pedagog og spesialpedagog. I tillegg blir det samarbeidet om å lage felles planer på avdelingen (ukeplan, månedsplan og årsplan), slik at individuelle hensyn i størst mulig grad blir ivaretatt i det helhetlige arbeidet. Balansen mellom individuelle hensyn og fellesskapet er et klassisk dilemma i barnehagen, og hvordan vi definerer dette, vil kunne påvirke våre handlinger og refleksjoner (Franck & Glaser, 2014).

Personalet i barnehagen reflekterte også rundt hvordan det tradisjonelle synet er på vei til å endres. En fortalte at måten de jobber på, påvirker de som kommer inn for å arbeide individuelt med barn. Et eksempel er fysioterapeuter, som tidligere kanskje tok med seg enkeltbarn på treningsrommene. En leder sa dette: «Hvor lett er det å ta med seg et barn som er vant til å delta i fellesskapet med de andre barna? Da blir det kanskje lettere å gjøre det i sammenheng med det de allerede holder på med.» Videre sa hun dette: «Da må man jobbe på en annen måte.» En av pedagogene la til at samarbeidet med andre instanser endret seg ved at de satte flere ord på og undret seg over hvordan målene kan nås uten at barnet må bli tatt ut av barnehagefellesskapet helt alene.

Samarbeidet med PPT trekkes frem som et viktig bidrag, både i prosessen som har og ikke minst i det samarbeidet de fremdeles har. Gjennom de siste årene har de utviklet gode rutiner for samarbeid. PPT har tilstedeværelsestid i barnehagene, og da er det mulighet for å få råd og veiledning, først og fremst på systemnivå. En av lederne fortalte at det er mindre sårbart nå fordi det er flere voksne på avdelingen som kjenner barna. Dersom en blir sykemeldt, er det fortsatt flere andre voksne som kjenner behovet til det enkelte barn, og det er en stor endring fra hvordan det var tidligere.

Både pedagoger og ledere pekte på inkludering som en prosess. De var opptatt av at de fremdeles ikke er i mål. De reflekterte også rundt spørsmål om dette egentlig er en prosess som man kan si seg ferdig med, eller om det er et tema som alltid må være til stede. Dette ser vi igjen i forskningslitteraturen, som beskriver det som en kontinuerlig prosess, der en vellykket inkludering gjør begrepet overflødig (Skogdal, 2014).

Opplevelse av sammenheng

Avslutningsvis vil jeg, i lys av utvalgt teori, forsøke å belyse hva som kan ha bidratt til at ledelsen og de ansatte sammen har lykkes i dette krevende endringsarbeidet for en mer inkluderende praksis. Helsefremmende perspektiver er viktige innenfor alle områder i samfunnet, og teorier og forskning kan bidra til en større innsikt i hva som gjør at vi mennesker mestrer utfordringer (Green, Tones, Cross & Woodall, 2019). Hva skal til for at mennesker finner løsninger på de utfordringene de står overfor og opplever mestring og mening i hverdagen?

Teorien om *salutogenese* tar sikte på å gi en bedre forståelse av hva som fremmer god helse, livsmestring og trivsel. Den israelsk-amerikanske sosiologen Aaron Antonovsky utviklet teorien om salutogenese som en motsats til patogenese (Antonovsky, 2012). Den salutogene modellen forstår helse som et kontinuum og stress som potensielt helsefremmende. En patogen tilnærming vil derimot vektlegge stress som sykdomsfremkallende, og den er opptatt av diagnostisering og om personen er frisk eller syk (Antonovsky, 2012). De to forståelsene er ikke motsatser, men kan forstås som likestilte og komplementære. Antonovsky oppdaget at vår opplevelse av sammenheng (OAS) kan forklare vår holdning til hvordan vi takler stress. Han viser til tre komponenter, der begripelighet, håndterbarhet og meningsfullhet gjør seg gjeldende (Antonovsky, 2012). I endringsprosesser vil vi i ulik grad oppleve at det som skjer, er begripelig, det vil si i hvilken grad vi forstår det som hender oss. Det samme gjelder for det som er håndterbart, som angår de ressursene vi har til rådighet (både på individ- og systemnivå), og for meningsfullhet, som handler om vårt engasjement og vår opplevelse av at det vi gjør, gir mening. Hva som oppleves meningsfullt, er forskjellig fra person til person, og kan innebære sosiale relasjoner, vennskap, kulturopplevelser, åndelige opplevelser og det å være en ressurs for andre (Antonovsky, 2012). Det å oppleve en mening med det som skjer, trekkes frem som den viktigste av de tre komponentene, og det er avgjørende for at vi opplever at livet har en sammenheng. Det å oppleve situasjonen som meningsfull, betyr ikke at vi i enhver situasjon finner en mening i den konkrete hendelsen som skjer, men at vi finner et engasjement eller en motivasjon for å takle det stresset som fremkalles.

Kunnskap, støtte og engasjement

Ledelsen og pedagogene innså i starten av omorganiseringsprosessen at om de skulle være i stand til å endre noe, måtte de ha kunnskap om følgende: Hva inkludering egentlig handlet om, hvilken forskningsbasert kunnskap som forelå, og hvilke konsekvenser dette ville få for deres praksis. Noen i ledelsen formidlet at de ble litt forundret over hvor tydelig forskningen faktisk var. Blant annet ble rammeplanens temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne en viktig inspirasjon (Mørland, 2008). De innså etter hvert at med den kunnskapen de hadde tilegnet seg, var det ingen vei tilbake. En endring var nødvendig, og de opplevde at dette sto tydelig i mandatet for barnehagen. Det gjaldt alt fra menneskerettighetene, barnekonvensjonen, lover og rammeverk til stortingsmeldinger og forskningsrapporter. Når personer oppnår større kunnskap, vil det kunne bidra til at

det settes i gang prosesser som gir styrke til endring og utvikling. Kunnskapen de tilegnet seg, var på den måten med på å gi en bedre forståelse og dermed begripelighet, som er en av komponentene i Antonovskys (2012) OAS (opplevelse av sammenheng).

Det å oppleve samarbeid og sosial støtte fra kollegaer skaper trygghet, tillit og motivasjon (Bøe & Thoresen, 2017; Moe & Valseth, 2014). Det kan se ut til at personer som opplever sosial støtte, har lettere for å oppleve sammenheng i tilværelsen (Antonovsky, 2012). Komponenten håndterbarhet kan i denne sammenhengen knyttes til det å oppleve støtte hos kollegaer, en ressurs til å kunne stå i og håndtere endringene.

Når personer står i konflikt, endring og uro over tid, er det et behov for å finne mening i det de driver med, men hva som er meningsfullt, er som tidligere nevnt forskjellig fra menneske til menneske (Antonovsky, 2012). De ulike intervjupersonene fortalte om sitt engasjement for å stå i de utfordringene som kom. Engasjementet hadde en fellesnevner, og det var troen på at inkluderende fellesskap er til det beste for alle barn. Komponenten meningsfullhet har motivasjon og engasjement som sentrale faktorer (Antonovsky, 2012). Det å oppleve en følelse av at det en engasjerer seg i, er viktig og verdt å kjempe for, er en sterk motivasjonsfaktor. Det som særlig engasjerte de som ble intervjuet, var hvordan ordet spesialpedagogikk kan være med på å skape distanse: «Hva er så spesielt?» De var sterkt motiverte for å endre det spesialpedagogiske feltet, og følgende utsagn illustrerer drivkraften i endringsarbeidet: «Hvorfor kan vi ikke endre oss på det spesialpedagogiske feltet? Der skal alt bare være som det har vært. Det er dårlig gjort, det er dårlig gjort overfor barna.»

Inkluderende fellesskap gir personalet mening

Hva var det som engasjerte lederne og pedagogene til å gjennomføre og stå i endringene over tid? Skal noe endres, må det føles meningsfullt nok til at man ønsker å engasjere seg i det. Lederne og pedagogene fortalte at de fant mening gjennom å se og oppleve hva dette betydde for barna i praksis. De opplevde at barna som tidligere tilhørte den spesialpedagogiske avdelingen, var en del av et inkluderende fellesskap på en annen måte enn før. Barna var en naturlig del av fellesskapet, og det var ikke lenger noe skille. Til tross for at pedagogene opplevde at de hadde et større ansvar og flere arbeidsoppgaver, gav det mening og glede da de så resultatet.
En av pedagogene uttrykte det slik:

Det er ekstremt viktig at vi har et mangfoldig samfunn. Det er spennende og viktig, og det gjør at folk kan slappe av og ikke alltid prestere. Alle har noe å tilføre gruppa. Hvis du lærer med lave skuldre og har det moro, da lærer du også mer.

De personene som ønsket å endre den spesialpedagogiske tilnærmingen, opplevde sammenheng gjennom å styrke sin kunnskap – som bidro til å gjøre endringsarbeidet begripelig, de opplevde sosial og faglig støtte gjennom samarbeidet – som gjorde endringsprosessen håndterbar, og sist, men ikke minst opplevde de en indre drivkraft og et engasjement – som gav mening. Motivasjonen og det som gav mening til å stå i prosessene, syntes i stor grad å handle om hvilken betydning dette ville få for barnegruppa.

Oppsummering

I intervjuene kom det frem tre overordnede tema: kunnskap, støtte og engasjement. Informantene så behovet for å styrke sin kunnskap om inkludering og om hvilket læringssyn som lå til grunn for valget av barnehagens spesialpedagogiske organisering. Ledelsen og enkelte av pedagogene søkte etter hvert støtte hos hverandre og PPT, og dette la grunnlaget for tettere samarbeidet mellom fagpersonene. Gjennom felles refleksjoner fikk flere en bedre forståelse av både hva som måtte endres, og hvordan de skulle få det til. Motivasjonen og engasjementet blant både lederne og pedagogene viste seg å være knyttet til troen på at en omorganisering ville bidra til et mer inkluderende fellesskap for alle barna i barnehagen.

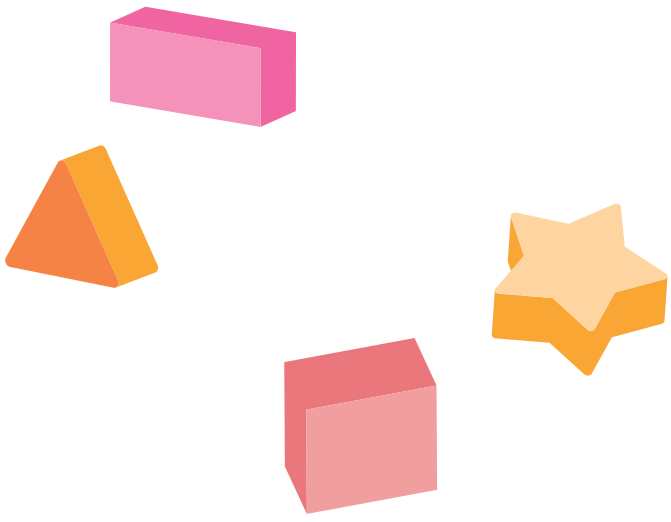
De viktigste grepene denne barnehagen tok for å endre sin spesialpedagogiske praksis, og de viktigste drivkreftene bak endringen, er oppsummert nedenfor:

- samarbeid med PPT på systemnivå
- barnehagemyndighetens positive innstilling til endringen
- tydelige ledere med kunnskap om endringsprosesser
- spørsmål fra personalet
- større kunnskap hos hele personalet om inkludering
- samarbeid og støtte hos kollegaer
- endring av den pedagogiske lederens rolle: ansvar for alle barna på avdelingen
- samarbeid mellom assistenter, fagarbeidere, spesialpedagoger og pedagoger om det felles beste for barna
- veiledning av pedagoger gitt av andre instanser
- refleksjon rundt egen forståelse av ulike læringssyn
- sist, men ikke minst: nedleggelse av den spesialpedagogiske avdelingen

Avsluttende refleksjoner

I Norge i dag finnes det fremdeles barn, unge og voksne som ikke er en del av fellesskapet. Vi går glipp av ressurser, både menneskelig og økonomisk, om vi fortsetter å organisere det spesialpedagogiske feltet på en tradisjonell måte, der vi er mer opptatt av diagnose og behandling enn den kollektive kunnskapen vi sammen kan utvikle i samfunnet. Kan metoder, aktiviteter og øvelser gjennomføres i praksisfelleskapet i barnehagen? Du har kanskje prøvd det før og ikke fått det til? Men er det andre måter å gjøre det på?

Konklusjonen er at endringer på systemnivå krever en samlet og koordinert innsats der hver enkelt må oppleve å ha den kunnskapen som trengs for å gjøre endringene begripelige, håndterbare og dermed meningsfulle. Inkludering er både målet og en vedvarende prosess. Dersom vi skal lykkes med endring, må vi tørre å prøve ut inkluderingsperspektivene i praksis, og ikke gi oss om det ikke fungerer slik vi ønsker etter første forsøk.



Litteratur

Allan, J. (2017). Å tenke nytt om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.* Oslo: Gyldendal Akademiske.

Arnesen, A.-L. Kolle, T. & Solli K.A. (2017). De problematiske kategoriene i institusjonelle og faglige sammenhenger. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering. Perspektiver på inkludering i barnehagefaglige praksiser.* I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Bøe, M. & Thoresen, M. (2017). *Å skape og studere endring. Aksjonsforskning i barnehagen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Franck, K. & Glaser, V. (2014). Rett til medvirkning for barn med særskilte behov. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Green, J., Tones, K., Cross, R. & Woodall, J. (2019). *Health Promotion: Planning and Strategies* (4. utg.). California: Sage.

Hillesøy, S. (2019). Små barns lekende fellesskap i barnehagen. I S.E. Ohna & E. Simonsen (red.), *Barn med nedsatt hørsel. Læring i fellesskap.* Oslo: Gyldendal.

Hoven, G. & Mørland, B. (2014). Lek for alle barn? I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kolle, T. (2017). Styrernes betydning i samarbeid om inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehager.* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf

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

Lundh, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (red.) (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Moe, M. & Valseth, M.L. (2014). *En barnehage for alle – med inkludering som overordnet mål.* I P. Sjøvik, (red.), En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen. Oslo: Universitetsforlaget.

Mørland, B. (2008). *Temahefte om barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/barnehager/temahefte/om_barn_med_nedsatt_funksjonsevne_i_barnehagen.pdf

Mørland, B. (2014). Barnehagen – en del av det profesjonelle støtte- og hjelpeapparatet. I P. Sjøvik (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Nytrø, S.H. (2014). Vi har et stort mangfold i barnehagen. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sandmel, T. (2014). Fordommer og inkludering. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* Oslo: Universitetsforlaget.

Simonsen, E. & Kristoffersen A.E. (2017). Fellesskapets fordeler og forutsetninger – utfordringer for den spesialpedagogiske profesjonen. I A.L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehage-faglig praksiser.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøvik, P. (2014a). En barnehage for alle med mangfold som ressurs. I P. Sjøvik, (red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sjøvik, P. (red.). (2014b). *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen.* Oslo: Universitetsforlaget.

Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltagelse for alle. I L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (red.), Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid. Oslo: Universitetsforlaget.
Solli, K.A. (2017). Inkludering i barnehagen i lys av forskning. I A.-L. Arnesen (red.), Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglig praksiser. Oslo: Universitetsforlaget.
Sundsdal, E. & Øksnes, M. (2017). Om å verdsette barns lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), Barndom i barnehagen LEK. Oslo: Cappelen Damm.
WHO. (1986). Ottawa Charter for Health Promotion. Hentet fra https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/
Wolf, K.D. (2017). I møte med barns spontane lek. I M. Øksnes & T.H. Rasmussen (red.), Barndom i barnehagen LEK. Oslo: Cappelen Damm.

Arbeid med inkluderende fellesskap i hele organisasjonen

I dette kapitlet vil vi vise hvordan vi gjennom en arbeidsmodell kan strukturere møter slik at vi i størst mulig grad kan arbeide systematisk i hele organisasjonen. Vi i denne sammenhengen er rådgivere i Statped.

Tove Theie og Ann Therese Stamnesfet

Møtestrukturen vi viser her, kan tas i bruk av enhver som skal lede en endringsprosess. Vi har hentet inspirasjon til denne arbeidsmåten fra mange modeller og program, blant andre PALS, DUÅ, LP-modellen, pedagogisk analyse, ICDP og systemisk familieterapi.[1]

Gjennom flere tiår med praksis fra samarbeid med PPT, barnehager og skoler har vi utviklet en arbeidsmåte hvor samarbeidspartnere har gitt oss gode tilbakemeldinger. Dette er tilbakemeldinger som beskriver at barnehager og skoler oppnår en større systematikk enn tidligere i arbeidet for å fremme en inkluderende hverdag.

Vår erfaring tilsier at man må kjenne den enkelte organisasjons praksis når man skal starte et endringsarbeid. Roald (2012) viser til at komplekse utfordringer oftest er knyttet til situasjonsbetingede sosiale, kulturelle og økonomiske forhold. Derfor må hver organisasjon gjøre egne analyser og finne egne løsninger. Sammen må deltakerne i møter våge å utforske dimensjoner som verdier, strukturer, relasjoner, strategier og omgivelser. Når PPT, Statped, barnehage-/skoleledelse og personale sammen utforsker disse dimensjonene, danner de et bedre grunnlag for en felles forståelse. For å oppnå kollektiv kompetanseutvikling og endring i barnehage og skole må det gjennomføres analyse og utviklingsprosesser som aktiverer personalet.

I prosessarbeid der man sammen utforsker praksis og henter inn forskningsbasert teori og empiri, aktiveres personalet, og det gis mulighet for å fastslå hvilke faktorer som i praksis hindrer eller fremmer inkludering.

Forutsetninger for et inkluderende fellesskap

Nordahl og Overland (2015) viser til at en *mestringsorientert læringskultur* er det som best fremmer positiv utvikling av selvoppfatning, motivasjon og læring for barn og unge i barnehage og skole. Skal vi lykkes med inkluderende fellesskap i praksis, betinger dette at organisasjonen som helhet har vilje og evne til å se alle medlemmene (barn, unge og ansatte) som likeverdige. Dette betyr at det må være vilje, evne og kunnskap til å organisere og legge til rette for rutiner og oppgaver på en slik måte at det omfatter alle i organisasjonen på en god, hensiktsmessig og likeverdig måte. Dette

1 PALS, De utrolige årene (DUÅ) av C.W. Stratton, LP-modellen, pedagogisk analyse av Nordahl og Overland, ICDP og systemisk familieterapi

kaller vi det universelle læringsmiljøet, det vil si tilbud og tiltak som omfatter alle individer i organisasjonen. I barnehage og skole betyr dette at jo bedre og mer omfattende tilbudet for alle barn/elever er, jo færre av dem trenger særskilte tiltak utenfor eller i tillegg til det ordinære tilbudet (Nordahl & Overland, 2015).

Samtidig som vi retter oppmerksomheten mot læringsmiljøet, må vi ha kunnskap om endringsprosesser. Hva er det som gjør at noen organisasjoner lykkes i endringsarbeid, mens andre bruker mye tid og ressurser på endringsarbeid som ikke fører til endring av praksis? For å forsøke å svare på dette ser vi på forskjellene som ligger i den mestringsorienterte og prestasjonsorienterte kulturen. En organisasjon som er preget av *prestasjonsorientert kultur*, er ofte den største hindringen for å utvikle talent, mestringsglede og evner. En slik kultur vektlegger kontroll, rangering og evaluering, og den belønner å prestere bedre enn andre (Johansen, 2019). Studier viser at barn som viser naturlig mestringsglede ved å tegne, mister tegneinteressen, og at kvaliteten på tegningene blir dårligere, når arbeidet deres blir kontrollert, evaluert og rangert. I prestasjonsorienterte kulturer utvikles det mestringsfrykt som igjen hindrer kreativitet og mestringsglede (Johansen, 2019). Den individfokuserte prestasjons- og rangeringskulturen er ødeleggende for menneskets naturlige nysgjerrighet, kreativitet og læringsevne. Samtidig er det nettopp det å være nysgjerrig på kunnskap, være kreativ og ha læringsevne som er de viktigste suksessfaktorene i kunnskapssamfunnet, og som dermed er de viktigste faktorene i en organisasjon (Johansen, 2019). Nordahl og Overland (2015) viser til at norske skoler tradisjonelt er preget av prestasjonsorientert læringskultur.

Planlegging og igangsetting av endringsarbeid

Når en barnehage eller skole ønsker å starte et arbeid for å oppnå større grad av inkludering, bør lederen i den enkelte barnehage og skole velge en arbeidsgruppe som skal bistå i arbeidet med planlegging, gjennomføring og implementering. Hvem lederen velger å ha med på laget, kan være avgjørende for utfallet av endringsarbeidet. Styrer/rektor og avdelingsleder/trinnleder bør alltid være fast del av gruppen. Vår erfaring er at det kan være nyttig å ha med en blanding av deltakere som viser motstand, og deltakere som vil støtte positivt og lojalt opp om endringsarbeidet, i tillegg til PPT om mulig. Arbeidsgruppen bør alltid representere både leder-, pedagog- og assistentgruppen på arbeidsplassen.

For å illustrere hvordan arbeid med endringsarbeid kan se ut, og hvordan arbeidsmodellen vår kan være til hjelp for å oppnå systematikk i endringsarbeidet, presenterer vi her en case[2]:

Vel 30 prosent av skolens elevmasse er tilmeldt PPT, og 37 prosent av elevene skårer på nivå 1 i lesing, dvs. kritisk lav leseferdighet. Generelt mye uro i alle klasser. Særlig stor uro i femte klasse, der to elever med ADHD-diagnose stadig kommer i konflikt med andre, og mange andre elever «hiver seg på». Flere elever er så engstelige at de ikke vil gå på skolen. Skolen har satt inn tiltak i form av flere voksne uten å oppnå endring. Flere lærere er sykemeldt på grunn av situasjonen, flere voksne uttaler at de to «ADHD-elevene» bør fjernes fra skolen og plasseres i institusjon. Ståstedsanalysen viser liten tillit til skoleledelsen og lite felles pedagogisk praksis.

2 Casebeskrivelsen er nedskrevet med personalets egne ord på hvordan de opplevde situasjonen, og de faktiske resultatene av diverse kartlegging.

Barnehage-/skoleleder vet mye om organisasjonen når utviklings-/endringsarbeidet skal settes i gang. Ståstedsanalysen gir bakgrunnsinformasjon om hvordan personalet selv oppfatter organisasjonens kultur, ledelse og ulike aspekt ved den pedagogiske praksisen. Sammen med lederens grunnlag for ønsket om endringsarbeidet er dette et godt utgangspunkt for å skape en felles forståelse og legge grunnlaget for et endringsarbeid i arbeidsgruppen og i hele personalet. I vår case var lederens grunnlag for endringsarbeidet de svake faglige resultatene i lesing over tid og gjentagende rapporteringer om uro og utfordringer i det psykososiale læringsmiljøet. Lederen formidler den innsamlede informasjonen til gruppen, som danner seg et helhetsbilde av situasjonen. På bakgrunn av dette bildet setter de opp en arbeidsplan for endringsarbeidet.

Hva er viktig for leder og rådgiver i endringsarbeid?

I prosessveiledning og endringsarbeid er det tilnærmingsmåten som er viktig. Hvilken arbeidsmodell som tas i bruk, er mindre viktig så lenge arbeidsmodellen er egnet til å systematisere arbeidet og bidra til å få frem de faktorene i organisasjonen som hemmer og fremmer den ønskede utviklingen.

Refleksjoner som oppstår i møtet mellom de tilstedeværende, er et avgjørende element i å endre praksis. Når vi reflekterer sammen, deler vi også kunnskap. Det å stille spørsmål som skaper felles kunnskap, bidrar til utvikling, kunnskapsbygging og praksisendring. Det er sjelden mangel på kunnskap om den aktuelle problematikken som hindrer organisasjonen i å oppnå endringen de ønsker. Et viktig aspekt i vårt arbeid er å aktivisere de ansatte slik at de får mulighet til å formidle den kunnskapen de allerede besitter, og dermed blir mer bevisste på den samlede kunnskapen i organisasjonen.

Ofte mangler det heller ikke på engasjement og visjoner. PPT, barnehage- og skoleledere «kan sin» Mitchell, Nordahl mfl.[3] Det er imidlertid ofte vanskelig å se igjen denne kunnskapen i praksis. Det ser ut til å være et gap mellom den teoretiske kunnskapen organisasjonen tilegner seg, og kompetansen som kommer til uttrykk gjennom organisasjonens faktiske praksis. På bakgrunn av mange års erfaring med endrings- og utviklingsprosesser i barnehager og skoler tenker vi at dette i hovedsak dreier seg om at organisasjonen ikke har satt av tid til å ta i bruk eller utvikle gode arbeidsmodeller som gir dem mulighet for å arbeide systematisk med sin teoribaserte kunnskap. Det er ikke nok å lære teori om hvordan ting henger sammen; de må også lære hvordan teorien skal «oversettes» til praksis, i organisasjonen. Dette krever kunnskap om metoder, kommunikasjonsformer og praktisk utprøving.

I tillegg er det behov for kunnskap om hvordan de kan bruke organisasjonens egne data. Med data mener vi her organisasjonens eget grunnlagsmateriell, som ståstedsanalyse, kartleggingsprøver, elevundersøkelsen, nasjonale prøver, foreldreundersøkelsen, hvor mange av barnehagens/skolens barn/elever er tilmeldt PPT, hvilke forhold rundt enkeltbarn må tas hensyn til under planlegging, og så videre. Hva forteller faktabaserte opplysninger oss? Hvordan kan vi forstå barnehagen/skolen ut fra disse faktaene? Disse dataene er nødvendig for å kunne analysere og vurdere om organisasjonen har en kunnskapsbasert praksis, og hvilke tiltak som eventuelt må settes i verk for å endre praksis. Med kunnskapsbasert praksis mener vi praksis som bygger på brukermedvirkning, profesjonskunnskap og forskningskunnskap.

Når man møtes for å analysere og reflektere over disse opplysningene, må

3 Se eksempel på litteratur i litteraturliste.

samtalen ha en struktur. Mange møter blir lite handlingsrettet fordi de ikke har en tydelig struktur. De som deltar i møtet, har ingen felles oppfattelse av hvordan man skal arbeide sammen i møtet. Det er denne felles oppfattelsen av hvordan man arbeider sammen, vi er opptatt av. Vår erfaring er at en arbeidsmodell der alle deltakerne i møtet til enhver tid vet hvor i prosessen vi befinner oss, styrker muligheten for å finne gode tiltak eller løsninger i en individsak, for en større gruppe eller i en personalsak for den del.

Vi vil nå presentere selve arbeidsmodellen i sin helhet. Videre vil vi gå gjennom hvert enkelt trinn i modellen og forklare hvordan disse trinnene kan brukes i prosessveileding for å fremme inkluderingen i barnehage og skole.

Presentasjon av vår arbeidsmodell

Våre mål med å utvikle denne arbeidsmodellen har blant annet vært å bidra til å se eleven/gruppen i kontekst og å få frem viktige holdninger og praksiser som bør tas med i arbeidet. Andre mål har vært å bidra til at våre samarbeidspartnere i større grad opplever å få innsikt i hverandres kompetanse, og sist, men ikke minst, å vise betydningen av å arbeide systematisk.

En vesentlig utfordring i vårt arbeid er å få organisasjonen til å omsette teori og drøftinger til praktiske handlinger som vil bidra til å endre praksis. En måte å gjøre dette på er å knytte arbeidet til en eller flere konkrete situasjoner eller saker. Det kan være en enkelt individsak som brukes som eksempel, eller en større situasjon eller sak som involverer hele personalet. Det viktige er hele tiden å få frem og arbeide med de faktiske holdningene og kunnskapen som ligger i bunn hos personalet som er berørt av saken. Dette er ofte nøkkelen til å få til

endring, da enkeltpersoners holdninger og kunnskap om barn og læring påvirker hvilken evne eller vilje de har til å følge opp tiltak slik de er tiltenkt. Ifølge Nordahl og Overland (2015) er elevenes læringsutbytte avhengig av hva læreren selv faktisk gjør og ikke gjør. Derfor er det svært viktig å få frem de voksnes forståelse av problemet. Da er det nyttig å velge en arbeidsmodell som gir rom for å reflektere rundt ulike hypoteser/forståelser, nettopp for å avdekke den enkeltes forståelse.

Hele arbeidsgruppen bør få opplæring i den valgte arbeidsmodellen og ha ansvar for å bruke denne i egne team og møter utenfor arbeidsgruppen. På denne måten kan det som arbeides med og øves på i arbeidsgruppen, spres til resten av personalet. Dette betyr at arbeidsgruppen fungerer både som plangruppe og en gruppe for øving på og modellering av hvordan organisasjonen skal håndtere og drøfte saker i andre møter. På denne måten kan prosessveileder gi personalet tilstrekkelig øving i å bruke en arbeidsmodell som skal hjelpe med å systematisere arbeidet og samtidig få frem holdninger, kunnskap og tiltak.

Innledende runder – en avklaring av roller og forventninger

I det første møtet i arbeidsgruppen avklarer leder, i det videre kalt prosessveileder, forventningene til gruppens arbeid og deltakernes forventninger til hverandre. Vår erfaring er at det er nødvendig med faste og stabile grupper og møter. For å få på plass nødvendige rammer må man alltid forsikre seg om at deltakerne har en felles forståelse av arbeidsgruppens mandat og rammer: Hvor mye tid er avsatt, hvem deltar i de forskjellige møtene, hvilket ansvar har hver og en inn i møtene, og så videre. Uklarheter her kan fort avspore en endringsprosess allerede før den har startet.

Indre og ytre struktur

Det er nødvendig å få på plass både ytre og indre strukturer for det arbeidet som skal starte. Den ytre strukturen viser hvem som skal delta i møtene, hvor og når møtene skal være, temaplan for møtene, hvilket utstyr som skal være på plass (pc, flippover, smarttavler, tusjer eller lignende). Dette skaper en trygghet og forutsigbarhet for både gruppedeltakerne og det øvrige personalet. Fastlagte intervaller mellom hvert møte er en fordel og gir forutsigbarhet og tid til å følge opp oppgaver mellom møtene.

Den indre strukturen handler om relasjonene mellom deltakere og de løpende prosessene i møtene. Tillit i gruppen er viktig. Det er viktig å snakke om hvordan tillit viser seg og etableres i gruppen.

Den indre strukturen handler også om å tydeliggjøre hvordan og hvilke kommunikasjonsformer som bidrar til å tenke i et løsningsorientert perspektiv. Deltakerne i gruppen representerer forskjellige kulturer, har forskjellige erfaringer med seg i livet og har ulike holdninger og verdier. Gjennom å bruke en arbeidsmodell som den vi viser her, kan kommunikasjonen i gruppen styres samtidig som gruppedeltakerne trenes i å lytte til hverandre. Modellen hjelper også deltakerne til å se hvor de befinner seg i drøftingens ulike faser. I vår case var noen opptatt av å finne årsaken til problemet, mens andre startet med å finne tiltak. Gjennom modellens struktur og ledetekster får prosessveilederen hjelp til å synliggjøre dette og samle hele gruppen i samme fase i diskusjonen. De ulike fasene gir også god anledning til å utforske de enkelte utsagn og forståelser som kommer frem. Dette kommer vi tilbake til under de ulike trinnene i modellen.

Som prosessveileder samler du data (gjennom ståstedsanalyse, kartleggingsprøver, nasjonale prøver og lignende). Du støtter deg til teori og kan vise til hva

forskning forteller. Du samler kunnskap og kan derfor møte personalet med en trygghet. Du må selv tro på at den jobben du skal utføre, vil bidra til å fremme en god læringskultur og et godt læringsmiljø. godt læringsmiljø. Sammen med arbeidsgruppen reflekterer du over hvorfor personalet skal bruke tid på dette. Du reflekterer over hvilken rolle du nå går inn i, og hvilke arbeidsmodeller du har tilgjengelig. Det kan være andre arbeidsmodeller som er å foretrekke, poenget her må være at prosess-veilederen må ha en plan for hvordan man systematiserer alle de faktaene man har, og alle opplysningene som kommer til i en sak. Hvordan vil du best mulig kunne arbeide systematisk?

Ved å reflektere over disse temaene vil du få en trygghet som vil hjelpe deg i å rydde din indre struktur. Slik trenger du ikke å la deg forstyrre av å møte motstand. Vi skal vise respekt for dem som vegrer seg for endring. Vi kan imidlertid ikke godta praksiser som hindrer barn i å oppleve mestring eller fratar dem muligheten til deltakelse og medbestemmelse.

Forklaring av trinnene i modellen ved hjelp av tidligere presentert case

1. Problemstilling

Basert på innsamlede og analyserte data, samt profesjonskunnskap og forsknings-kunnskap, ble det for ledelsen i vår case tydelig at skolen trengte tiltak på både individnivå (elevnivå), gruppenivå (klas-senivå) og systemnivå (hele skolen som organisasjon).

I casen hadde personalet mange forskjellige oppfatninger av årsaken til det dårlige læringsmiljøet på skolen. Det var derfor mange meninger om hva som skulle være en felles problemstilling. Noen ville snakke om mangel på ressurser, dårlig samarbeid mellom skole og hjem, hyppige endringer i hvilket personale som var til stede i de forskjellige kontekster, og andre årsaker. Noen ville starte med å finne tiltak, mens andre igjen ville fortelle hvordan det var i denne skolen for ti år siden, og noen ville helst bare forlate møtet og fortsette i «sin» klasse uten å måtte bry seg om noen «andres» klasse.

Det er utfordrende å finne frem til en problemstilling som alle opplever som nyttig å utforske. Det er viktig å bruke forskjellige teknikker i dialogen for på den måten å aktivisere gruppen, for eksempel bruk av IGP (individuell refleksjon, gruppe-drøfting, så plenum), stikkord på gule lapper og sirkulære spørsmål. De sirkulære spørsmålene bygger på at informasjon ligger i forskjeller, eksempelvis mellom opplevelser eller i forståelse, og videre i at vi må forstå alt, for eksempel atferd eller hendelser, ut fra den sammenhengen det eksisterer i (Gjems, 1995). Ved å ta i bruk sirkulære spørsmål vil gruppen være mindre opptatt av hvem som har skylden, men heller forsøke å forstå den gjensidige påvirkningen som finnes mellom ulike elementer i en situasjon eller hendelse.

I en gruppe vil det alltid være noen som er mer aktive enn andre. For å få frem alle deltakernes tanker om aktuelle problem-stillinger er det avgjørende å skape en dynamisk dialog. Sirkulære spørsmål kan være til hjelp for å oppnå dette.

Å stimulere til at personalet knytter sine tanker og oppfatninger til teori, er med på å «løfte» problemene i hverdagen. Om en skole har Fullan eller Nordahl som «sin» teoretiker, bør prosessveileder knytte skolens problematikk til Fullan eller Nordahl sin teori. Hva sier Fullan/Nordahl om klasseledelse, om inspeksjon/tilsyn, om en skole som er opptatt av å mestre, og om en skole som er opptatt av prestasjoner? Hvordan kommer denne kunnskapen frem i praksis?

I casen nevnt over endte de opp med to problemstillinger:

- Problemstilling 1: Mye uro skaper utrygge og umotiverte elever.
- Problemstilling 2: Skolen har generelt svake faglige resultater, og for mange elever sliter med lesing.

Det tar tid å komme dit at alle møtedeltakerne enes om en problemstilling. For å komme dit må de drøfte, dele kunnskap og anerkjenne hverandre. Det å sette av tid til disse «rundene» der alle som er til stede, får tid til å reflektere sammen over hvordan problemet viser seg, gir dem mulighet til å bli kjent med hverandres verdier og holdninger. Å enes om en problemstilling er en viktig forutsetning for å lykkes med å nå et mål. Overordnet del i den nye fagplanen legger vekt på å utvikle profesjonsfaglige fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Å starte med å bli enige om en problemstilling basert på den kunnskapen personale besitter, har vist seg å være et godt første steg mot å skape et profesjonsfaglig fellesskap.

2. Faktaopplysninger

Faktaboksen skal brukes for å synliggjøre de faktaopplysninger som har betydning for problemstillingen/saken. Eksempler på slike fakta kan være antall barn i en gruppe, antall voksne pedagoger/assistenter, antall barn/timer med enkeltvedtak ute/inne i gruppen, spesielle diagnoser eller forhold i gruppen som må tas hensyn til i ulike aktiviteter, eller andre spesielle opplysninger som vi tenker påvirker situasjonen. Det vesentlige her er at dette er faktabaserte opplysninger, ikke antagelser eller «synsing». Vi tar heller ikke med fakta som per i dag ikke er relevant for problemstillingen.

Her er et eksempel på faktaopplysninger beskrevet av personalet i nevnte case:

- 37 prosent av elevene skårer på nivå 1 i lesing.
- 30 prosent av skolens elever er tilmeldt PPT – hovedårsak for tilmelding er mistanke om dysleksi, lærevansker og atferdsvansker.
- 21 prosent av elevene har enkeltvedtak om spesialundervisning.
- Det er elever med ADHD, lese-/skrivevansker, generelle lærevansker, atferdsvansker
- Klassene er generelt preget av støy, vandring, stygg ordveksling og lite jobbing i timene.
- Det er særlig store utfordringer med atferd i 5. klasse.
- Det er flere sykemeldinger i personalet begrunnet i arbeidsforhold.
- Flere elever viser skolevegring og angst for andre elever, de kommer ikke på skolen og vil ikke være med i frikvarterene.

Faktaboksen bruker vi hele veien videre i arbeid med de neste trinnene. Vi ser stadig tilbake til denne boksen for å sjekke opplysninger, minne oss selv på hva vi må vi ta hensyn til, hva vi vet om dette, hva vi tenker når «37 % av elevene viser kritisk svak leseferdighet», og så videre. Disse opplysningene brukes til å korrigere og utfordre gruppens hypoteser og kunnskap om problemstillingen.

3. Hypoteser

Her ønsker vi å løfte frem deltakernes egne hypoteser rundt problemstillingen. Hvorfor tror de at denne problemstillingen har oppstått? I casen spør prosessveileder: «Hvorfor tror dere at opp mot 40 prosent av elevene deres skårer på nivå 1 i lesing?» Noen svarte at de hadde mange elever med dysleksi, noen pekte på at de hadde mange «svake elever», andre svarte at

«slik har det alltid vært». Noen sa at de som skole ikke hadde vært gode nok på leseopplæringen i 1. og 2. klasse. Andre svarte at foreldrene ikke gav elevene nok lesetrening. Hypotesene som tas opp, forteller mye om hvilke holdninger personalet, inkludert ledelsen, har. Nettopp fordi hypoteser dannes på bakgrunn av egen forforståelse, er dette etter vår erfaring en viktig måte å oppdage de faktiske holdningene som ledelsen må forholde seg til. Dette er et svært viktig grunnlag for videre arbeid i saken, da måloppnåelse vil være helt avhengig av at det dannes en felles forståelse av hva som skal til for å oppnå endring. Dersom en møtedeltaker mener at en elev har manglende leseferdigheter fordi både søsken og foreldre også strevde med lesing, gir dette lite grunnlag for å få vedkommende til å endre sine undervisningsstrategier overfor eleven. Dette er et av de punktene som det bør arbeides grundig med i prosessveiledningen: å få tak i den enkeltes hypoteser og deres forståelse som ligger bak denne. Når en lærer fra casen sier at en elev skaper uro og bryter regler fordi eleven ikke har god nok oppdragelse, blir det vanskelig å få denne læreren til å se på egen klasseledelse. Da vil læreren forstå det som at problemet skyldes utenforliggende faktorer som læreren selv i liten grad kan påvirke. Gjennom arbeidet med hypoteser er det derfor svært viktig å få frem ulike hypoteser og våge å gå inn i refleksjoner for å undersøke hva disse representerer.
I tilfeller der det bare kommer opp hypoteser som forklarer problemstillingen med forhold som ligger utenfor barnehagen eller skolens «rekkevidde», er det viktig at prosessveileder får frem alternative hypoteser. Det viktigste er å få frem minst en hypotese som barnehagen/skolen faktisk kan bygge videre på. I tilfeller der alle hypoteser handler om dårlige/vanskelige hjemmeforhold eller biologiske betingelser hos barnet, må prosessveileder derfor være svært konkret og utfordre deltakerne på hva de selv kan bidra med for å løse den utfordringen de står i. I casen presenterte PPT en hypotese om at svake leseferdigheter fører til urolige elever. PPT utfordret gruppen på hva personalet selv kan gjøre for å endre premissene rundt barnet så barnet kan lykkes i både det faglige og sosiale fellesskapet.

Hypoteser som gruppen la frem i vår case:

- dårlig oppdragelse
- kultur for dårlig språkbruk i lokalmiljøet
- svake leseferdigheter fører til urolige elever
- utydelig klasseledelse
- mange elever med dysleksi

4. Velg en hypotese for utprøving

Når gruppen har lagt frem en del hypoteser, skal de (primært den/de som har lagt frem problemet/casen) velge én hypotese som skal prøves ut. Kontaktlæreren for 5. trinn valgte hypotesen om utydelig klasseledelse. Hun hadde i utgangspunktet selv en hypotese om at de mest urolige elevene hadde frie tøyler hjemme og aldri ble stilt overfor kravet om å ta imot og følge beskjeder, her formulert som manglende/dårlig oppdragelse. Etter refleksjoner i gruppen rundt de ulike hypotesene ville hun teste ut hypotesen om utydelig klasseledelse fordi det var her hun selv så mulighet for å utvikle seg selv og gjøre endringer som kunne påvirke klassemiljøet.

Det er viktig å velge en hypotese som personalet opplever som nyttig å teste ut, men dette kan i seg selv være en utfordring. Som prosessveileder må vi derfor tåle å møte motstand. Vi må våge å gi både gruppen og enkeltpersoner utfordringer i refleksjonene og lede prosessen mot hypoteser som gir grunnlag for å arbeide med endring i den eksisterende praksis. Ifølge Fasting (2018) må endring ta utgangspunkt i et ønske om å forbedre praksis og gi rom for å prøve ut nye arbeidsmåter og løsninger. Det er viktig å oppleve å bli

respektert for det man står for i drøftinger som pågår. Det betyr at vi ikke kan haste av sted, men vi skal likevel sørge for at det er fremgang i drøftingene. Noen ganger kan dette medføre at vi ikke kommer lenger enn til punktet om hypoteser i det første møtet. Da må prosessveileder være villig til å ta opp tråden igjen i neste møte. Da vil som regel deltakerne også ha hatt tid til å la andres synspunkter synke litt og selv blitt mer villige til å se alternative tilnærminger til problemstillingen. Her er det også nyttig å gi deltakerne oppgaver i form av litteratur eller filmer de skal ha lest/sett før neste møte, for på den måten å forberede drøftingene som må tas opp igjen.

Når hypotesen er valgt, skrives den opp godt synlig på flippover, smarttavle eller lignende. De andre hypotesene blir lagt vekk, men kan være aktuelle å gå tilbake til på et senere tidspunkt.

I vår case valgte gruppen hypotesen *utydelig klasseledelse***.** Denne hypotesen skal så prøves ut og er grunnlaget for det videre arbeidet i modellen.

5. Hvilken kunnskap har organisasjonen om den valgte hypotesen sett i lys av problemstilling og faktaboks?
Faktaboksen og problemstillingen er godt synlige for alle, og oppmerksomheten er rettet mot disse. Da er det naturlig å spørre:

«Hva tenker dere når dere nå ser problemstillingen opp mot hva dere har av informasjon i faktaboksen, og kobler dette til det dere har av kunnskap om den hypotesen som er valgt?»

I vår case handlet det om klasseledelse og hvordan personalet forstår klasseledelse. Her ble tankene omkring *prestasjonsorientert* kontra *mestringsorientert læringskultur* igjen et tema. Gjennom refleksjoner kom det frem at skolen i hovedsak var preget av kjennetegn på prestasjonsorientert læringskultur, og det kom dermed mange gode forslag til tiltak den enkelte lærer kunne gjøre for å fremme en mestringsorientert læringskultur og klasseledelse. Gruppen pekte også på områder som ledelsen måtte arbeide med for å fremme dette, som en felles kultur på hele skolen.

I casen kom det frem flere viktige elementer for god klasseledelse:

- bygge relasjoner
- sette tydelige forventninger til og modellere ønsket atferd og kommunikasjon i klassen
- møte presist og forberedt til timen
- aldri starte timer med å snu ryggen til klassen for å skrive på tavlen
- gi oppgaver som fører til mestring
- være tydelig i kommunikasjon og beskjeder
- gi positiv anerkjennelse av arbeidsinnsats fremfor prestasjoner

Når gruppen arbeider med dette trinnet i modellen, er prosessveilederens viktigste rolle å hente frem organisasjonens egen kunnskap. Jo mer kunnskap og kompetanse de selv kan hente frem, jo enklere blir det for dem å finne virkningsfulle tiltak når vi kommer til det stadiet i prosessen. Når personalet begynner å diskutere spørsmålene *«hva er det som skaper uro i en klasse?*» eller «*hvordan kan vi forebygge uro i en klasse?*», kommer deltakerne med gode innspill som samtidig viser til tiltak. Alle viktige opplysninger og tiltak som kommer frem, skrives ned i stikkordsform. Etter hvert vil vi sitte med en stor tiltaksliste som skal brukes senere under punkt 7.

6. Mål
Det er nå på tide å formulere et mål for det videre arbeidet. Både problemstilling, faktainformasjon og valg av hypotese er klart. Vi har også hentet frem kunnskap om problematikken. Da har vi grunnlag for å lage et konkret mål for det videre arbeidet. På samme måte som vi arbeider oss frem til en felles problemstilling, kan vi arbeide oss frem til felles mål.

Når forslag til mål er satt, kan det være nyttig å presentere noen spørsmål for arbeidsgruppen:

- Hvor stor sannsynlighet tenker du det er for at vi når det målet vi har satt?
- Hvilken interesse har du for at målet nås?
- Tror du på at vi kan nå målet?

For å skape gode refleksjoner spiller spørsmålene vi tar i bruk, en viktig rolle. Når vi utarbeider mål, er det derfor viktig at vi klarer å bringe inn flere nivå: individnivå, gruppenivå/klassenivå og systemnivå. Vi har erfart at visse typer spørsmål kan bidra til å aktivisere personalet:

- Hvilken nytte vil vi ha av måloppnåelsen?
- Hvilken nytte vil alle de andre her ha av denne måloppnåelsen?
- I hvilken grad har vi allerede nådd målet?
- Hvilke tilsvarende mål har vi lyktes i å nå tidligere?
- Hva slags erfaringer, evner og egenskaper kan hjelpe oss med å nå målet?
- Hva er allerede gjort for å nå målet?
- Hvem kan vi takke for at det allerede har skjedd så store fremskritt i saken?

Ved å oppfordre til dialog, vise hverandre tillit og stille disse spørsmålene kan det bli mer interessant å jobbe mot målet, og det styrker oss i troen på at dette lar seg gjennomføre. I tillegg vil en dialog som dette skape en mer forpliktende atmosfære. I diskusjonen som oppstår når gruppen tar stilling til spørsmålene, vil deltakerne måtte spørre hverandre om de kan stole på hverandre. I barnehager og skoler der barn/elever omtales som «mine og dine», i stedet for «våre» barn/elever, vil dette være en faktor som kan vanskeliggjøre måloppnåelsen. Ledelsen oppdager ofte at de må ta tak i holdninger som rår i personalet, og de vil i dette arbeidet oppdage hvilke holdninger som hemmer eller fremmer målet.

I nevnte case ble målet formulert slik: *Alle våre elever skal oppleve et læringsmiljø som gir dem trygghet, mestring og arbeidsro.*

Her har arbeidsgruppen gjennom drøftinger klart å lage et felles mål som omfatter begge de to problemstillingene som er vist ovenfor.

Et neste skritt når målet er formulert, vil ofte være å la personalet utarbeide kjennetegn på måloppnåelse. I eksemplet her er det aktuelt at organisasjonen utarbeider kjennetegn på trygghet, mestring og arbeidsro. Hvordan vil elever, foreldre og personalet oppleve eller kjenne igjen dette? Slike kjennetegn på viktige begreper er vesentlig for senere å kunne måle måloppnåelse.

7a. Tiltak

Under dette punktet skal vi finne og systematisere tiltak. Ansatte i barnehager og skoler er flinke til å finne tiltak. Utfordringen er å finne tiltak som er realistiske å kunne gjennomføre innenfor organisasjonens tilgjengelige rammer. Ofte vil det i dette trinnet foreslås tiltak som krever tilførte økonomiske midler eller ekstern bistand i form av ønsket kompetanse, eller det vil bli ytret et ønske om å flytte en elev til en ekstern arena. Dette er som oftest ikke gjennomførbare tiltak, og ofte er de heller ikke gode eller inkluderende tiltak for barnet/eleven. Noen ganger blir det tydelig gjennom arbeid med dette punktet at det gjenstår en stor jobb med enkelte av de voksnes faktiske holdninger til de barna/elevene de arbeider med. Dette viser seg ofte ved at tiltakene de ser på som virkningsfulle, er å tilføre flere voksne til å ta hånd om barnet/eleven, slik at de selv kan ta hånd om resten av gruppen, eller å plassere barnet/eleven utenfor den ordinære gruppen, internt eller eksternt. I slike tilfeller må vi gå tilbake til hypotesen

og kunnskapen vi har arbeidet med, for så å trekke tydeligere linjer til hva som ut fra valgt hypotese og påpekt kunnskap kan være aktuelle tiltak som læreren/assisten/ledelsen selv kan gjøre noe med, og som fremmer inkludering av eleven(e).

En viktig rolle for prosessveilederen er å utfordre gruppen på hva som skal til for å kunne gjennomføre tiltaket, hvem som kan gjøre dette, hvor og hvordan dette kan gjøres, og lignende:

- Hva trenger eleven av støtte for å mestre ferdighetene de voksne forventer å se?
- Hva trenger klassen samlet av hjelp for at et godt læringsmiljø skal kunne vokse frem?
- Hvilke tiltak er det mulig for pedagogen å gjennomføre?
- Hva trenger pedagogen av støtte fra ledelsen for å kunne gjennomføre de valgte tiltakene?

I vår case beskrev personalet, etter å ha drøftet og sett til tidligere praksis i lignende saker, at de ønsket å prøve ut de følgende tiltakene:[4]

- Læreren er i klasserommet når det ringer inn til time.
- Læreren er godt forberedt til timen.
- Læreren utarbeider og fremviser tydelige forventninger til elevenes atferd og kommunikasjon i klassen.
- Læreren lager nye klasseregler sammen med elevene.
- To «ADHD-elever» flyttes ut av klassen og gis alternativ opplæring på gård.
- Alle voksne anerkjenner ønsket atferd hos elevene.

Det er viktig at hver enkelt ser igjen sine ord og formuleringer. Bare på den måten kan vi utforske hva det for eksempel innebærer at elever gis opplæringen på gård, eller at elever blir identifisert som «ADHD-elever» eller hvordan de som organisasjon vil synliggjøre en anerkjennende kultur.

7b. Velg ut noen få tiltak

Når tiltak skal velges, må prosessveileder være oppmerksom på at det også i denne sammenheng er viktig å legge vekt på mestring. Da er det viktig å utfordre gruppen på hva de mener de kan ha størst mulighet til å lykkes med og raskt kan komme i gang med. I vårt arbeid har vi begynt med å spørre: *«Hvilke av disse tiltakene kan dere starte med denne uken?»*

Det er viktig at det er få tiltak som prøves ut om gangen. Det blir vanskelig å kunne måle hvilke tiltak som har effekt, og hvilke som ikke har ønsket effekt, om man starter med for mange tiltak. Det er også vanskelig å skulle følge opp flere tiltak systematisk og over tid hver dag. Vår erfaring er at opptil tre tiltak om gangen er overkommelig. Da får de som skal gjennomføre tiltaket, tid til å følge opp og innarbeide og «automatisere», og de får se virkningen av tiltaket før nye tiltak kommer til.

Tiltak som ble valgt i vår case:

- Lærer er i klasserommet når det ringer inn til time.
- Lærer utarbeider og fremviser tydelige forventninger til elevenes atferd og kommunikasjon i klasserommet.
- Alle voksne anerkjenner ønsket atferd hos elevene.

4 Det er viktig å skrive opp alle forslag til tiltak med ansattes egne ord, også tiltak vi ikke ønsker. Drøfting av tiltak gjøres underveis og i neste steg der tiltak som fremmer mål og inkludering, skal velges ut.

8. Lag en plan for utprøving

Dette er et praktisk punkt der vi kort setter opp

- når ulike tiltak skal startes
- hvor (i hvilke situasjoner) tiltak skal prøves ut
- hvordan tiltak skal gjennomføres og følges opp
- hvem som skal gjøre hva
- hvor lenge tiltak skal prøves ut

I vår case så planen slik ut:

- Tiltakene starter onsdag 23.02.20.
- Tiltakene prøves ut i norsk- og engelsktimer.
- Kontaktlærer og engelsklærer er ansvarlig for tiltakene i klassen.
- Rektor er ansvarlig for informasjon til øvrig personale.
- Tiltakene evalueres ved utgangen av april 2020.

9. Evaluer

Det er viktig både med underveisvurdering og sluttvurdering for å ha grunnlag for å si om noe bør justeres underveis, og for å få dokumentert hva som virker, og hva som ikke virker etter hensikten.

Mange avslutter tiltakene for tidlig. Erfaringsmessig bør tiltak alltid gjennomføres systematisk i minst tre uker før man ser om de har ønsket effekt eller ikke. Noen tiltak må prøves over mye lengre tid, men tre uker er et minimum.

Det er nødvendig å tidfeste evaluering i tiltaksplanen.

Avslutning

For å få til et systematisk arbeid i barnehage og skole bør den/de som skal drive frem arbeidet, ha tilgang til arbeidsmodeller som fremmer et systematisk arbeid. Det at alle som er involvert i endringsarbeidet, kjenner til den samme arbeidsmodellen, trygger hver og en. Trygghet og tillit er avgjørende for at en organisasjon skal lykkes i et utviklings- og endringsarbeid. På samme måte som mange skoleforskere fremhever en mestringsorientert læringskultur, tør vi å hevde at en slik kultur også er gunstig der voksne skal samarbeide om å lage gode tiltak for barn og elever. Vi har forsøkt å vise en måte å arbeide sammen med barnehage og skole på der hele organisasjonen er involvert. Vi vil avslutte med å hevde at det ikke er avgjørende hvilken modell eller metode man tar i bruk, men at den som leder et utviklingsarbeid, er komfortabel med modellen/metoden, og at prosessveileder tror på den måten å arbeide på og jobber for å utvikle et profesjonsfaglig fellesskap som en forutsetning for å etablere en inkluderende kultur.

Skal vi lykkes med et inkluderende læringsmiljø for alle barn og unge, er vi avhengige av at hele organisasjonen ønsker dette og faktisk arbeider systematisk over tid for å implementere holdninger og kompetanse i personalet som fremmer et slikt læringsmiljø. Det er ikke nok å arbeide med å inkludere ett og ett barn i et større fellesskap. Det vil bedre situasjonen for noen få barn, men føre til at mange andre barn fortsetter å stå utenfor fellesskapet. Det er først når organisasjonen lykkes i å fremme en felles lærings- og mestringsorientert kultur der både organisasjonens og de ansattes mål, verdier og holdninger samstemmer og utøves i praksis, at organisasjonen kan lykkes med inkludering for alle. Dette forutsetter lærings- og tolkningsfellesskap der refleksjoner og dialoger danner grunnlag for å skape nye handlingsmønstre og endre arbeidsformene (Fasting, 2018).

Litteratur

Fasting, R.B. (red.). (2018). *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning.* Oslo: Universitetsforlaget.

Johansen, J.I. (2019). *Endringskoden. Evidence-basert endring. Knekker du endringskoden kan du lære å mestre det du vil.* Grimstad: Hegnar Media.

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Overordnet del, prinsipper for skolens praksis.* Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/

Mitchell, D. (2014). *Hvad der virker i inkluderende undervisning – evidensbaserede undervisningsstrategier*. Frederikshavn: Dafolo.

Nordahl, T. & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner: Tilfredsstillende læringsutbytte for alle elever.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Bergen: Fagbokforlaget.

2

Tilrettelegging for deltakelse og læring

Målet er at alle barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging i barnehage og skole skal få den støtten de trenger for å kunne ta del i lærende fellesskap. En viktig premiss i dette arbeidet er barnets rett til å bli hørt. Inkluderende fellesskap betinger strukturer, samarbeidsrelasjoner og fagpersoner i barnehage og skole som kan ivareta barnets fysiske, faglige, sosiale og psykologiske behov. De fire følgende kapitlene viser på ulike måter hvordan tilrettelegging for deltakelse og læring kan skje i praksis.

Grete Stabæk og Hilde Kolstad Danielsen:

Elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen – suksessfaktorer for en inkluderende praksis

Grete og Hilde tar utgangspunkt i en intervjuundersøkelse i ungdomsskolen for å finne fram til hvilke faktorer som har vært viktige for at skolene har lyktes med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever.

Beate Heide og Margrethe Sylthe:

Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering?

Beate og Margrethe synliggjør gjennom et praksiseksempel hvordan barnekonvensjonens artikkel 3 om barnets beste vurdering og artikkel 12 om retten til å bli hørt, kan ligge til grunn for arbeidet med sakkyndig vurdering.

Gro Narten Markestad:

Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse

Gro presenterer og anvender tre suksessfaktorer for å vise hvordan kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om IOP som strategisk dokument for å styrke elevenes deltakelse og læring.

Helene Fulland og May-Britt Monsrud:

Inkluderende læringsfellesskap for nyankomne elever med og uten særskilte behov i videregående skole.

Elever som begynner på videregående skole som nyankomne eller etter å ha gått få år i norsk grunnskole, har sammensatte utfordringer. Helene og May-Britt beskriver hvilke implikasjoner dette kan ha for arbeidet med å tilrettelegge for deltakelse i læringsfellesskap.

Elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen

– suksessfaktorer for en inkluderende praksis

I dette kapittelet henvender vi oss til deg som er lærer eller rektor, og som skal møte elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen. Vi har i mange år jobbet som logopeder og rådgivere i skoler som har elever med store og sammensatte lærevansker.

Grete Stabæk og Hilde Kolstad Danielsen

Våre erfaringer viser at det er utfordrende å skape et inkluderende læringsmiljø hvor også denne elevgruppen opplever å ha tilhørighet, og at dette resulterer i at mange av elevene har blitt ekskludert fra klassefellesskapet og i stedet fått ulike former for gruppetilbud.

Vi ønsket derfor å gjøre en mer systematisk undersøkelse av den følgende problemstillingen: *Hvilke faktorer kan bidra til å støtte opp under skolens arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø?* Vi har intervjuet rektorer og lærere på to skoler om tema som ut fra våre erfaringer og eksisterende teori er relevante i denne sammenheng.

Vi vil i dette kapittelet løfte fram faktorer som ifølge vår intervjuundersøkelse har bidratt til at skolene har lyktes med å skape inkluderende læringsmiljø for alle elever. Det er særlig suksessfaktorer som er knyttet til det organisatoriske og faglige aspektet ved inkludering, og som kan medvirke til at elever med læringsutfordringer opplever at de blir inkludert og får delta i klassefellesskapet. Disse er 1) overgangen fra barneskole til ungdomsskole, 2) samarbeid i lærerteam, 3) tilrettelegging av undervisningen og 4) vurdering av læringsutbytte. Vi vil vise at inkludering i stor grad handler om å legge til rette for et mangfold av elever gjennom å utvikle det ordinære opplæringstilbudet på skolen.

Bakgrunn

Målgruppa for kapittelet vårt er deg som jobber med elever som har store og sammensatte lærevansker. Denne elevgruppen er en lavfrekvent gruppe barn og unge som fra tidlig alder krever særskilte pedagogiske tiltak. De har gjerne store, komplekse og sammensatte hinder for læring (Tøssebro & Kittelsaa, 2015). Stortingsmeldingen *Læring og fellesskap* (Meld. St. 18 (2010–2011)) omhandlet barn, unge og voksne med særlig behov for tilrettelegging av opplæringen. Målet med denne meldingen var å rette oppmerksomheten mot å øke det faglige og sosiale utbyttet for elever med store og sammensatte lærevansker. Det ble uttrykt bekymring for at disse elevene møtes med for lave forventninger, og at læringsbetingelsene for læring og utvikling ikke er gode nok i skolen. Disse elevene har i utgangspunktet vansker med å tilegne seg lærestoffet i klassen. Ofte er undervisningen på et tidlig trinn når det gjelder å utvikle de grunnleggende ferdighetene i Kunnskapsløftet. Vår erfaring har

vært at når denne elevgruppen i ungdomsskolen får undervisning på et grunnleggende nivå, er lærestoffet ofte hentet fra begynnerundervisningen eller den enkelte elevs egne interesseområder.

Bakgrunnen for at vi valgte denne problemstillingen, var at Statped i 2013 gjennomførte pilotprosjektet *Vi sprenger grenser* på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Dette prosjektet hadde som mål å øke forventningene til, bevisstheten om og kompetansen på opplæringstilbudet til elever med store og sammensatte lærevansker. Pilotprosjektet i Statped nord handlet om overgangen fra barneskole til ungdomsskole for en elev med utviklingshemming. I dette prosjektet så vi at læreplanverket Kunnskapsløftet ble viktig å ta i bruk. Både før dette prosjektet og i årene etterpå har vi i vår praksis jobbet med å legge til rette for læring i et inkluderende miljø. Vi har erfart at intensjonene har vært gode i mange tilfeller, men at det har vært utfordrende å sette dem ut i livet. Resultatet har vært at opplæringen for elever med spesielle behov har blitt fragmentert og ikke vært en del av en helhetlig undervisning. Vi vil i dette kapittelet se nærmere på de organisatoriske og faglige aspektene av inkludering.

Teori om inkluderende praksis og læringsmiljø

Wendelborg (2014) peker på at skolegangen kan være en vei ut av jevnaldermiljøet. Dette kommer tydelig fram i tall som viser at antall elever med segregerte tiltak øker fra barneskolen til ungdomsskolen. I tillegg viser forskning at elever med store lærevansker blir møtt med for lave forventninger, og at utdanningsløpet etter hvert kan bli en overgang til mer omsorgsrettede tiltak med lite vekt på læring. Vi har i prosjektet *«Vi sprenger grenser»* sett hvorfor overgangen til ungdomsskolen kan være særlig kritisk. Der blir det framhevet at ungdomsskolen er en annerledes skole der det er et stort og sammensatt miljø for eleven å forholde seg til. Flere ungdomsskoler har også egne grupper for disse elevene.

Haug (2017) peker på at det mangler sammenheng mellom ordinær opplæring og spesialundervisning. Han viser til opplæringsloven § 5-1, som sier at opplæringstilbudet skal ha et innhold med denne sammenhengen, og at det samlede tilbudet kan gi eleven et forsvarlig utbytte av opplæringen. Å få til god sammenheng mellom spesialundervisning og ordinær opplæring er en utfordring og et vilkår for å realisere retten til læring. Boken *«Faglig inkludert?»* (Olsen, Mathisen & Sjøblom, 2016) beskriver fire aspekt ved inkludering: faglig, kulturell, sosial og organisatorisk. *Faglig inkludering* vil si at skolen generelt og lærer spesielt har gjort tiltak for å legge læringsmiljøet til rette slik at den enkelte elev i størst mulig grad kan utnytte sitt potensial for læring. Disse tiltakene gjelder både planlegging, gjennomføring og evaluering av opplæringen. *Sosial inkludering* vil si at læringsmiljøet gir elever opplevelsen av sosial tilhørighet og trygghet. *Kulturell inkludering* betyr at eleven kan identifisere seg med læringsmiljøet, at det ivaretar mangfoldet, og at det har kultur for læring. *Organisatorisk inkludering* ligger som en ramme for at disse tre skal virke godt sammen. I intervjuene har vi belyst den faglige og organisatoriske siden av inkludering.

Inkludering har vært og fortsetter å være et framtredende utdanningspolitisk prinsipp. I vårt rådgivningsarbeid har det vært viktig for oss å arbeide for at alle deltar i barnehagens og skolens læringsfellesskap. I stortingsmeldingene *Lærelyst og tidlig innsats og kvalitet i skolen og Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Kunnskapsdepartementet, 2017 og 2019), og i den generelle delen av *Fagfornyelsen overordnet del* (Utdanningdirektoratet, 2020) er inkludering løftet fram og i større grad

tydeliggjort som et overordnet prinsipp i skolen. Stortingsmeldingen presenterte i den forbindelse en modell som på en klar og tydelig måte viser inkludering som et overordnet begrep. Modellen peker på hvordan inkludering omfatter det ordinære pedagogiske tilbudet for alle elever og bygger på prinsippet om tilpasset opplæring. Innenfor denne overordnede rammen er det noen barn som får støtte av ekstra tiltak innenfor det *ordinære pedagogiske tilbudet*. Dette er elever som får ekstra støtte i kortere eller lenge perioder. Andre elever har behov for *særskilte tiltak* som spesialundervisning og særskilt norskopplæring. Dette er elever som ikke får utbytte av den ordinære undervisningen. Vårt kapittel dreier seg først og fremst om den gruppen elever som får spesialundervisning etter opplæringslovens § 5-1.

Figur 1. Inkluderende fellesskap i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 49)

Inkludering har historisk sett vært nært forbundet med elever som får spesialundervisning. Denne modellen viser at inkludering er mer enn spesialundervisning, og at det handler om utvikling av hele skolen for å legge til rette for et mangfold av elever. Modellen viser hvordan det ordinære tilbudet til alle elevene og særskilte tiltak henger

sammen. I forbindelse med fagfornyelsen i skolen har Utdanningsdirektoratet gitt ut *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen* (2019). I denne ser vi at også læreplanverket for skolen løfter fram inkludering som en grunnleggende verdi og som det første av flere prinsipper i opplæringen. Den understreker også at inkludering ikke er ensbetydende med elever som får spesialundervisning, men at de særskilte tiltakene som noen elever har behov for, er en del av et inkluderende fellesskap. Med en forståelse av inkludering som et overordnet prinsipp som omfatter klassemiljø og ikke enkeltelever, blir det meningsløst å snakke om «den inkluderte eleven». Inkludering er et prinsipp som angår alle skolens elever.

Gjennomføring av undersøkelsen

Med undersøkelsen vår ønsket vi å utvide kunnskapen om faktorer som kan bidra til å støtte opp under skolens arbeid med å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Dette gjorde vi gjennom å intervjue lærere og rektorer om deres erfaringer med inkludering i ungdomsskolen. Metoden var informantintervju med en semistrukturert form (Jacobsen, 2015).

Vi laget en intervjuguide med fire tematiserte spørsmål for å lede oss inn på områdene vi ønsket mer informasjon om. Intervjuene inneholdt samme spørsmål til alle informantene og omhandlet:

1. begrepet inkludering
2. samarbeid i lærerteam
3. inkluderende praksis med betydning for læringsutbytte
4. betydning for undervisningen i hele klassen

Vi tok kontakt med ledelsen ved to skoler som vi kjente til fra tidligere arbeid, og ba om informanter blant lærere og rektorer. Slik fikk vi tilgang på en gruppe lærere ved hver skole, og intervjuene ble gjennomført på den enkelte skole. Vi brukte digital opptaker, og vi transkriberte og anonymiserte intervjuene og makulerte opptakene i etterkant. Informantene samtykket til at vi kunne bruke svarene fra intervjuene i undersøkelsen vår.

De fire spørsmålene i intervjuguiden dannet utgangspunktet for å analysere og sammenstille svarene.

Presentasjon av skolene

Den ene skolen er en ren ungdomsskole med 350 elever på 8. til 10. trinn. Skolen tar imot elever fra tre forskjellige barneskoler. Kommunen har laget en fast plan for overgang fra barneskolen til ungdomsskolen. Den sier noe om når samarbeidet mellom skolene starter, overgangsrutiner og når lærere skal være på plass. Skolen har et spesialpedagogisk team med en egen koordinator og lærere som i hovedsak jobber med spesialundervisning. Vi intervjuet tre kontaktlærere fra samme trinn og som samarbeidet om undervisning i fag og kontaktlæreransvar. En lærer fortalte at hun hadde kontaktlæreransvar for elleve elever. Hun hadde ansvaret for både å tilpasse undervisningen i fagene, planlegge spesialundervisningen og skrive individuell opplæringsplan i samarbeid med foreldrene.

Den andre skolen er en kommunal barne- og ungdomsskole med 480 elever på 1. til 10. trinn. Skolen tar imot elever fra flere barneskoler. Denne skolen har ikke en nedfelt plan for overgangen mellom barneskole og ungdomsskole. Skolen har heller ikke et spesialpedagogisk team eller lærere som utelukkende jobber med spesialundervisning, men har noen lærere med spesialpedagogikk som fagområde. En lærer var kontaktlærer for hele klassen, i tillegg hadde klassen flere faglærere samt en pedagog som hadde ansvar for spesialundervisning for en enkeltelev, og som i samarbeid med kontaktlærer og foreldre utarbeidet en individuell opplæringsplan.

Resultatpresentasjon og drøfting

Vi gikk gjennom og analyserte intervjuene og kom fram til at de følgende suksessfaktorene har vært gode holdepunkter for lærere og rektorer i arbeidet med å tilrettelegge inkluderende undervisning:

1. overgangen fra barneskole til ungdomsskole
2. samarbeid i lærerteam
3. tilrettelegging av undervisningen
4. vurdering av læringsutbytte

1. Overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Skolen har en lovfestet plikt i opplæringsloven til å samarbeide med barnehagen for å sikre barna en best mulig overgang fra barnehage til grunnskole (Opplæringslova § 13-5). Det er imidlertid ikke tilsvarende regler for overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen. I Meld. St. 6 (2019–2020) står det at overgangen til ungdomsskolen innebærer skolebytte, nye lærere og introduksjon av karakterer. Derfor krever dette god planlegging, god ledelse, god informasjonsoverføring og godt samarbeid på tvers av nivåer og fag. Undersøkelsen vår bekreftet at en god overgang fra barneskolen til ungdomsskolen ble vurdert som å være en betydelig suksessfaktor.

I intervjuene beskriver både rektorer og lærere erfaringer om overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen for elever med store og omfattende lærevansker. Alle framhevet at det var viktig å være tidlig ute med planleggingen. Nøkkelen i dette planleggingsarbeidet er at rektor tidlig avgjør hvem som skal være kontaktlærer, og hvem som skal ha ansvaret for spesialundervisningen. Rektor på en av skolene var tydelig på at denne forberedelsen bør skje ett år før eleven skal begynne på ungdomsskolen. Det er god tradisjon for at elever det siste året på barneskolen får besøke ungdomsskolen for å bli kjent med denne. Dette kan bidra til at elevene føler større grad av trygghet før de begynner på ungdomsskolen, og at de får en slags «tilvenning» til det som skal komme. Det er selvsagt viktig å gjøre elevene trygge på det som skal komme, men et slikt besøk er i seg selv ikke tilstrekkelig for å sikre at forholdene er lagt godt til rette når elevene skal begynne på skolen.

Vi mener i tillegg at kompetanseoverføring fra barneskolen til ungdomsskolen er svært viktig. Dette kan for eksempel skje ved at lærere fra ungdomsskolen besøker barneskolen. De kan da få kunnskap om organisering, arbeidsformer, eleven i læringssituasjonen og barnets måte å lære på. På den måten kan besøk på barneskolen føre til en kompetanseheving for lærere på ungdomsskolen. Rektors ansvar er å organisere og å legge til rette for å gjennomføre dette. I tillegg må rektor tidlig avgjøre hvilke lærere som skal undervise eleven på ungdomsskolen. Informasjon fra barneskolen får også stor betydning for rektors planlegging.

2. Samarbeid i lærerteam

I prosjektet *Vi sprenger grenser* var det tydelig at samarbeid mellom kontaktlærer, faglærere, spesiallærer og assistent var avgjørende for å lykkes med en inkluderende praksis. I følgeevalueringen av dette prosjektet (Kittelsaa & Tøssebro, 2015) kommer det fram at ansatte på skolen har ulike roller og kompetanser, og at rolleavklaring er påtrengende viktig.

Følgeevalueringen viste at mange skoler tenker at kontaktlærer har ansvar for helheten, mens spesialpedagogen har ansvar for oppgaver basert på sin kompetanse. Manglende samarbeid kan gjøre at eleven får mindre utbytte av skolegangen. Derfor viste evalueringen at det også burde settes av tid til samarbeid. Det er rektors ansvar å legge til rette for et slikt timeplanfestet samarbeid.

Intervjuene i undersøkelsen viste at det var timeplanfestet samarbeidstid på begge skolene. Dette viste seg å være lettere å gjennomføre på den av skolene der spesialpedagogen også var kontaktlærer i klassen. Læreren hadde dermed undervisning i klassen samtidig som hun hadde timer avsatt til spesialundervisning. Med denne organiseringen var det enklere å tilpasse faglige tema etter elevens behov.

Rektor på en av skolene fortalte at samarbeidstid etter hvert ble avgjørende for å gjennomføre en mer inkluderende undervisning. Da eleven startet på ungdomsskolen, var spesiallærer- og assistentrollene fylt, men ikke kontaktlærerrollen. Samarbeidstid var heller ikke fastlagt. Da kontaktlæreren ble en del av samarbeidet sammen med læreren for spesialundervisning og assistenten, hadde de et godt utgangspunkt for å tilrettelegge undervisningen etter klassens faglige tema. Dette samarbeidsteamet ble også viktig for å lage en IOP. Hverken kontaktlærer eller lærer for spesialundervisningen hadde erfaring med å utforme en IOP. Når de fikk samarbeide om dette, ble det til en gjensidig læringsprosess.

På den ene skolen utdypet de ikke dette temaet utover å si at samarbeidstiden har vært avgjørende. På den andre skolen konkretiserte de hva innholdet i samarbeidsmøtet var. De har møte en gang i uka. Da snakker de om hva som skjedde i forrige uke, og hva som skal skje den neste uken. De planlegger også aktiviteter som ligger lenger fram i tid, som for eksempel filmfremvisning, skuespill, ekskursjoner og lignende.

Læreren for spesialundervisning fortalte at da de startet opp i 8. klasse, satt han alene med all planlegging og tilrettelegging. Slik det er nå, lager han på samarbeidsmøtet en egen ukeplan med utgangspunkt i den ukeplanen klassen har. Nå setter de i fellesskap opp tema som inngår i planen, og hvilke læringsmål eleven skal ha. De understreker at det også er viktig at assistenten deltar i dette samarbeidsmøtet. Assistenten sier at han får kjennskap til det de andre elevene i klassen arbeider med. Dette er med på å sette spesialundervisningen inn i en større helhet. Læreren for spesialundervisningen uttrykte dette slik:

I samarbeidsmøtet snakker vi om hva som har skjedd forrige uke, og hva som skjer framover. Dette er gull verdt i forhold til slik vi gjorde det tidligere. Da var jeg alene med planleggingen av undervisningen og måtte spørre andre lærere om det klassen holdt på med. Nå lager jeg ukeplan etter at vi har hatt møte, og etter den ukeplanen klassen har. Aktiviteten for min elev er et resultat av felles planlegging. Før styrte vi hva vi skulle gjøre, hver for oss, men nå styrer vi sammen. Vi planlegger hva min elev skal være med på, og hva han skal lære.

Et element som kjennetegner ungdomsskolen, er at elevene må forholde seg til flere lærere enn i barneskolen. Det er viktig å avklare hvilke roller de enkelte har. Vi har i vårt arbeid sett at assistenter ofte har en viktig rolle i undervisningen av elever som har store lærevansker. De blir også ofte tildelt oppgaver som går utover deres ansvars- og kompetanseområde. Derfor mener vi at det er avgjørende at rollene til kontaktlærer, spesiallærer, faglærer og assistent avklares. Intervjuene viste at både rektorer og lærere ved ungdomsskolene mener at samarbeid er avgjørende for å lykkes med inkludering. Undersøkelsen vår viser at når kontaktlærer, faglærer, lærer for spesialundervisning og assistenter samarbeider om å planlegge innhold og å organisere undervisningen, bidrar det i større grad til faglig og organisatorisk inkludering.

3) Tilrettelegging av undervisningen

Fellesskapet er grunnlaget for sosial og faglig inkludering. Alle har behov for å oppleve ulike mestringsnivå og å se hverandre i en læringssituasjon. Alle har også behov for å ha noe å strekke seg etter og gode modeller som motiverer. I intervjuene spurte vi rektorer og lærere på skolene om arbeidet med inkluderende praksis har ført til endringer i klasseromsundervisningen.

Rektoren på den ene skolen pekte på at det i skolevesenet generelt har blitt startet en prosess med å legge større vekt på kunnskap om nye læringsformer, som bruk av digitale verktøy som iPad-er. Digitale verktøy har helt klart endret arbeidsmåten gjennom bruk av ulike presentasjonsformer.

Lærerne på en av skolene bruker digitale hjelpemidler i stor grad. Da er det viktig at alle har det samme utstyret, og at det blir en naturlig del av undervisningen for alle – også for eleven med behov for spesialundervisning. Lærere gjør digitale hjelpemidler til et felles midtpunkt gjennom å la elevene bruke Smartboard i deres framføringer og presentasjoner for hverandre. Elevene er flinke til å støtte hverandre når de har framføringer.

En kontaktlærer på en av skolene mener undervisningsformen hennes har endret seg når hun har tatt i bruk en mer inkluderende praksis. Blant annet er læreren tydeligere på oppstart og avslutning av timen, hva som er læringsmålet, hvordan de skal gjennomføre arbeidet, og hvordan de avslutter. Dette begynte med å sikre at eleven var med, men erfaringen var at det også var bra for de andre elevene.

Læreren fortalte at de har senket kravene for eleven med spesielle behov for å sikre mestringsfølelsen. Videre trekker læreren fram det å være bevisst på tema, og mener de ikke må være innom absolutt alle emner i et fag. De siler ut enkelte tema og jobber lenger med hvert tema gjennom skriving, lesing og digitale verktøy.

På begge skolene ble det etter hvert gjennomført en praksis som innebar å se fagene mer helhetlig. En lærer hadde erfart at undervisningen kunne bli oppfattet som fragmentert når de tilpasset mål i enkeltfag, og det ble vanskelig å motivere eleven. Noen emner i enkeltfag hadde vanskelige opplæringsmål, mens andre mål var lettere å tilpasse. Denne læreren prøvde i starten av et semester å se på målene i de enkelte fagene, velge ut noen få mål og sette dem sammen med tanke på et tema eller prosjekt. Læreren forteller:

Engasjement og motivasjon er viktig. Det er ikke alt som er like enkelt å få ham motivert til å gjøre. Da må du trikse. Han må ha to–tre uker på hvert tema, og det er viktig at han opplever at han jobber med samme tema som de andre i klassen.

En annen lærer fortalte at de jobbet med et slikt prosjekt over en lengre periode, og arbeidsformen la hovedvekten på lesing, skriving og bruk av digitale verktøy. I et slikt temaarbeid eller prosjekt var det en struktur med oppstart, gjennomføring og avslutning, og enten lansering av en bok eller framføring. På denne måten kunne eleven oppleve at opplæringen var meningsfull og motiverende. Vi vil nå videre presentere inkludering med utgangspunkt i læreplanen og de faktorene som lærerne var særlig opptatt av. De omfatter hva de mener utgjør god tilrettelegging og gode arbeidsformer, hva som gir godt læringsutbytte, og hvordan man kan vurdere dette. Dette er den pedagogiske siden av inkludering.

En lærer eksemplifiserte en bestemt læringsaktivitet der alle elevene skulle holde ulike presentasjoner. Læreren utformet mål og vurderingskriterier slik at de kunne brukes til alle elevene. Tilpasningene til hver enkelt elev ble derfor gode, også for de andre i klassen. På neste side viser vi et eksempel på dette.

Tema for klassen var norsk og tolkende opplesing. Utgangspunktet var forskjellige tekster fra Knut Hamsuns *Victoria*. Disse tekstene skulle tolkes og presenteres i klassen. Elevene satt sammen to og to med ulike utdrag av teksten og forberedte seg på å framføre denne.

Vurderingskriteriene for hele klassen var følgende:

- ikke skjule ansiktet
- snakke høyt og tydelig
- sette seg inn i teksten og tekstens stemning
- vise engasjement
- ikke tøyse og le

Læreren beskrev en læringssituasjon om Victoria av Knut Hamsun. Eleven med behov for tilpassing hadde som mål å fortelle litt om forfatteren, når han levde, tittel på boken og hvem hovedpersonene i romanen var. Dette var forberedt over flere arbeidsøkter sammen med lærer, med utgangspunkt i et digitalt tankekartprogram. Læreren fortalte at i framføringen tok eleven fram tankekartet sitt på Smartboard og presenterte for klassen med støtte av lærer. Eleven var nøye med å ikke skjule ansiktet, han snakket høyt og støttet sin utydelige tale med tegn og gester, han viste engasjement, og han tøyset ikke. På denne måten fikk eleven vise at han imøtekom alle vurderingskriteriene.

I undersøkelsen har vi sett at når den faglige tilretteleggingen i større grad tematiseres i undervisningen, vil elever med sammensatte lærevansker lettere se sammenhenger i opplæringen. Et bestemt tema kan ha kompetansemål tatt fra ulike fag. På den måten kan opplæringen oppleves mer meningsfull og motiverende, og eleven får et større læringsutbytte.

Et konkret eksempel på dette er arbeid med skriftspråket gjennom lesing av tilpassede tekster der innhold er hentet fra fag og tema som er relevante i klassen (Danielsen & Stabæk, 2019). Danielsen og Stabæk (2019) beskriver hvordan et tema fra læreplanen i naturfag danner grunnlaget for en tekst som det arbeides med i norskfaget. Det er særlig de muntlige fagene som kan være et godt utgangspunkt for tilretteleggingen. Med en slik måte å arbeide på blir lesing både en ferdighet i seg selv og et redskap for læring. Dette kan også være et godt bidrag til faglig inkludering.

Informantene i intervjuene trakk fram tematisering av undervisningen som en viktig forutsetning for å få til en faglig inkludering. Lærerne ga oss gode eksempler på tematisering av undervisningen og hvordan en slik praksis kan bidra til å gjøre spesialundervisningen til en del av det ordinære pedagogiske tilbudet til alle.

4) Vurdering av læringsutbytte

Utdanningsdirektoratet spesifiserer fire prinsipper som er sentrale for en læringsfremmende vurdering underveis i opplæringen. Disse fire prinsippene er forskningsbaserte og en del av forskrift til opplæringsloven. Disse gjelder for alle elever.

1. Elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem.
2. Elevene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen.
3. Elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.

4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Intervjuene viste at det var vanskelig for rektorene å svare på spørsmål om vurderingen av læringsutbyttet. De har i liten grad oversikt over detaljene i læreplaner og læringsmålene for elevene. Begge uttrykte imidlertid at de tror at når eleven deltar i klassefellesskapet og opplever å delta i læringsarbeidet i klassen, vil det naturlig føre til et større læringsutbytte. En rektor understreket at forutsetningen for at eleven skal få et læringsutbytte, er en tilpasset undervisning der eleven er i sin «læringssone».

En av lærerne løftet fram motivasjonsfaktoren. Når eleven deltar i et faglig fellesskap i klassen, er det med på å fremme motivasjonen. Elevene ser at alle jobber med noe av det samme, og det gjør at eleven fanger opp hva de andre arbeider med. Når lærer viser at han er interessert, gjennom samhandling med alle i klasserommet, opplever elevene at de får anerkjennelse for sitt arbeid.
På den skolen trakk de også fram at læringsutbyttet gjelder for alle elevene. De lærer toleranse og erfarer også at mange elever har behov for ulike typer tilpassing. Tilretteleggingen omfatter også bruk av læringspartnere i klasserommet der alle deltar. Da lærer elevene å lytte til hverandre, ta hensyn og forklare for hverandre. Dette gjør de gjennom både å forklare og å demonstrere/vise. Alle elevene har en klar forståelse for at de skal ta vare på og hjelpe hverandre i arbeidet.

En lærer på en av skolene fortalte at skolens utfordring er å balansere kravene til de ulike elevene. Det kan være vanskelig å vite om det stilles for høye eller for lave krav ut fra elevens forutsetninger. Mestring og motivasjon for eleven henger nøye sammen med realistiske krav. Det må være tydelig for elevene hva som er målet med aktiviteten, og om disse målene blir nådd. Læreren fortalte oss om et godt eksempel der målene til eleven som får spesialundervisning, var så konkrete at de kunne hakes av etter hvert som de ble oppnådd.

Hele klassen arbeidet med temaet å sammenligne ulike land og regioner i Asia. De læringsmålene som var satt opp til den eleven vi observerte, var som følger:

- Jeg har funnet et land i Asia.
- Jeg har funnet hovedstaden.
- Jeg kan si to ting om landet.
- Jeg har lagt inn to bilder i presentasjonen.

Dette var enkelt og oversiktlig og hadde god sammenheng med klassens tema. Ofte kunne han bygge på disse læringsmålene og utvide dem fordi han hadde lært mer enn det som var satt opp i læringsmålene.

Læreren fortalte at når læringsmålene var såpass konkrete, ble vurderingen også tilsvarende konkret. Eleven opplevde å få direkte tilbakemelding på oppgavene etter hvert. I tillegg fikk han en samlet vurdering til jul og sommer med oppsummering av hva han hadde jobbet med, og hva han hadde lært.

En lærer fortalte at hvis klassen skulle ha prøve i et fag, så skulle det også lages en prøve til eleven med spesialundervisning. Et eksempel på dette var en matteprøve med oppgaver som eleven hadde arbeidet med i forkant. Besvarelsen ble rettet og gitt en prosentvurdering og skriftlig tilbakemelding, og eleven skulle ta den med hjem

og få underskrift på den på samme måte som resten av klassen. En lærer refererte til hva en mor sa om dette: «Det skal settes krav – for hvor kry var ikke han da han kom hjem med den prøven, og han fikk vise at han kan!»

Undersøkelsen vår viser at dersom skolen vil ha en inkluderende praksis, er det nødvendig at lærerne på ungdomsskolen tilpasser mål og vurdering etter elevens behov. Dette er beskrevet i forskrift til opplæringsloven, og Utdanningsdirektoratet (2011) har også laget en egen veileder om undervisningsvurdering. Vår undersøkelse tyder på at en inkluderende praksis kan henge nært sammen med vurderingen av elevenes læringsutbytte, og at dette dermed er en rettighet som kan virke inkluderende for elever med sammensatte lærevansker. Informantene trekker fram at særskilte mål bør ses i sammenheng med temaene og målene som resten av klassen har. At elever med store lærevansker blir vurdert etter de samme målene som øvrige elever i klassen, har tilsynelatende også stor betydning for at elever med spesialundervisning skal oppleve en inkluderende undervisning på lik linje med andre elever.

Oppsummering

Vi har i dette kapittelet belyst hvordan det organisatoriske og faglige aspektet ved inkludering må henge sammen for at skolene skal lykkes i sitt arbeid med å utvikle inkluderende læringsmiljø for alle elever. Gjennom vår praksis har vi sett mange eksempler på at når elever med store og sammensatte lærevansker begynner på ungdomsskolen, har skolene utfordringer med dette. Resultatet har blitt at planlegging og tilrettelegging først og fremst har handlet om organisering og i mindre grad om det faglige innholdet i undervisningen.

I undersøkelsen vår har vi beskrevet fire suksessfaktorer på bakgrunn av intervjuer med lærere og rektorer. Vi har funnet at det å ha gode overgangsordninger er en viktig suksessfaktor. Samarbeidet for å sikre overgangen mellom barneskolen og ungdomsskolen er ikke en lovfestet plikt, og det er en stor risiko at denne overgangen ikke skjer på en god måte. Da kan verdifull tid gå tapt i arbeidet med god tilrettelegging for elevene. Vi ser også at timeplanfestet lærersamarbeid er en viktig forutsetning for å sikre helhet og sammenheng i undervisningen. Tilrettelegging med utgangspunkt i klassens fagstoff og med de særskilte tilpasningene som den enkelte eleven har behov for, kan sikre at alle elever opplever et inkluderende læringsmiljø. Til slutt viser undersøkelsen at mål og vurdering av læringsutbytte er en viktig del av denne helheten. Samlet sett viser undersøkelsen at disse fire suksessfaktorene – overgang, samarbeid, tilrettelegging og vurdering – henger nært sammen for å skape et inkluderende læringsmiljø.

Ved å se resultatene fra undersøkelsen i sammenheng med modellen (figur 1) som presenteres i Meld. St. 6 (2019–2020) har vi oppnådd bedre forståelse av at alt som skjer i skolen, må ses innenfor rammen av et inkluderende fellesskap. Modellen gir en god ramme for å forstå sammenhengen mellom særskilte tiltak og det ordinære pedagogiske tilbudet for alle. Undersøkelsen vi har gjort, sier noe om resultatene på to ungdomsskoler. Ut fra dette kan vi ikke generalisere disse til å gjelde for alle skoler, men vi kan peke på noen tendenser. Vi håper at undersøkelsen vår kan gi deg som lærer holdepunkter og inspirasjon til å tilrettelegge for en inkluderende undervisning, også for elever med store og sammensatte lærevansker i ungdomsskolen.

Litteratur

Danielsen, H. & Stabæk, G. (2019). Helhetslesing som et redskap for faglig og sosial inkludering for elever med store sammensatte lærevansker. *Spesialpedagogikk, 4*(19), 29–37.

Haug, P. (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Paideia, 2*. Hentet fra https://utdanningsforskning.no/artikler/kva-spesialundervisning-handlar-om/

Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser*. *Følgeevaluering av et pilotprosjekt* (rapport fra NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf

Kittelsaa, A. & Tøssebro, J. (2015). *Vi sprenger grenser.* Følgeevaluering av et pilotprosjekt (rapport fra NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra https://samforsk.no/Publikasjoner/Vi%20sprenger%20grenser%20TRYKK.pdf

Kittelsaa, A., Wendelborg, C. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltagelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen* (Rapport fra NTNU Samfunnsforskning). Hentet fra https://samforsk.no/Sider/Publikasjoner/Rett-til-spesialundervisning-eller-rett-til-deltakelse.aspx

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

Olsen, M.H., Mathisen, A.R. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Statped. (u.å.). *Vi sprenger grenser*. Hentet fra https://www.statped.no/temaer/Vi-sprenger-grenser/

Statped. (u.å.). *Inkludering*. Hentet fra https://www.statped.no/temaer/inkludering/

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Fagfornyelsen – prosess for å utvikle nye læreplaner*. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap.* Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Undervisningsvurdering – en veileder for elever og lærere* [Veileder]. Hentet fra https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/kvalitetsarbeid-i-opplaringen/

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnskoleopplæringen*. Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Wendelborg, C. (2014). Fra barnehage til videregående skole – veien ut av jevnaldermiljøet. I J. Tøssebro & C. Wenderborg (red.), *Oppvekst med funksjonshemming. Familie, livsløp og overganger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hvordan kan barnekonvensjonen anvendes i arbeidet med sakkyndig vurdering?

Barn har rettigheter i kraft av at nasjonen Norge har skrevet under og ratifisert barnekonvensjonen. Norge har dermed forpliktet seg til å etterleve denne. I 2019 fylte barnekonvensjonen 30 år.

Beate Heide og Margrethe Sylthe

Barnekonvensjonen tilhører det juridiske fagfeltet og har et særegent og noe utilgjengelig språk. Den ble innarbeidet i Grunnloven i 2004. Barnekonvensjonen hviler på fire hovedprinsipper:

- artikkel 3.1 – prinsippet om barnets beste
- artikkel 2 – prinsippet om ikke-diskriminering
- artikkel 6 – retten til liv og utvikling
- artikkel 12 – prinsippet om barnets rett til å bli hørt i saker som angår dem

(*Barne- og familiedepartementet, 1989)*

I denne artikkelen vil vi berøre to av de fire hovedprinsippene: artikkel 3, prinsippet om barnets beste, og artikkel 12, retten til å bli hørt. Barnekonvensjonen er i dag lite synlig i barnehage og skole. For å vise hvordan barnekonvensjonen kan anvendes, mener vi derfor det trengs konkrete eksempler. Det vil gjøre implementeringen av barnekonvensjonen enklere. Vårt formål med dette kapitlet er å vise barnekonvensjonens plass i arbeidet med sakkyndig vurdering. Vi vil følge vår tenkte elev – Siv – fra skolens og foreldrenes bekymring, til PPT-rapport og tiltak. Sivs lærer, Mari, og PP-rådgiver Mette har betydningsfulle roller i prosessen og er derfor sentrale i kapitlet. Med utgangspunkt i barnekonvensjonen viser vi hvordan Mari og Mette ivaretar Sivs rett til å bli hørt i en vurdering av barnets beste. Aktuell teori bidrar til å begrunne våre valg.

Det er lite forskning på bruk av barnekonvensjonen som er tilgjengelig i litteraturen. Vårt bidrag løfter frem to av artiklene i konvensjonen, artikkel 3 om vurderingen av barnets beste og artikkel 12 om retten til å bli hørt, og synliggjør hvordan de kan brukes som begrunnelse i den spesialpedagogiske praksisen.

Sakkyndig vurdering fra pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) er dokumentasjon som brukes som underlag for å fatte vedtak om spesialundervisning (lov om grunnskoleopplæring og videregående opplæring (1998), § 5-3).

Barnekonvensjon som begrunnelse

Å anvende barnekonvensjonen som en synlig begrunnelse i saksbehandlingen vil fremheve et barnerettighetsperspektiv. Å anerkjenne at barn og unge har bestemte rettigheter, innebærer å respektere og beskytte barn og unges verdighet og integritet. Dette kan fort bli ord i festtaler om det ikke nedfelles i pedagogisk praksis

som synliggjør hvorfor og hvordan barn kan få oppfylt sine menneskerettigheter. Barnekonvensjonen er menneskerettigheter for barn, og brudd på disse er dermed også brudd på menneskerettighetene (Skarstad, 2019).

195 land har skrevet under på at de vil jobbe for å synliggjøre barns rettigheter, og alle landene er inne til høring for FNs barnekomite hvert femte år. Norges arbeid med barnekonvensjonen inngår derfor som innsats i en internasjonale kontekst (Köhler-Olsen, 2019). I 2018 fikk Norge anbefaling om å etablere klare føringer for å foreta vurderinger av barnets beste for alle myndighetstakere som tar avgjørelser som berører barn (Barne- og familiedepartementet, 2018). I den offentlige utredningen om ny opplæringslov (NOU 2019:23) har utvalget gjort en forbilledlig innsats med å ta med barn i arbeidet med den nye lovteksten og la barnas stemme komme tydelig frem gjennom hele utredningen. Utvalget sier selv at det å jobbe sammen med barn har fått dem til å føye til et nytt kapittel i selve loven, der barnets beste er et bærende prinsipp. Dersom lovforslaget går gjennom, er det et stort skritt mot å oppfylle hovedprinsippene i barnekonvensjonen.

Det ordinære opplæringsløpet

Skolen er i utgangspunktet tilpasset gjennomsnittseleven i læreplaner, forskrifter og lovverk, pensum, læremidler og undervisningsopplegg, samt i praktisk gjennomføring i klasserommet. Det ordinære opplæringsløpet passer de fleste elever og gir kompetansen som er beskrevet i kompetansemål, og gradering ved hjelp av vurderinger og karakterer. Med tilpasninger følger mange elever med lærevansker og funksjonsnedsettelser tilsvarende løp i skolen som gjennomsnittseleven (Heide & Holiman, 2019).

I NOU 2019:23 brukes begrepet *universell opplæring*. Dette prinsippet defineres slik i lovforslaget § 10-1*:*

> *Kommunen og fylkeskommunen skal sørgje for universell opplæring, det vil seie at opplæringa skal vere tilfredsstillande for flest mogleg utan individuell tilrettelegging (NOU 2019:23, s. 31).*

Det betyr at en ser for seg en opplæring der flere skal kunne delta uten ekstra tilrettelegging, dersom loven vedtas i den form den har nå.

Når eleven trenger mer

Selv om skolen skal strekke seg langt for å tilrettelegge for alle, vil noen elever likevel trenge noe ekstra for å få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Retten til spesialundervisning i skolen utløses av PPT ved en sakkyndig vurdering (Opplæringslova, 2019, § 5-3). Med utgangspunkt i barnas grunnlov – barnekonvensjonen – vil vi belyse hvordan skolen kan ta i bruk barnekonvensjonen i arbeidet med nettopp disse elevene. Vi vil særlig understreke at behovet for en vurdering av barnets beste der barnet blir hørt ved sakkyndig vurdering, øker med størrelsen på avviket fra ordinært opplæringsløp i skolen. Jo større avvik fra metode eller innhold i det ordinære løpet, desto viktigere er det å jobbe kunnskapsbasert.

Barnekonvensjonens artikkel 3 om retten til vurdering av barnets beste hviler tungt på artikkel 12 om barns rett til å bli hørt i saker som angår dem. Barneombudets rapport *Uten mål og mening* fra 2017 viser imidlertid at barn som mottar spesialundervisning, ikke høres i saker der slike tilbud skal vurderes og planlegges (Barneombudet, 2017).

Utdanningsdirektoratet har laget en veileder til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen. Denne skal være til støtte for fylkesmennene ved høring av barn og barns beste vurderinger (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Veilederen peker på at i saksbehandlingen skal alle etater, også skolen, vurdere barnets beste konkret for hvert enkelt barn ut fra barnets situasjon og behov, uavhengig av økonomi. Veilederen slår fast at barnets beste er en *saksbehandlingsregel.* Lang saksbehandlingstid kan for eksempel være i strid med barnets beste.

Å undersøke hva barnet mener i saken, er nødvendig for å vurdere barnets beste.

Siden barnets beste har selvkraft, betyr det at er saksbehandlingsfeil dersom det ikke er gjort en vurdering av barnets beste (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ordet selvkraft beskrives slik:

En konvensjon eller en enkelt artikkel er selvkraftig når den etter sitt innhold er egnet til å bli anvendt som selvstendig rettslig grunnlag ved tvister for domstoler eller andre myndigheter. (Smith, 2008)

Det betyr i praksis at om vi ikke gjør en vurdering av barnets beste, vil foreldrene få medhold i en klagesak.

I vurderingen må det tas hensyn til at barnets beste er fleksibelt og noe som gjør det mulig å tilpasse innholdet til det enkelte barnets situasjon og til det samfunnet barnet befinner seg i.

Det er også et krav at vurderingen av barnets beste skal være kunnskapsbasert og utført av flere fagfolk. At den er kunnskapsbasert, betyr at den bygger på kunnskapsbasert praksis. Det vil si: *«(…) ta faglige avgjørelser basert på systematisk innhentet forskningsbasert kunnskap, erfaringsbasert kunnskap og brukerens ønsker og behov i en gitt situasjon*» (Helsebiblioteket, 2020). I noen tilfeller finnes det ikke forskning på akkurat det temaet en ønsker å belyse. Da er det vanlig praksis å vise til omkringliggende forskningsfelt for å ha noe å støtte seg til i arbeidet med barnets beste (FNs general comments nr. 14).

Foreløpig er det vanskelig å få øye på vurderinger av barnets beste både i rapporter og sakkyndige vurderinger (Barneombudet, 2017).

Artikkel 12 gir barn en rett til å uttale seg om alle forhold som berører dem (Pedersen, 2019). I saksbehandlingen skal barnets syn undersøkes, og synspunktene skal behørig legges vekt på i samsvar med alder og modenhet. Barnet må ikke nødvendigvis ha meninger om løsningen av en sak for å uttale seg. Det er tilstrekkelig at barnet mener noe om enkelte sider av en sak. Barnekonvensjonen slår også fast at barn har en rett til å bli hørt, men ikke en plikt. Vi kan oppmuntre barn til å la seg høre, men vi skal også respektere at de ikke ønsker å bruke sin rett.

Ifølge barnekonvensjonen skal saksbehandlingen være effektiv, barnevennlig og lett tilgjengelig. Den peker på at barn ikke har plikt til å uttale seg, men at de skal gis en mulighet til å uttale seg. Det må legges til rette slik at høringen ikke oppleves som en byrde. Derfor må barn få nødvendig informasjon for å ta stilling til om det ønsker å bli hørt, hva saken gjelder, og hvorfor og hvordan høringen skjer (Sandberg, 2016).

Case

Denne delen vil handle om hvordan vi mer konkret kan gjøre vurderingen av barnets beste ved å lytte til barnets stemme. Dette belyses gjennom eksempler i en case og aktuell teori

1. i dialogen mellom den aktuelle eleven, foreldrene og læreren før møte med PPT
2. ved PPTs samarbeid med eleven i arbeidet med å utforme en sakkyndig vurdering

Men aller først introduserer vi Siv, lærer Mari og PP-rådgiver Mette.

Siv, 10 år
Siv går i femte klasse. Hun følger ikke forventet progresjon i fagene. Derfor har både foreldrene og skolen lenge vært bekymret, og situasjonen er jevnlig på dagsordenen ved hjem–skole-samarbeid og -kontakt. Siv har det særlig vanskelig i fagene matematikk og norsk (både lesing og skriving). I friminuttene leker Siv gjerne med barn fra lavere klassetrinn (andreklassinger). Siv er flink til å lage og fortelle historier muntlig, og hun liker kunst og håndverk godt. Favorittfaget er gym, og hun er spesielt opptatt av og dyktig til å sparke fotball. Foreldrene har etter råd fra skolen vært hos både øyelege og optiker, og helsesøster har sørget for en ekstra høretest. Alt er normalt med hensyn til både syn og hørsel.

Lærer Mari
Lærer Mari tenker at barn ikke kan overskue hele bildet i en situasjon, og at de derfor er avhengige av gode og kloke voksne rundt seg. Samtidig kan voksne lett overse barnets perspektiv i samtaler. Mari har studert barnekonvensjonen på høyskole. Hun er svært opptatt av å bygge gode relasjoner til elevene sine. Gjennom å ha god kontakt med elevene får hun tak i elevperspektivet. Det gir henne et grunnlag for å implementere barnekonvensjonen i arbeidet sitt.

PP-rådgiver Mette
Mette er en PP-rådgiver med lang fartstid. I tillegg til aktuell utdanning gir dette et solid grunnlag i arbeidet med sakkyndig vurdering ved kontoret. I likhet med lærer Mari har rådgiver Mette studert barnekonvensjonen på høyskole. Denne utdanningen mener rådgiver Mette har gitt henne en dimensjon i arbeidet som hun har savnet, nemlig et mer tydelig elevperspektiv.

I dagens praksis har de voksne en tendens til å innta en ekspertrolle uten at barn høres (Strandkleiv, 2017). Dette gjelder også i skolen og ved sakkyndige vurderinger fra PPT. Dermed forsvinner barneperspektivet i barn–voksen-relasjonen. For at barn skal høres på en realistisk måte, er det nødvendig at voksnes holdninger endres, og at barns stemme gis større plass (Gamst, 2017).

Vi vil likevel understreke at det at barn skal høres, ikke handler om at de skal bestemme. Det betyr at deres stemme skal gis en plass når beslutningen skal tas (Heide & Nicolaisen, 2019).

Lærer Mari og rådgiver Mette er begge opptatt av barns beste og at barn skal bli hørt i denne prosessen. Nå vil vi se litt mer på hva som skjedde før kontakten med PPT.

Arbeidet frem mot søknaden
Før de sender en henvisning til PPT, starter gjerne arbeidet med et møte.

Søknadsmøte

Det er god kontakt og kommunikasjon mellom Siv, foreldrene og lærer Mari. De har tidligere hatt samtaler om situasjonen og er nå enige om å søke om tjenester fra PPT. Målet er å få kartlagt Sivs vansker for å finne ut hvordan de kan møte hennes behov på en bedre måte.

Siv er med på det forberedende møtet og forteller hvilke fag hun liker best, og hvordan hun har det sosialt på skolen. Lærer Mari forteller om søknaden til PPT og hva de kan hjelpe med. – Vi vil gjerne at du skal lære enda mer på skolen, særlig i norsk, engelsk og matematikk, avslutter lærer Mari. Siv sier at hun har forstått hva de snakker om, og at hun gjerne vil møte noen fra PPT. Foreldrene skriver under på søknaden, og etterpå leser lærer Mari opp hva de har skrevet.

Barnerettsperspektivet
Med høyskoleutdanning om barnekonvensjonen står lærer Mari i en særstilling med tanke på det å høre eleven som utgangspunkt for en vurdering av elevens beste. Hun har holdt forelesning for hele kollegiet etter utdanningen, slik at alle har blitt kjent med barns rettigheter på hennes skole. Barnerettighetsperspektivet kan bli oversett og ikke tatt på alvor dersom voksne ikke forstår barns rettigheter som en forpliktelse som gjelder deres dannelse og utdanning (Skarstad, 2019). Det å jobbe etter barnekonvensjonen gir skolen mulighet til å gi elevene opplæring i demokrati og medborgerskap, og dette er to av temaene som kommer med de nye læreplanene som iverksettes høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2019). Sammen med temaene folkehelse og livsmestring samt bærekraftig utvikling skal disse temaene gjennomsyre alle fag på alle trinn og være tema skolen skal arbeide med gjennom hele skoleforløpet (Utdanningsdirektoratet, 2019).
I tillegg er skolen som organisasjon opptatt av at å drive god undervisning er en kompleks sak, og at det er mange faktorer og typer kompetanse som er nødvendig i samspill for å kunne realisere barnets beste: for eksempel lærers barnesyn, læringssyn og didaktisk relasjonskompetanse. Kollegiet er godt kjent med slike refleksjoner fordi de er opptatt av de pedagogiske mulighetene som ligger i å jobbe mot felles mål. Derfor har de utarbeidet sin egen pedagogiske plattform. Rektor deltar aktivt i arbeidet vel vitende om at en kritisk suksessfaktor er at ledelsen er koblet på utviklingsarbeid.

Lærer Mari er oppdatert på de nye føringene for nye fagplaner, så hun har begynt å se på forslagene som har kommet inn i læreplanarbeidet, sammen med kollegene. Derfor har skolen satt barnekonvensjonen på agendaen for dette skoleåret. Lærer Mari vil forberede elevene på det som kommer. Hun øver hver dag med klassen på artikkel 12 om at barn skal høres. Hun synes elevene har mange kloke tanker om undervisning, som de sammen prøver ut. Da hun fikk forslaget til ny opplæringslov i hende, tegnet hun et hjerte i margen i kapittel 2 (NOU 2019:23, s. 24). Endelig får hennes skoles tanker om medvirkning en plass, tenker hun. I dette kapitlet er også elevdemokrati og skoleregler et tema.

Ny opplæringslov

Lærer Mari initierer diskusjoner i lærerteamet rundt elevene, og de har fruktbare samtaler om det enkelte barnets beste sett opp mot hele klassens beste. Lærer Mari er glad for at hun har oversikt over fagartikler om stoffet, og at hun kan fungere som en ressurs for de andre lærerne som stadig har tanker og refleksjoner om hvordan de kan jobbe. Kipperberg (2019) problematiserer hvordan det enkelte barnets beste må ses opp mot en hel barnegruppes beste. Det gjør også Sandberg (2016). Hun sier at i noen tilfeller kan det ene barnets beste stå i motsetning til klassens beste, og at skolen bør unngå å komme i slike dilemma der interesser settes mot hverandre, men heller finne andre løsninger.

Barns rettferdighetssans

Vi vil peke på at UNICEF har etablert skoler rundt omkring i verden, hvor det jobbes etter barnekonvensjonen, og der barn sitter i rettighetsrådet på skolen. Resultatene i de to aktuelle skolene som er etablert i Norge, viser at når barn får lov til å bestemme, ser de på rettighetene til *alle* barna på skolen. På den ene skolen handlet ønsket om at alle barn skulle lære tegnspråk, slik at de kunne kommunisere med elevene i tegnspråkklassen. På den andre skolen ønsket elevene en rampe, slik at elever i rullestol kunne benytte den samme inngangen til gymanlegget som de andre elevene (Sandøe, 2019).

Slike eksempler varmer våre hjerter og viser at barn har en mye sterkere rettferdighetssans enn det vi kunne forestilt oss, og at de gjerne går lenger enn det voksne gjør. Det sier oss også noe om at barneperspektivet vil kunne utvikle skoler og barnehager i andre retninger enn hvis bare voksne bidrar med sine perspektiver. Barneperspektivet utfordrer og beriker oss. Men nok teori nå. Hvordan var Sivs første møte med PPT?

Utredning med PPT

Etter noen uker kommer rådgiver Mette fra PPT. Siv og lærer Mari møter henne sammen. Først går de gjennom søknaden. Etterpå forteller lærer Mari om kartlegging i matte, norsk og engelsk. Siv og lærer Mari har snakket om alle fagene og kodet dem med farger. De har snakket om røde fag, som er de fagene Siv liker godt, blå fag, som er dem hun liker mindre godt, og grønne fag, som er fag som Siv synes er vanskelige. De snakker om hvordan Siv opplever skolen, og hva hun selv synes hun er flink til. Siv forteller at hun er flink til å leke, og at hun ofte lager fortellinger til de jentene hun leker sammen med. Dette skriver PP-rådgiver Mette ned.

PP-rådgiver Mette forteller at hun gjerne vil komme på besøk i klasserommet og se hvordan Siv har det både i fag hun liker, og fag hun strever med. Sammen ser de på timeplanen og blir enige om to besøk i klassen. – Etterpå skal vi ta noen tester, og finne ut av hva du er skikkelig god til, og hva du strever med, sier rådgiver Mette. Lærer Mari legger til: – Vi vil finne ut av hvordan det kan bli best mulig for deg i skolen. Siv sier at det er greit.

Barnets syn

Barnekonvensjonens artikkel 3 om retten til vurderinger av barnets beste henger uløselig sammen med artikkel 12 om barnets rett til å bli hørt i saker som angår dem (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den voksne som skal høre barnet, må være godt forberedt og ha kompetanse på å snakke med barn. Å undersøke hva som er barnets syn, er altså en forutsetning for å vurdere hva som er barnets beste.

La oss se hva som skjedde på møtet mellom PPT, lærer Mari og Siv etter testing og observasjon.

Etter besøkene i klasserommet, gjennomføring av tester og skjemaer som både skolen, Siv og foreldrene har fylt ut, har PP-rådgiver Mette et møte med Siv og foreldrene.

Her oppsummerer Mette arbeidet: – Jeg ser at du er høflig, snill med medelever og at du gjør så godt du kan i alle fag, sier hun til Siv. Testene viser at matematikk er vanskelig for deg, og at du kanskje har mistet noe av grunnlaget i faget. I norsk og engelsk strever du med grammatikken, og både det å lese og skrive tekst er vanskelig for deg. Du får det bedre til muntlig. Jeg tror at all historiefortellingen til venninnene dine har hjulpet deg med det. Men du bruker lang tid på å komme i gang med oppgavene, Siv, og det vil jeg gjerne utforske sammen med deg. Jeg tenker det ville vært fint for deg å være i en mindre gruppe i matematikk, der du får grundig forklaring og oppgaver du forstår. Hva tror du om det? Siv vrir seg litt på stolen. – Jeg vil ikke være i liten gruppe hver mattetime, og ikke hele timen. Jeg vil være inne og høre gjennomgang av nytt stoff i klassen, og så gå på grupperom sammen med andre.

Rådgiver Mette nikker, og sier at hun har notert seg det, og at det høres ut som en lur ide.

Hvordan få frem barnets stemme

Barn kan ofte ha formeninger om hvordan de lærer best. For å få tak i barnets mening må de voksne legge til rette for dialogiske samtaler. Slike samtaler bygger på dialogiske prinsipper, slik som barnesamtalen DCM (Gamst, 2019). Det viktigste prinsippet er at den voksne må holde sine antakelser ute av samtalen og på den måten gi barnet rom for å komme med sine tanker. Den voksne presenterer temaene en vil snakke om og oppmuntrer barnet til å snakke så fritt som mulig. Det er i liten grad mulig å stille spørsmål, og metoden går i stedet ut på å oppmuntre barnet til å fortelle mer og deretter bruke oppsummeringer for å forsikre seg om at barnet har blitt forstått rett. Målet med metoden er at barnet skal fortelle fritt, og det er *lyttetrakten* som er begrepet som anvendes for å forklare den voksnes rolle. Modellen knyttes til Kari Gamst (2018) og handler om å ha oppmerksomheten rettet mot barnets utsagn. Det barnet sier om et tema, bekreftes gjennom nikk (jeg hører hva du sier) og små ord som «mm». Når det blir stille, kan den voksne si «fortell mer om det» for å vise interesse og for å få barnet på gli til å gi uttømmende svar. Barnet vil ofte trenge litt tid for å få tak i egne tanketråder.

Pauser i samtalen er naturlig og forklares med at barn trenger tid til å få tak i tankene sine, fordi de har oppdaget at tanker henger sammen. Derfor må den voksne tåle stillhet og pauser uten å fylle den med spørsmål.

Nærvær og felles forståelse

Å være til stede i samtalen og nærværende sammen er også krevende for begge parter i samtalen. Når den voksne oppsummerer samtalen, kan vedkommende sikre felles forståelse ved deretter å spørre barnet om det har fått med seg alt, om det er noe det har glemt, og om det vil legge til noe. Det kan ha svært god virkning å bruke disse prinsippene. Vi vil understreke at dette er en metode som en må øve seg på for å bruke.

La oss se hvordan PP-rådgiver Mette tilrettelegger for å få til dialog med utgangspunkt i barnekonvensjonen i sin samtale med Siv.

Barnekonvensjonen som inngang

Rådgiver Mette fra PPT vil snakke med Siv om hvordan hun opplever skoleoppgavene. Lærer Mari har fortalt at Siv liker å leke og å fortelle. Rådgiver Mette tenker at hun gjennom møtene med Siv har fått en relativt god relasjon til henne, slik at det er sannsynlig at Siv vil delta i samtalen så sannferdig hun kan. Hun vet også at Siv er et barn som kan ønske å tekkes de voksne, så hun tenker nøye gjennom hvordan hun skal presentere tema helt ned på ordvalgnivå. Rådgiver Mette vet at det er viktig for Siv med rammer, så hun vil ramme inn samtalen til 30 minutter (Gamst, 2019).

For å undersøke om Siv kan ytre seg i fri fortelling, altså med flere ytringer etter hverandre, vil rådgiver Mette starte med dette, og hun vil bruke barnekonvensjonen som inngang til samtalen. Når Siv kommer, har rådgiver Mette satt frem noen bamser og en ball i tilfelle Siv ønsker å holde i en ting under samtalen (Gamst, 2019).

– Takk for at du vil møte meg, Siv, og snakke om hva du synes om skoleoppgaver. Du husker at jeg skal skrive en rapport med anbefalinger for hvordan det er lurt at skolen organiserer undervisningen for deg. Siv nikker bekreftende. – Husker du at vi snakket om barnekonvensjonen og om at du har en rett til å få si meningene dine? Siv nikker igjen. – Det er bare du som vet hvordan du har det og kan si noe om hvordan du lærer best. Derfor vil jeg gjerne høre om dette. Vi skal snakke sammen i ca. 30 minutter. Om du trenger en pause, sier du bare det til meg. Er det greit? Siv nikker igjen.
– Når vi begynner, vil jeg be deg om å fortelle så fritt du kan, og etter du har snakket en stund, vil jeg oppsummere det du har sagt, slik at jeg er sikker på at jeg har forstått det. Høres det greit ut? Siv nikker. – Er du klar til å begynne? spør rådgiver Mette.
Så starter samtalen.

Rådgiver Mette forteller Siv at det ikke er sikkert det blir akkurat slik Siv ønsker, men at hun da vil forklare hvorfor. De snakker videre om barns rett til å bli hørt når alder og modenhet tilsier det. – Siv, du er både gammel nok og vet hvordan du lærer. Jeg er imponert over den innsikten du har i hva som fungerer i de ulike fagene. I norsk og engelsk er det litt annerledes. Jeg foreslår at du jobber med andre oppgaver enn klassen i en periode, men at du er sammen med de andre i klassen i disse timene. Det vil da komme inn en ekstra lærer i klassen som kan hjelpe alle elevene, også deg. Hva synes du om det forslaget? Rådgiver Mette ser at Siv nøler. – Du kan tenke på det til i morgen og så ringe meg når du har bestemt deg. Er det en grei løsning? Siv nikker.

Barnevennlig

Det vi her har vist et eksempel på, er at formelle møter kan bli mer barnevennlige i sin utforming, slik at barn lettere kan la sin stemme bli hørt. Vi vil likevel minne om at vi mister et viktig perspektiv om vi ikke greier å motivere barn til å uttale seg om egen situasjon. Den viktigste aktøren av alle er jo barnet selv. Ved å jobbe systematisk med å høre barn vil barnet etter hvert forvente å bli hørt, lyttet til og tatt på alvor. Først da blir det brukermedvirkning i praksis (Kvello, 2019).

Det å bruke barnekonvensjonen som begrep for å høre barn og å gjøre vurdering av barnets beste vil gjøre det tydelig for foreldrene og eleven hva vi viser til. Barneperspektivet vil da tre tydeligere frem i sakene vi jobber med – også i et voksenperspektiv. Slik kan hver enkelt pedagog jobbe med menneskerettigheter fra et mikroperspektiv.

På barnets premisser

Det kan være vanskelig å høre barn i en voksenkonstruert «møtesituasjon». Barn må bli hørt på sine premisser, og det medfører at vi voksne muligens må legge oss på gulvet og leke, fordi det er slik dette barnet lar seg høre (Olsen, 2019). Derfor er kjennskap til hvert barn en nødvendig forutsetning for å høre barn. For små barn uten verbalspråk kan en «høre» dem gjennom deltakende observasjon og samtaler med nærpersoner. Ungdom kan høres gjennom en aktivitet der en retter oppmerksomheten mot noe utenfor dem selv. Eksempelvis kan en kjøretur legge en ramme rundt en god samtale, der både sjåfør og den unge har oppmerksomheten rettet mot veien. Det er bare fantasien som setter grenser for hvordan barn kan bruke retten sin til å bli hørt.

Barns rett til å bli hørt må ikke forveksles med at barn skal bestemme. Medbestemmelse handler om at barnets syn skal gis oppmerksomhet på lik linje med andre hensyn i saken. Det viktigste er at barn informeres om utfallet av saker de har uttalt seg om, enten det blir slik de ønsker, et kompromiss eller en avgjørelse som går mot barnets ønske.

Resultat av prosessen

Vi vil gi et par eksempler på PP-rådgiver Mettes rapporter som tydeliggjør og stadfester Sivs rett til å bli hørt. Eksempel 1 viser hvordan PPTs rådgiver vurderer at barnet både har alder og modenhet som tilsier at det skal bli hørt, med henvisning til barnekonvensjonen. Eksempel 2 viser hvordan rådgiver Mettes oppsummering kan se ut.

Eksempel 1

Siv er 10 år, og etter mitt skjønn har hun både alder og modenhet til å bli hørt i saker som angår henne, slik barnekonvensjon viser i artikkel 12.

Eksempel 2

Siv forteller at hun liker norsk. Hun synes at det er greit å be om hjelp når hun trenger det, men hun vil helst finne svarene selv. Sivs styrke er historiefortelling. PPT anbefaler at dette blir tatt hensyn til, slik at hun får vist frem sin styrke i klassesituasjonen. Siv liker godt å få svare på spørsmål i klassen, og hun liker godt å få legge frem det hun har arbeidet med, også i engelsk, særlig muntlige aktiviteter. PPT foreslår å styrke lærertettheten i norsk og engelsk, slik at det kan foregå differensiert undervisning i klasserommet. Siv er innforstått med at hun får andre arbeidsoppgaver enn de andre i klassen.

Det er viktig for Siv å ikke skille seg ut fra de andre i klassen. Derfor må tilretteleggingen foregå i kulissene og slik at de andre elevene ikke ser at hun har andre oppgaver. Dette kan eksempelvis gjøres ved at oppgavehefter har en forside som er lik for alle elevene. I matematikk har hun takket ja til å være på liten gruppe etter at nytt lærestoff er gjennomgått i klassen. Hun vil ikke ut i alle matematikktimene. PPT anbefaler at Siv blir hørt på dette ønsket om tilrettelegging.

På spørsmålet «Hva er det viktigste for deg for å ha det bra på skolen?» svarer hun at det viktigste er å ha noen å være sammen med.

Oppsummering

Vi har i denne artikkelen pekt på pedagogiske konsekvenser av å benytte barnekonvensjonen som et redskap i sakkyndighetsarbeidet. Vi har sett at det kreves kompetanse på det barnerettslige feltet og på hvordan man får frem barneperspektivet i samtalene med barn. Vi har også pekt på at barnesamtalen er grunnlaget for å foreta en vurdering av barnets beste.

Vi har pekt på elementer som må tas til etterretning når vi skal få frem barnets perspektiv i barnesamtalen.

Det viktigste arbeidet er sammenfatning av barnets ytringer, slik at de får tydelige rettigheter etter barnekonvensjonen. Hvordan PP-rådgiver får frem dette perspektivet, er avhengig av PP-rådgiverens relasjon til barnet og evne til å konkretisere det barnet ytrer seg om. Vi er optimistiske på vegne av norske barn med behov for særskilt tilrettelegging. I en fremtidig modell for mer inkluderende læringsfellesskap kan de i større grad bli hørt, og det de sier, vil bli tatt på alvor. Dette er den etiske forpliktelsen som ligger i inkludering (Heide & Holiman, 2019). Vi gleder oss over at barn kan si noe om hvordan de lærer best, at det blir nedfelt i skrift, og at eleven lærer seg både medvirkning og demokrati.

Om det nye forslaget til lov om grunnopplæring og videregående opplæring (NOU 23: 2019) går gjennom, kan barn få en tydeligere juridisk rett til vurderinger av barnets beste basert på samtaler med barn, foreldre og fagfolk. Denne konkretiseringen av det som allerede er nedfelt i Grunnloven, kan nå bli en pedagogisk praksis.

Til slutt vil vi minne om at det å innlemme barnekonvensjonen i arbeidet med sakkyndig vurdering er et voksenansvar. Barn får ikke flere rettigheter enn det voksne er villige til å legge til rette for i et praktisk pedagogisk arbeid!

Ressurser til hjelp i arbeidet

For interesserte lesere vil vi peke på tre ressurser som kan bidra til å sette barnekonvensjonen på dagsordenen. Den første er fylkesmannsembetets *Sjumilsstege*t, som viser hvordan en kan jobbe med barnekonvensjonen på kommunalt nivå. Du finner ressursen her: sjumilssteget.no

Den andre ressursen er Statpeds nettressurs om barnekonvensjonen med fokus på hvordan barn kan høres, slik at vi kan gjøre barnets beste vurderinger. Ressursen er søkbar på Statpeds nettside statped.no. Her er lenke til nettressursen: statped.no/laringsressurs/tema/barnekonvensjonen-e-laring/

Den tredje ressursen er Utdanningsdirektoratets *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen.* Den finner du her: udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf

Litteratur

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening*. Hentet fra https://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/

Barne- og familiedepartementet. (1989). *FNs konvensjonen om barns rettigheter.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/id2519764

Barne- og familiedepartementet. (2018). *FNs avsluttende merknader på Norges kombinerte femte og sjette rapport*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fns-barnekonvensjon/rapporter-om-fns-barnekonvensjon/id670174/

Fylkesmannen. (2020). *Sjumilsteget*. Hentet fra *sjumilssteget.no*

Gamst, K.M.T. (2017). *Profesjonelle barnesamtaler – å ta barn på alvor.* Oslo: Universitetsforlaget.

Heide, B. og Holiman, S. (2019*). Å jobbe i kulissene*. *Psykologi i kommunen* 4/2019.

Heide, B. og Nicolaisen, R. (2019). Om å være aktør i eget liv. Å snakke med barn om vanskelige tema. *Fosterhjemkontakt* 4/19.

Helsebiblioteket. (2020). *Kunnskapsbasert praksis.* Hentet fra www.kunnskapsbasertpraksis.no

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov.* Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/

Kipperberg, E. (2019). Hensynet til barnets beste. I E. Kipperberg, J. Köhler Olsen & E. Pedersen. *Barnekonvensjonen i praksis.* Oslo: Fagbokforlaget.

Köhler-Olsen, J. (2019). Fra ord til handling – FNs barnekonvensjon og statens forpliktelser. I E. Kipperberg, J. Köhler Olsen & E. Pedersen. *Barnekonvensjonen i praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kipperberg, E. Köhler Olsen, J. og Pedersen, E. (2019). *Barnekonvensjonen i praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

Kvello, *Ø.* (2019). *Barn i risiko: skadelige omsorgssituasjoner.* Oslo: Gyldendal.

Olsen, R.K. (2019, 22. november). Barnekonvensjonen [Forelesning]. Hentet fra https://www.statped.no/laringsressurs/tema/barnekonvensjonen-e-laring/

Pedersen, E. (2019). Alle barn har rett til å bli hørt og si sin mening. I E. Kipperberg, J. Köhler Olsen & E. Pedersen. *Barnekonvensjonen i praksis*. Oslo: Fagbokforlaget.

Sandberg, K. (2016). Barnets beste i skolen. I J. Møller & K. Andenæs (red.). *Retten i skolen mellom pedagogikk, juss og politikk.* Oslo: Universitetsforlaget.

Sandøe, E. (2019, august). Unicefs rettighetsskoler. Innlegg presentert ved PP-lederkonferansen, Stjørdal.

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

Smith, L. (2008). FNs konvensjon om barns rettigheter. I N. Høstmæling, E.S. Kjørholt & K. Sandberg, K. (2008). *Barnekonvensjonen: Barns rettigheter i Norge*. Oslo: Universitetsforlaget.

Strandkleiv, O.I. (2017). Er det mulig å forestille seg en elevsentrert PP-tjeneste? Hentet fra http://www.elevsiden.no/rettigheter/elevsentrertpp-tjeneste/

United Nations. (2013*). General comments No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (art. 3, para. 1).* Hentet fra *https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/fn_barnekonvensjon/crc_c_gc_14__7202_e.pdf*

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen. Støtte til fylkesmennene og Utdanningsdirektoratet – høring av barn og barns beste-vurderingen* [Veileder]. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/veiledning-til-bruk-av-barnekonvensjonen.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kontaktlærer og spesialpedagog på lag for elevens deltakelse

I dette kapittelet vil jeg argumentere for at teamarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog er nødvendig for å fremme deltakelse i skolen for elever som mottar spesialundervisning.

Gro Narten Markestad

Hva betyr det å samarbeide som et team? Hvordan tilrettelegger man for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog på sentrale områder for å fremme elevens deltakelse i et læringsfellesskap? Hva skal til for å lykkes? Det finnes ingen fasit på disse spørsmålene. Det finnes imidlertid tankeverktøy som kan være til hjelp i arbeidet. Jeg vil presentere og anvende to tabeller som setter søkelyset på hvordan kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om individuell opplæringsplan (IOP) som strategisk dokument for å fremme inkluderende spesialundervisning i skolen. Jeg vil også presentere og anvende tre suksessfaktorer for et godt samarbeid.

Viktig å spille på lag

Samarbeid i skolen kan av ulike grunner være krevende. En norsk studie gjennomført av Gillespie (2016) hevder at det ikke eksisterer en kultur for samarbeid mellom pedagoger i ulike roller i skolen, til tross for at pedagogene selv ønsker det. Det er noen unntak, og da er det kontaktlærer og spesialpedagog som selv har tatt initiativ og satt av tid til samarbeid. I dette kapittelet håper jeg å kunne inspirere skolen til å etablere et system for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog, der eksterne veiledere fra PPT, BUP, Statped og andre aktuelle instanser følger opp ved å møte både kontaktlærer og spesialpedagog når skolen skal drøfte pedagogiske problemstillinger.

Ett av målene med å samarbeide som team er å tilrettelegge for sosial og faglig deltakelse for alle elever. Deltakelse handler om elevens medvirkning og rett til å bli hørt. Blant annet skal eleven delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringstilbudet. Deltakelse handler også om at eleven får et opplæringstilbud som tar utgangspunkt i elevens forutsetninger og bidrar til at han eller hun kan utnytte sitt fulle potensial. Opplæringstilbudet skal tilpasses til det beste for eleven. De samme rettighetene gjelder for alle elever. Det vil kreve mye av en kontaktlærer alene å tilrettelegge for deltakelse for alle elever på et trinn. Til tider vil det kreve mer enn det er mulig for en person å gjøre alene. Noen ganger fordrer tilretteleggingen faglig kompetanse som går utover den allmennpedagogiske. Ved siden av den faglige kompetansen er det ofte nødvendig å tenke kreativt og se muligheter. Det krever lagarbeid!

Hva er teamarbeid i praksis?

I teamarbeid vil kontaktlærer og spesialpedagog være likeverdige parter med komplementær kompetanse som kan støtte og utfylle hverandre. De har også ulike roller og ansvarsoppgaver. Det er nettopp det som skiller teamarbeid fra å samarbeide som gruppe; man har ulike rolle- og ansvarsoppgaver og utfyller hverandre faglig. Kontaktlæreren har et primæransvar for *alle* sine elever, både faglig og sosialt, og er forbindelsesleddet mellom hjem og skole. Spesialpedagogen på sin side besitter kompetanse om elevens læringsutfordringer og kjenner til spesialpedagogiske arbeidsmåter som ikke inngår i allmennlæreres kompetanseområde. Foruten kontaktlærer og spesialpedagog kan det være andre fagpersoner som inngår i teamet rundt elevene, slik assistenter ofte gjør.

Vi skal nå se nærmere på hva kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om for å fremme deltakelse for elever som mottar spesialundervisning.

Hva kan kontaktlærer og spesialpedagog samarbeide om?

Studien av Gillespie (2016), som har undersøkt spesiallæreres og faglæreres opplevelse av samarbeid om elever som mottar spesialundervisning i matematikk, avdekker flere kontekstuelle og kulturelle forhold som påvirker pedagogenes mulighet for et godt samarbeid. Spesiallærere og faglærere opplever at de i liten grad samarbeider, og at elevene ikke når sine læringsmål. Studien viser også at det er vanligere å beskrive tiltak for sosial deltakelse og trygge rammer enn tiltak for faglig progresjon i elevens opplæringsplan. Dette resulterer i at pedagogene opplever at de ikke strekker til, og at elevene ikke får det opplæringstilbudet de har krav på. Gillespie (2016) viser til flere studier når hun argumenterer for at et godt samarbeid mellom spesiallærer og allmennpedagog kan bidra til at elevene som mottar spesialundervisning, utvikler sitt faglige og sosiale potensial.

Gillespie (2016) skiller mellom kortsiktig og langsiktig samarbeid. *Det kortsiktige samarbeidet* handler om praktiske forhold som å utarbeide timeplaner, utveksle arbeidsplaner med hverandre samt avklare romfordelinger og gruppeinndelinger. Samhandlingen om de praktiske forholdene krever en liten grad av tid og ressurser. Det kortsiktige samarbeidet er nødvendig, men likevel ikke tilstrekkelig for å tilrettelegge for elevens deltakelse. *Det langsiktige samarbeidet* omfatter å planlegge elevenes langsiktige mål for læring. Gillespie (2016) viser til flere andre studier som argumenterer for at det langsiktige samarbeidet mellom allmennlærer og spesialpedagog er avgjørende for å fremme elevens læringsutbytte og deltakelse i skolen. Et langsiktig samarbeid krever mer tid og ressurser enn det kortsiktige, fordi det vektlegger faglige drøftinger av den pedagogiske virksomheten. Eksempler på oppgaver som krever faglige drøftinger fra et allmennpedagogisk og spesialpedagogisk perspektiv, er planlegging av trinnets årsplan i ulike fag og utarbeidelse av IOP.

Tabellene som kommer på neste side, tar utgangspunkt i Hausstätters (2012, s. 136–137) tabeller, som beskriver hvordan skolen kan bruke en IOP som et strategisk dokument for å fremme elevens medvirkning i et helhetlig opplæringstilbud. Den ene tabellen til Hausstätter (2012, s. 136) viser betydningen av at lærer og elev samarbeider om IOP, mens den andre tabellen (Hausstätter, 2012, s. 137) viser betydningen av at allmennlærer og spesialpedagog samarbeider om en IOP. Tabellene slik de framstår her, er tilpasset for å være et tankeverktøy for å ta stilling til ansvar, samarbeidsområder, samarbeidsmåter og sammenheng mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk

tilrettelegging og gevinst for eleven når samarbeidet fungerer.

Tabell 1 viser at allmennlærer og spesialpedagog kan ha forskjellige utgangspunkt for å analysere og utvikle en IOP. Den første kolonnen viser eksempler på hva en allmennlærer kan bringe inn i et samarbeid om en IOP, mens den tredje kolonnen viser noe av det en spesialpedagog kan bringe inn i samarbeidet. Den midterste kolonnen beskriver aktuelle samarbeidsområder mellom allmennlæreren og spesialpedagogen og viser hvordan skolens pedagogiske virksomhet kan bli mer helhetlig gjennom at det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møtes. Tabellen gir et bilde av de forskjellige perspektivene som kommer i spill i samarbeidet om elevens opplæringstilbud.

Tabell 1. Samarbeid mellom pedagogene om IOP (bearbeidet fra Hausstätter, 2012, s. 137)

Fokus	Allmennlærer	Samarbeidsområder	Spesialpedagog
	har oversikt over fagstoffet for trinnet og skoleforløpet	oversikt over hverandres utfordringer	har kunnskap om elevens utvikling, ressurser, utfordringer og behov
	tilpasser lærestoffet	koordinerer lærestoff og metoder	tilpasser metoder for læring og utvikling
	utvikler IOP ut fra en forenkling av lærestoffet: ser hvordan lærestoffet kan tilpasses	drøfter hva som kan være realistiske opplæringsmål, samt hvordan skolen kan arbeide for å nå dem	utvikler IOP med utgangspunkt i elevens læringspotensial

Tabell 2 viser resultatene av et slikt samarbeid når samarbeidet fungerer som det skal. Den midterste kolonnen beskriver at et teamarbeid mellom allmennpedagogen og spesialpedagogen kan bidra til at skolen utvikler en helhetlig strategi for opplæring i en «skole for alle». Resultatene viser at både elever og pedagogene får gevinst av et lagarbeid. Den første kolonnen viser at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom at skolen tilpasser faglige mål og god progresjon i arbeidet. Den tredje kolonnen viser at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede metoder for faglig måloppnåelse.

Tabell 2. Resultater når samarbeidet fungerer (bearbeidet fra Hausstätter, 2012, s. 136–137)

Resultat når samarbeidet fungerer	Allmennlærer	Samarbeidsområder	Spesialpedagog
	Eleven får utnytte læringspotensialet sitt gjennom tilpassede faglige mål og riktig progresjon i lærings-arbeidet.	Skolen og lærerne står i fellesskap ansvarlig for IOP og den allmenne undervisningen.	Eleven får utnytte læringspotensialet sitt gjennom tilpassede metoder for faglig måloppnåelse.
	Kontaktlærer prioriterer å bruke tid på å tilpasse undervisningen for eleven med behov for spesialundervisning, fordi det bidrar til aktiv deltakelse i alle elevers lærings- og utviklings-prosess.	De totale utfordringene knyttet til en «skole for alle» blir synlige, og felles valg kan gjennom-føres.	Spesialpedagog prio-riterer å bruke tid på å tilpasse for strategier som fremmer elevens deltakelse i egen lærings- og utviklings-prosess.

Videre skal jeg se på hvordan teamarbeid rundt en individuell opplæringsplan kan foregå i praksis. Det vil jeg gjøre ved å presentere en case som jeg belyser og drøfter ut fra elementer fra tabell 1 og tabell 2 og suksessfaktorer for et godt samarbeid.

En case

Marte er kontaktlærer og Hanna spesialpedagog for Kaja, som er elev på 4. trinn. Kaja har cerebral parese og bruker rullestol for å forflytte seg. Hun har god funksjon i høyre hånd, mens den venstre hånden fungerer som støttehånd. Kaja har cerebrale synsvansker, noe som blant annet påvirker hvordan hun oppfatter og tolker synsinntrykk. Hun har et rikt og variert talespråk. For Kaja innebærer hverdagen mye trening. Bortsett fra de fysiske utfordringene har Kaja like gode forutsetninger for å nå kompetansemålene i alle teoretiske fag som sine medelever. Skolens oppgave er å tilrettelegge for et opplæringstilbud som bidrar til at Kaja utvikler sitt fulle potensial som aktiv deltaker i et faglig og sosialt læringsfellesskap. Det krever teamarbeid.

Hva skal til for at Marte som kontaktlærer og Hanna som spesialpedagog skal lykkes i sitt samarbeid om et opplæringstilbud som imøtekommer intensjonen om at Kaja skal utvikle sitt fulle potensial i et faglig og sosialt læringsfellesskap?

For å kunne svare på denne problemstillingen vil jeg anvende elementer fra tabellen over og drøfte problemstillingen i lys av tre forhold som skal til for å lykkes med samarbeidet.

Suksessfaktorer for et godt samarbeid

I sin studie avdekker Gillespie (2016) tre forhold som er vesentlige for å få til et godt samarbeid i skolen:

1. de ytre rammene, det vil si tid til planlegging, ansvarsfordeling og føringer fra skoleledelsen
2. kulturen for samarbeid, som omfatter etablerte samarbeidsrutiner ved den enkelte skole og i hvilken grad lærerne selv tar initiativ til samarbeid om elevens opplæringstilbud
3. opplevelsen av at samarbeidet er hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig

De ytre rammene må være på plass

Gillespie (2016) fant i sin studie at det ikke er etablert kultur for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging i skolen, til tross for at pedagogene ønsket å ha samarbeidsrutiner i skolens praksis. En av årsakene til at samarbeid om pedagogisk tilrettelegging svært sjelden forekommer, er at det mangler fastsatte rammer for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Dermed blir heller ikke dette samarbeidet prioritert som en del av skolens praksis.

Den enkelte skole må selv definere hvordan det passer å tilrettelegge for samarbeid. Skolens ledelse har en sentral rolle i å avklare rammene for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging, siden de sitter med oversikten over virksomhetens ressurser, muligheter, behov og utfordringer. De kan kartlegge behovet for samarbeid, de vet hva som er realistisk å få til, og de kan sørge for at det settes av timeplanfestet tid til samarbeid om elevenes opplæringstilbud. Ved Kajas skole har rektor fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning som omfatter timeplanfestet tid til samarbeid, hva det skal samarbeides om, og hvordan det skal samarbeides for å nå elevens mål. Marte og Hanna har timeplanfestet tid til samarbeid en time hver uke. Skolen har også valgt å opprette et arbeidslag rundt Kaja, som består av kontaktlærer, spesialpedagog og to assistenter. Dette laget møtes i 30 minutter hver uke. Timeplanfestet tid til planlegging er en betingelse for å tilrettelegge for samarbeid. Det er også nødvendig at Maren og Hanna vet hva slags rolle og hvilke oppgaver de har i både planlegging, gjennomføring og vurdering av Kajas opplæringstilbud.

Skolens ledelse har en viktig oppgave med å avklare hvilke roller og ansvar den enkelte i teamet rundt en elev har. Det er nødvendig med tydelige føringer for hva det innbefatter å være henholdsvis kontaktlærer og spesialpedagog for en elev som mottar spesialundervisning (Gillespie, 2016). På samme måte vil skolen være tjent med tydelige føringer for hvordan det interne samarbeidet skal bidra til å fremme sammenheng mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Hausstätter (2012) argumenterer for at det er viktig at kontaktlærer og spesialpedagog får oversikt over hverandres utfordringer.

Tabell 1 viser at det er hensiktsmessig at kontaktlærer og spesialpedagog får oversikt over utfordringene de står overfor. For eksempel vil Marte som kontaktlærer for 4. trinn stå overfor andre utfordringer enn det Hanna vil som spesialpedagog for Kaja og andre elever som mottar spesialundervisning. Dialogen rundt utfordringer de står overfor, er avgjørende for at den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisen skal nærme seg hverandre, framfor å være to separate opplæringstilbud. Gjennom denne dialogen skaper de en forståelse av hverandres utfordringsbilde og opplevelse av felles ansvar for tilrettelegging for elevens deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap.

Gillespie (2016) skiller som nevnt mellom kortsiktig og langsiktig planlegging og argumenterer for at begge former er nødvendig, men at det er den langsiktige planleggingen som har størst betydning for pedagogisk

praksis. Funn fra Gillespies (2016) undersøkelse viser at den kortsiktige planleggingen, som omhandler praktiske forhold, svært ofte foregår rett i forkant av undervisningen. Det er i hovedsak kontaktlærer alene som gjør den kortsiktige planleggingen rundt det ordinære opplæringstilbudet. Spesialpedagogen er bare involvert når den kortsiktige planleggingen angår spesialundervisningen. Det Gillespie (2016) fant, var at samarbeidet da var preget av at kontaktlærer informerer spesialpedagogen om innholdet i undervisningen. Studien peker på en mangel på kultur for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog om pedagogisk praksis i skolen. Ut fra dette er det nærliggende å trekke en slutning om at det er behov for en kulturendring i skolen.

Hva innebærer så en kultur for samarbeid om pedagogisk tilrettelegging for elevens faglige og sosiale deltakelse?

Kultur for samarbeid

Kultur for samarbeid handler blant annet om hvilke rutiner for samarbeid som er etablert ved den enkelte skole, og hvordan disse kan virke inn på planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens opplæringstilbud. Da må de etablerte retningslinjene for samarbeid sikre en sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet. Det er også viktig at retningslinjene omfatter at elevens stemme blir hørt (Hausstätter, 2012).

Gillespie (2016) fant i sin studie at hver skole hadde sin egen kultur for samarbeid. Blant annet varierte det hvilke samarbeidsrutiner som var etablert ved den enkelte skole. Det varierte også i hvor stor grad den enkelte pedagog tok initiativ til samarbeid med andre. Ved Marte og Hannas skole er det etablert rutiner som sikrer et samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog om opplæringstilbudet til Kaja. Skolen har tydelige retningslinjer for hvordan de samarbeider for å skape et helhetlig opplæringstilbud, der eleven deltar i et faglig og sosialt læringsfellesskap. For at Marte og Hanna skal oppleve samarbeidet som meningsfullt, så er det viktig at den avsatte tiden brukes på en konstruktiv måte. Gillespie (2016) vektlegger betydningen av å etablere gode samarbeidsrutiner, der den enkelte pedagog opplever å få bruke sin kompetanse i planlegging, gjennomføring og evaluering av elevens opplæringstilbud. Hausstätter (2012) framhever at skolen må se på den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisen i sammenheng framfor som to separate tilbud. I et samarbeid vil Marte og Hanna ha ulike kompetanser og ha oversikt på forskjellige områder, slik det framgår i tabell 1. Marte har innsikt om gjeldende planer for skolen og trinnet, kompetansemål og om skolens og trinnets arbeidsmåter. Hanna besitter kompetanse om Kajas ressurser, utfordringer og behov. Gillespie (2016) og Hausstätter (2012) understreker at det er først når disse kompetansene kommer til uttrykk gjennom pedagogisk tilrettelegging, at de bidrar til læring og utvikling gjennom aktiv deltakelse med andre. Det er derfor svært viktig at skolen har en samarbeidskultur som ivaretar dette kriteriet.

Gillespie (2016) fant også at pedagogene i skolen opplevde at den ordinære undervisningen ble planlagt for gjennomsnittseleven med nasjonal læreplan som førende dokument, mens spesialundervisningen ble planlagt med utgangspunkt i sakkyndig vurdering og individuell opplæringsplan. Flere lærere ga uttrykk for at de strevde med å finne balansen mellom individuelle tilpasninger og kravet om felles måloppnåelse. For at Kaja skal motta et helhetlig og tilfredsstillende opplæringstilbud, er det helt nødvendig at Hanna og Marte samarbeider om det. Det bør være en del av skolens etablerte samarbeidsrutiner at Hanna og Marte drøfter pedagogiske problemstillinger som skal bidra til å fremme deltakelse for

alle sine elever. Retten til elevmedvirkning i planlegging, gjennomføring og vurdering av eget opplæringstilbud er ett av de grunnleggende prinsippene for den norske skolen (Opplæringslova, 1998). Kaja har et rikt og variert språk og kan medvirke og ha en stemme i planleggingen og tilretteleggingen for henne. Både Hanna og Marte kan dermed være i dialog med Kaja om opplæringsmål, om hvilke tilpasninger som egner seg best for henne, og hvilke arbeidsmåter hun opplever som gode for seg.

Gillespies (2016) studie tyder på at kulturen for det kortsiktige samarbeidet er langt mer forankret enn kulturen for det langsiktige samarbeidet i skolen. Hun fant at både allmennpedagogene og spesialpedagogene ga uttrykk for at de savnet pedagogiske drøftinger framfor ensidig samarbeid rundt praktiske momenter (Gillespie, 2016). Da det ble avsatt timeplanfestet tid til samarbeid mellom Hanna og Marte, så var begge bekymret for at møtene bare skulle omhandle praktiske avklaringer og overlevering av planer til hverandre. De var skeptiske til å bruke såpass mye tid sammen, men oppdaget fort at det ga mening å samarbeide om pedagogisk praksis. Gillespie (2016) fant videre at allmennpedagogene opplevde at det var vanskelig å tilrettelegge for elever med behov for spesialundervisning, og at de hadde behov for å samarbeide med kolleger med spesialpedagogisk kompetanse. Som kontaktlærer har Marte kjent på følelsen av ikke å strekke til; hun har kjent på manglende kompetanse til å imøtekomme både Kajas og flere andre elevers behov for tilrettelegging. Hun har et grunnleggende ønske og mål om at Kaja skal utvikle sitt potensial. Gjennom møtene med Hanna ble hun mer bevisst på egen kompetanse og hva hun selv kunne bidra med i et samarbeid. Hun ble også oppmerksom på hvor mye hun utviklet egen kompetanse ved å drøfte pedagogiske problemstillinger utover det som omhandlet Kaja. Som tabell 1 viser, så er det behov for å bringe allmennpedagogens perspektiv og kompetanse inn i samarbeidet om et helhetlig opplæringstilbud for eleven som mottar spesialundervisning. Som det framkommer av tabell 2, kan eleven få utnyttet sitt læringspotensial gjennom at kontaktlæreren tilpasser mål og progresjon i læringsarbeidet. Gillespie (2016) fant at flere spesialpedagoger ga uttrykk for at de ikke opplevde tilhørighet i personalgruppa, fordi de ikke ble involvert i planlegging av ordinær undervisning og skolens overordnede planer. Slik var det også for Hanna. Det var først da hun og Marte satte seg ned og drøftet opplæringsmål for trinnet og for Kaja og snakket om tilpassing av lærestoff og arbeidsmåter, at hun fikk en opplevelse av å høre til i personalgruppa. Innsatsen hun og Marte gjorde som team, førte til et mer helhetlig opplæringstilbud for langt flere av elevene.

Som tidligere beskrevet er det en klar sammenheng mellom det langsiktige samarbeidet allmennpedagogen og spesialpedagogen utøver, og elevens læringsutbytte (Gillespie, 2016). Det langsiktige samarbeidet omfatter elevens langsiktige mål for læring og krever pedagogiske drøftinger av skolens tilnærming for at eleven skal få utvikle sitt faglige og sosiale potensial. Dette framkommer også av tabell 1 og 2; vi trenger både allmennpedagogens og spesialpedagogens kompetanse for at eleven skal utvikle sitt potensial i et faglig og sosialt læringsfellesskap (Hausstätter, 2012).

Det at kontaktlærer og spesialpedagog verken samarbeidet om det ordinære opplæringstilbudet eller om spesialundervisningen (Gillespie, 2016), kan tyde på at det ordinære opplæringstilbudet er kontaktlærers domene når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering. På samme måte som at kontaktlærer eller faglærer utformer årsplaner, så er

det spesialpedagogen som utformer IOP. Gillespies (2016) studie viser at trinnets årsplan utformes med utgangspunkt i kompetansemål fra nasjonale læreplaner, mens IOP utformes med utgangspunkt i enkeltvedtaket om spesialundervisning. Pedagogene i studien ga uttrykk for at det var såpass liten sammenheng mellom innholdet i IOP og trinnets årsplan at det ble vanskelig å tilrettelegge for en praksis som forener innholdet i planene. Derfor er det grunn til å hevde at dersom skolen skal lykkes i å tilrettelegge for et inkluderende fellesskap, så må det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møtes gjennom samarbeid (Hausstätter, 2012). Som vist i tabell 1 kan pedagogene bidra i samarbeidet ut fra hvert sitt utgangspunkt. I drøftingen av Kajas opplæringstilbud tok Marte utgangspunkt i kompetansemålene fra nasjonale planer og trinnets årsplan, mens Hanna blant annet tok utgangspunkt i sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. De drøftet hvordan de kunne justere årsplanen, blant annet med hensyn til metoder, for at det ordinære opplæringstilbudet i større grad kunne imøtekomme Kajas behov. Samtidig oppdaget de dessuten at det var flere elever som profitterte på denne tilpassingen av lærestoff og arbeidsmåter.

Gillespie (2016) argumenterer for at det er viktig å være oppmerksom på motstand og barrierer som kan oppstå i prosessen med å utarbeide og etablere retningslinjer for samarbeid mellom kontaktlærer og spesialpedagog. Som eksempel nevner hun hvor vanskelig det kan være å gå fra å være «den privatpraktiserende læreren» til å bli læreren som er en del av et kollektiv. Det kan medføre at både skolen og elever mister dyktige pedagoger, da overgangen til en helt annen måte å arbeide på kan bli for belastende. Hanna opplevde det som truende for sitt virke at hun skulle samarbeide med Marte. Hanna hadde vært spesialpedagogen for Kaja siden barnehagen og mente hun visste hva som var best for henne. Hun hadde ikke lyst til å være en hjelpelærer inne på trinnet. Hun ville være spesialpedagog. Marte på sin side hadde funnet en god måte å undervise trinnet på. Hun var lei av stadige endringer og syntes det fungerte bra at spesialpedagogen tok ansvaret for Kaja. Rektor ved skolen valgte å starte en prosess i kollegiet for å skape en felles holdning om at de skulle samarbeide om et mer helhetlig tilbud ved skolen. Gillespie (2016) påpeker at skoleledelsen bør legge til rette for nye arbeidsmåter og arbeide for å etablere en samarbeidskultur som fremmer elevens faglige og sosiale deltakelse. Det er viktig at pedagogene er delaktige i en omstillingsprosess, slik at alle enes om gode samarbeidsrutiner, framfor at pedagogene opplever et påtvunget samarbeid. Som vist i tabell 1 er det viktig at pedagogene snakker om hverandres utfordringer. For Martes del virket det positivt inn på hennes holdning til et samarbeid at Hanna lyttet til hennes utfordringer. Hanna, på sin side, virket til å forstå at Marte stod overfor en rekke utfordringer når det gjaldt å tilrettelegge for mangfoldet av elever hun var kontaktlærer for. Hanna satte pris på å få sagt ifra om at hun følte seg på siden av resten av kollegiet og var redd for at all kompetansen hun hadde, skulle bli tilsidesatt.

I en travel skolehverdag vil både Marte og Hanna at møter de deltar i, skal oppleves som nyttige for jobben de skal gjøre for å tilrettelegge for elevenes deltakelse i et faglig læringsfellesskap. Dette er i tråd med det tredje forholdet som Gillespie (2016) fant at må imøtekommes: Samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig. Hva skal til for at Marte og Hanna opplever samarbeidet i og utenfor klasserommet som vel anvendt tid?

Samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig

Hausstätter (2014) påpeker at det er de kausale, eller endringsbare, faktorene, det er hensiktsmessig å rette tiltak mot. Det vil ikke føre til gode resultater om man velger å bruke energien på det man uansett ikke kan rette på. For Marte, som er kontaktlærer for 4. trinn, er det eksempelvis lite hensiktsmessig å rette for mye oppmerksomhet mot elevgruppas sammensetning, for den får hun ikke gjort noe med. På samme måte er det lite hensiktsmessig at Marte og Hanna er ensidig opptatt av det Kaja ikke kan mestre. Det er først når de retter oppmerksomheten mot endringsbare faktorer, at samarbeidet kan oppleves som hensiktsmessig (Hausstätter, 2014). Eksempler på endringsbare faktorer er *mål, lærestoff, arbeidsmåter og vurderingspraksis.*

For Marte og Hanna kan IOP være noe de kan samarbeide om å utarbeide, gjennomføre og vurdere. Dette kan de gjøre fordi IOP beskriver mål, innhold, organisering og arbeidsmåter som skal gi Kaja et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Denne måten å samarbeide om IOP på vil også være i samsvar med førende styringsdokumenter for spesialundervisning. Veileder for spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) anbefaler å samarbeide om å utarbeide IOP, slik at man sikrer en sammenheng mellom det ordinære opplæringstilbudet og spesialundervisningen.

Når Marte og Hanna skal utarbeide IOP, så har de behov for å anvende nasjonale planer i tillegg til skolens og trinnets planer, sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning. *Mål* og kriterier for måloppnåelse vil være ett av temaene som Marte og Hanna skal drøfte i arbeidet med IOP. Slik tabell 1 viser, vet kontaktlæreren hvilke mål den ordinære opplæringen skal realisere, og hvilke kriterier som skal legges til grunn for å nå målene. Spesialpedagogen kjenner til hva som vil være realistiske mål for eleven i ulike fagområder. Når Marte og Hanna drøfter mål og kriterier for måloppnåelse, så er det viktig å vektlegge den faglige utviklingen så vel som den sosiale. Gillespie (2016) påpeker at det er en overvekt av sosiale mål framfor faglige mål i individuelle opplæringsplaner for elever som mottar spesialundervisning. Kaja kan gi uttrykk for hva hun mener at er realistiske opplæringsmål for henne, både av kortsiktige og mer langsiktige mål.

Skolen bør vurdere hva som vil være hensiktsmessig progresjon i opplæringen, og hvordan målene i IOP kan ses i sammenheng med målene i planen for den ordinære undervisningen (Udir, 2014). De individuelle opplæringsmålene skal bygge på enkeltvedtaket og ses i sammenheng med læreplanverket og målene for trinnet. De skal være realistiske og ta utgangspunkt i elevens ressurser og muligheter for utvikling (Udir, 2014).

Målene skal formuleres slik at de viser den kompetansen man ønsker at eleven skal opparbeide seg i de aktuelle fagene (Udir, 2014). Dialogen mellom Hanna og Marte blir sentral i vurderingen av dette. Det er trinnets mål og ferdigheter som skal ligge til grunn, også for Kaja, som mottar spesialundervisning. Den individuelle opplæringsplanen skal beskrive hvilke særskilte tiltak som er nødvendige å sette inn for at skolen skal kunne hjelpe eleven til å nå kompetansemålene, på lik linje med sine medelever. Når Kaja selv får være med på å sette ord på egne læringsmål, så vil hun være bedre kjent med målene og kunne arbeide målbevisst for å nå dem. Det er derfor viktig at Hanna og Marte er i dialog med Kaja om langsiktige og kortsiktige læringsmål.

Valg av *innhold* er en annen faktor som kan endres i opplæringstilbudet. Innholdet skal samsvare med enkeltvedtakets vurdering av elevens behov, evner og forutsetninger, beskrivelse av opplæringsmål,

omfang, eventuelle avvik fra læreplanverket og opplæringsloven (Opplæringslova, 1998).

Slik tabell 1 viser, vil kontaktlærer og spesialpedagog bringe ulike perspektiv inn i en diskusjon av innholdet i undervisningen. Marte vil ha oversikt over fagstoffet for trinnet og skoleforløpet. Denne oversikten gjør at Marte kan foreslå hvordan lærestoffet kan tilpasses. Hun kan også ha ideer til hvordan det helt eller delvis kan tilrettelegges i den ordinære undervisningen. I diskusjonen vil Hanna som spesialpedagog kunne komme med innspill om hvordan innholdet kan tilpasses i undervisningen. For eksempel kan Kaja følge den faglige progresjonen i temaet i undervisningen. Det hun trenger, er tilpasninger slik at hun kan delta aktivt i læringsfellesskapet. Hanna besitter kompetanse om hva slags tilrettelegging som fungerer best for Kaja med tanke på hennes synsrelaterte vansker. Dette er også noe Kaja selv kan tilføre mye informasjon om. Hvordan fungerer det for eksempel best for Kaja å sitte for å se det Marte presenterer på tavla? Hvordan skal illustrasjoner i bøker være for at Kaja skal få mest mulig ut av dem? Hvordan fungerer det best at matematikkstykker settes opp når Kaja skal addere? Hvordan opplever Kaja at tilpasningene skolen gjør, fungerer? Hva er det behov for å eventuelt endre på? Som spesialpedagog vet Hanna hvilke arbeidsmåter som fungerer godt for Kaja, både fordi hun har observert Kaja, snakket med henne og besitter kompetanse om de synsrelaterte vanskene hennes. Det er viktig at både Marte og Hanna tar til seg Kajas synspunkter i dialogen om hvilke tilpasninger som er til beste for at hun skal være en aktiv deltaker i egen lærings- og utviklingsprosess.

Arbeidsmåter er en tredje faktor som kan endres på. Det er svært viktig at Marte og Hanna drøfter hva som kan være hensiktsmessige arbeidsmåter. Tabell 1 viser at det vil gi mulighet for å koordinere lærestoff og metoder. Det gir også anledning for å drøfte om den metoden som Kaja arbeider etter, også kan anvendes som en metode i den ordinære undervisningen. Kanskje kan det være flere elever som profitterer på samme arbeidsmåte? For eksempel vil Kaja ha behov for bilder uten for mange detaljer. Noen ganger vil det være en fordel å ha lydbok som format. Markestad (2012) viser til at arbeidsmåter sjelden beskrives eller vurderes i IOP. Det kan skyldes at malen for IOP ikke etterspør en beskrivelse av innsatsområdet. Når eleven ikke når et mål som er satt, så er det viktig at spesialpedagog og kontaktlærer drøfter hva de kan gjøre annerledes. Er det målet som ikke er realistisk, innholdet som ikke er tilpasset elevens forutsetninger, eller er det arbeidsmåten som ikke er hensiktsmessig? Kaja kan gi Marte og Hanna verdifull informasjon om arbeidsmåter som fungerer best når hun arbeider alene, i liten gruppe og med hele trinnet.

Skolens *vurderingspraksis* utgjør også en endringsbar faktor. Kontaktlærer og spesialpedagog kan samarbeide om å få til en god vurderingspraksis for eleven og for skolens praksis. Elever som mottar spesialundervisning, som Kaja, har samme rett til vurdering som alle andre elever. Når Marte og Hanna skal vurdere elevens opplæringstilbud og skolens praksis, så vil en dialog rundt Kajas egne vurderinger kunne bidra til å fremme deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap.

Når lagspill gir resultater

Den aller største gevinsten av et teamarbeid er at eleven blir en aktiv deltaker og får utnytte sitt læringspotensial. Hausstätter (2012) poengterer at den allmennpedagogiske og spesialpedagogiske kompetansen må være til stede i klasserommet, slik at man utnytter og utvikler pedagogenes faglige kompetanse og bidrar til å støtte elevene i deres utvikling. Som det kommer fram i tabell 1, vil kontaktlærers deltakelse

i samarbeidet om IOP bidra til at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede faglige mål og progresjon i læringsarbeidet. Spesialpedagogens deltakelse i samarbeidet vil medvirke til at eleven får utnytte sitt læringspotensial gjennom tilpassede metoder for faglig utvikling. Gjennom å samarbeide som et team vil skolen og lærerne i fellesskap kunne planlegge, gjennomføre og vurdere prosesser rundt spesialundervisningen og den ordinære undervisningen.

En kontaktlærer som prioriterer å bruke tid på å tilpasse undervisningen for eleven med behov for spesialundervisning, vil fortsette med det, fordi det fremmer deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap for de andre elevene. Når Hanna som spesialpedagog prioriterer å tilpasse strategier som fremmer Kajas deltakelse i egen lærings- og utviklingsprosess, opplever Kaja at hun utvikler sitt læringspotensial. Teamarbeid vil, slik det framgår i tabell 2, bidra til å synliggjøre det komplekse utfordringsbildet skolen står overfor når den skal tilrettelegge for deltakelse for alle sine elever i «en skole for alle». Det fører igjen til at skolen kan gjøre felles valg og bidra til å fremme inkluderende strategier i skolen.

Teamarbeid kan føre det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet nærmere hverandre. Pedagogene inngår i komplementære forhold, der de støtter og utfyller hverandre i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen. Dette vil igjen utvikle kompetansen hos den enkelte pedagog.

Oppsummering

I dette kapittelet har jeg belyst og drøftet betydningen av kontaktlærerens og spesialpedagogens samarbeid for å fremme deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap for elever som mottar spesialundervisning. Det er tre forhold som må være til stede for at samarbeid mellom pedagogene i skolen skal fungere godt: de ytre rammene må være på plass, det bør etableres en kultur for langsiktig så vel som kortsiktig samarbeid, og samarbeidet må oppleves som hensiktsmessig, formålstjenlig og nyttig. Det er først når det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske praksisfeltet møter og utfyller hverandre, at elevens deltakelse i et faglig og sosialt læringsfellesskap blir mulig. Det lønner seg å spille på lag!

Litteratur

Gillespie, A. (2016). *Lærersamarbeid om tilpasset opplæring i matematikk. En kvalitativ intervjuundersøkelse av faglæreres og spesiallæreres opplevelse av samarbeid om elever med spesialundervisning i matematikk på 9. trinn* (Doktoravhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53003/PhD-Astrid-Gillespie.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hausstätter, R.S. (2012). Den individuelle opplæringsplanen som strategisk dokument. I R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Haustätter, R.S. (2014). Tidlig innsats som systemisk strategi i barnehagen. I B.I.B. Hvidsten, (red.), *Spesialpedagogikk i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Markestad, G.N. (2012). *Intensjoner og realiteter ved spesialundervisningen. En dokumentanalyse av individuelle opplæringsplaner og halvårsrapporter* [Masteroppgave]. Høgskolen i Lillehammer. Bibliotekarkiv. https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=-BIBSYS_ILS71462089970002201&context=L&vid=BREDK&lang=no_NO&search_scope=blended_scope&adaptor=Local%20Search%20Engine&tab=default_tab&query=any,contains,Intensjoner%20og%20realiteter%20ved%20spesialundervisningen.%20En%20dokumentanalyse%20av%20individuelle%20oppl%C3%A6ringsplaner&offset=0

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen Spesialundervisning* [Veileder]. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/

Inkluderende læringsfellesskap

for nyankomne elever med og uten særskilte behov i videregående skole

Tilrettelegging for deltakelse og læring når det norske språket alene ikke strekker til.

Helene Fulland og May-Britt Monsrud

Elever som er nyankomne til Norge eller begynner på videregående etter få år i norsk grunnskole, gjør arbeidet med å skape inkluderende fellesskap mer komplekst. Et forhold er at mange i elevgruppa kommer fra og befinner seg i krevende livssituasjoner og har annerledes eller begrensede skole-erfaringer. Et annet forhold er at forutsetningene for læring og deltakelse endrer seg når det norske språket alene ikke strekker til som kommunikasjonsmiddel og opplæringsredskap. Et tredje forhold er at noen nyankomne elever i tillegg vil ha særskilte vansker og behov for spesialpedagogisk tilrettelegging. Disse behovene er ikke alltid identifisert før elevene begynner i videregående skole, og dette levner spørsmål om hvilke ytterligere tilretteleggingsbehov elevene har.

Mange nyankomne elever vil ha behov for tilpasninger utover noen timer med særskilt norskopplæring for å kunne delta og lære i alle fag. En av skolens oppgaver er å identifisere og tilrettelegge for disse behovene. Andrespråkspedagogiske og spesialpedagogiske tilrettelegginger som samlet gir muligheter for deltakelse og læringsutbytte, og som forebygger at vansker med læring utvikler seg, blir viktig i et inkluderende læringsfellesskap. I dette kapittelet ser vi derfor nærmere på hva det sammensatte utfordringsbildet medfører for tilrettelegging av opplæring for nyankomne elever.

Et komplekst utgangspunkt

Livet – og kjæresten – venter

Nyankomne elever med rett til videregående etter ungdomsretten er i alderen 16–24 år. Noen er ungdom, og noen er unge voksne. De forteller ofte om dårlig tid i sin unge livsfase. Livet etter skolen, med inntekt, familieliv og ansvar, venter. Noen har allerede brukt for lang tid på utdanning sammenliknet med jevnaldrende i Norge eller med ungdom i nærmiljøet de har reist fra. Noen har satt år av livene sine på vent i en flyktningleir. Andre lever fortsatt i usikkerhet på et asylmottak og vet ikke hvor fremtiden vil bringe dem. Noen føler seg litt for gamle til å gå på videregående skole. Noen synes videre skolegang er for krevende i forhold til livet de har levd før, mens andre er utålmodige etter å komme i gang med høyere utdanning. Livet på utsiden av skolen venter også under og etter skoletid. Kanskje er det en forelder som trenger tolk hos en lege, som gjør at eleven går glipp av undervisning. Kanskje er

det mye å bekymre seg for. Ofte vil venner, en kjæreste og en fotballkamp oppleves viktigere her og nå enn å legge ned en ekstra innsats i fritimer eller på en fredag ettermiddag.

De komplekse livssituasjonene til elevene danner et viktig bakteppe for hvilke tilrettelæggingstiltak skolene kan lykkes med å gjennomføre. Elevenes liv utenfor skolen påvirker deres faktiske tilstedeværelse på skolen, deres oppmerksomhet mot læringsaktiviteter og deres motivasjon for å fullføre. Opplæringstilbudet om særskilt språkopplæring som elevene i utgangspunktet kan ha rett på, har i virkeligheten vist seg vanskelig å gjennomføre når tilbudet oppleves å være i utakt med det elevene selv anser som viktig (Rambøll, 2016). Samtidig vil mange ønske seg den opplæringen og organiseringen som raskest mulig fører til en sluttkompetanse. Elevenes eget ståsted blir derfor relevante å få tak i og forstå for å kunne tilrettelegge for deltakelse og læring.

Å være elev i undervisningsspråk og fag man ikke kan så godt fra før

Elever som selv har innvandret til Norge er overrepresentert blant unge som søker seg inn og kommer i gang med videregående opplæring, men som ikke fullfører (Markussen, 2010; Reegård & Rogstad, 2016). Det kan være mange grunner til dette, men en forklaring kan være at det er krevende å delta i opplæring som i utgangspunktet forutsetter at elever skal ha gjennomført ti år i norsk grunnskole og skal mestre norsk språk og fag på et høyt nivå (Solbue, 2013; Thorshaug & Svendsen, 2014). Læreplanene i fagene er utviklet på bakgrunn av at elevene allerede besitter en definert grunnkompetanse. Dette gjelder både grunnleggende ferdigheter i undervisningsspråket norsk, det obligatoriske fremmedspråket engelsk og fag- og begrepsmessig kunnskap eleven skal ha med seg inn i det videregående løpet. Solbue skriver:

Når undervisningen tilpasses et faglig nivå basert på målene i Kunnskapsløftet, er det elevene som må tilpasse seg undervisningens nivå, og ikke omvendt. Dermed må man ha både en faglig og en språklig kompetanse for å tilegne seg kunnskapen, noe som fører til at en del elever ikke har lik adgang til utdanningen. (Solbue, 2013, side 75)

Det er av betydning hvor mye tid og støtte elevene har fått til å lære seg norsk før de begynner på videregående. Her er det stor variasjon i elevgruppa. Den samme variasjonen gjelder også for elevenes ferdigheter på sitt eget morsmål og for engelskspråklige erfaringer og ferdigheter (Burner & Carlsen, 2017; Ryen, 2018). I tillegg varierer også erfaringene elevene har med skolegang fra før, i lengde, omfang, innhold og kvalitet. Dermed har de nyankomne elevene med seg varierende grad av språkferdigheter på morsmål, norsk og engelsk og skolerelatert kunnskap når de starter videregående skole. I et inkluderende læringsfellesskap vil vi ønske at alle elever har mulighet til å delta og lære basert på de språklige og faglige forutsetningene de kommer til skolen med: at alle har lik adgang til utdanningen.

Har elevene også særskilte behov?

Noen nyankomne elever vil også ha sårbarheter knyttet til språk og læring grunnet ulike former for lærevansker, som lese- og skrivevansker eller spesifikke språkvansker, matematikkvansker, kognitive utfordringer eller nevropsykologiske utviklingsforstyrrelser (Egeberg, 2012; Geva & Wiener, 2014; Øzerk, Handorff & Øzerk, 2011). Noen ganger vil også utfordringer med læring være knyttet til traumatiske opplevelser fra tidligere eller nåværende livssituasjon, som kan komme til uttrykk

i klasserommet som atferdsvansker eller psykososiale vansker. I slike tilfeller kan skolene trenge bistand for å forstå elevene og utrede elevenes tilretteleggingsbehov.

I utredningen av om en elev har spesialpedagogiske behov, er PP-tjenesten skolens viktigste samarbeidspartner. En sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten skal undersøke språklige, kognitive, sosiale, emosjonelle og motivasjonsmessige forutsetninger for læring hos eleven, noe som krever en individuell kartlegging og utredning. Kartlegging og utredning handler imidlertid ikke bare om elevens forutsetninger. Selv om spesialundervisning er en rettighet som kan utløses av elevens forutsetninger for læring, kan retten til spesialundervisning også utløses av mangelfull tilrettelegging eller mangel på kompetanse i opplæringstilbudet. En del av PP-tjenestens utredning vil derfor også dreie seg om å få informasjon om den opplæringen eleven har mottatt. En sakkyndig vurdering skal ta i betraktning skolens samlede kompetanse, lærerkompetanse, opplæringsmetodikk og læringsmiljø. Målet med dette er å kunne vurdere sammenhengen mellom læringsmiljø og individuelle forutsetninger, samt hvordan læringsmiljøet er tilrettelagt for at eleven kan delta og få et læringsutbytte. Det betyr at skolene som helhet har ansvar for at opplæringstilbudet til nyankomne elever ikke påfører eller forsterker lærevansker og særskilte behov.

Å oppleve å komme til kort – en felles skjebne for lærere og elever[1]

Det er lærerne som i det daglige møter mangfoldet av elever. En studie i Sverige undersøkte hva lærere mener om direkteplassering av nyankomne elever i ordinære klasser (Juvonen, 2015). Her mente svenske lærere at en forutsetning for at man skal lykkes med dette, er at elevene har grunnleggende språkferdigheter, og at skolen er rustet til å ivareta deres behov gjennom god nok tilpasning (se Holum, 2019 for utdypning). Det kan være annerledes å skulle bygge fagkunnskap når det er huller i det grunnleggende ordforrådet på norsk. Flere lærere vi har snakket med, bekrefter denne utfordringen og kan uttrykke det slik:

Når elevene kommer til oss, så må vi vel kunne forvente et visst nivå av norskkunnskaper? Hvordan skal vi få gjort jobben vår hvis vi hele tiden må forklare hva ord betyr? De må da vel vite hva ei vekt er? Det er vel ikke vi som skal lære elevene det?

Det er lett å sette seg inn i at lærere – særlig på videregående skole – ser det som en forutsetning at elever har grunnleggende språkferdigheter i undervisningsspråket for at man skal lykkes med ivaretakelsen av elevene. Utdraget under fra Solbues studie av praksisfellesskap som innvandrerungdom opplever i møte med videregående skole, illustrerer kompleksiteten i det å være deltaker i et fellesskap – både som elev og lærer – når verbalspråket som kommunikasjonsredskap kommer til kort:

Ishmael skal dreie på en stor maskin. Læreren har forklart fremgangsmåten, men noe gjør han åpenbart feil. Ishmael prøver, læreren står på den andre siden og sier: «Løft der, stopp der.» Ishmael bommer på spaken, og læreren roper: «NEI, nei, ikke sånn! DEN spaken der!» Læreren viser nok en gang, sakte, og forklarer. Ishmael følger med, men kan ikke se hendene hans. Så prøver han igjen, og gjør feil nok en gang.

1 Referanser til læreres uttalelser utover Solbue (2013) bygger på innspill som har kommet fra lærere vi har møtt i vårt arbeid som rådgivere i Statped. Vi vil særlig takke ansatte ved videregående skoler i daværende Vest-Agder fylkeskommune for lærerikt samarbeid i prosjektet «Inkludering på alvor». Sitatene er våre egne gjengivelser av innholdet i samtalene og brukes for å løfte frem viktig tematikk fra et lærerståsted.

Da stiller læreren seg bak gutten, tar tak i hendene hans, og går fysisk gjennom prosessen. Med rolige og sterke bevegelser gjør de dette. Da nikker Ishmael, ja nå kan han det. Og han gjentar prosessen flere ganger alene.
Observasjon i en time i industrimekanikk (Solbue, 2013, s. 73)

Eksempelet illustrerer at lærerens forsøk på å «forklare fremgangsmåten» for hvordan man dreier på den store maskinen, ikke var tilstrekkelig for Ishmael. Beskjeder som «Løft der!» og «Stopp der!» ga ikke presis nok veiledning til at Ishmael kunne gjennomføre operasjonene alene. Gradvis nærmer læreren seg ved å senke tempoet og vise fremgangsmåten, men uten at Ishmael kan se hva læreren gjør. Til slutt håndleder læreren Ishmael gjennom prosessen, og da får han det til, alene. Den lille episoden viser både tilkortkommenhet og forsøk på å finne løsninger. Det illustrerer eleven som trenger veiledning for å forstå, og læreren som først ikke når frem, men som finner veien og tilrettelegger.

Andre lærere vi har snakket med, beskriver betydningen av å nå frem til elevene sine slik:

En av de første tingene elevene må lære på verkstedet, er HMS. Det er helt nødvendig. Det kan jo være fatalt hvis elevene trykker på feil knapp! Det nytter ikke å rope fra andre siden av verkstedet når de ikke forstår hva vi sier. Vi har sikkert det juridiske på vår side, men det er vi som skal leve med oss selv resten av livet hvis det går galt med en av elevene våre.

Denne beskrivelsen viser det mulige alvoret i situasjonen for lærere og elever. Ansvaret for elevenes helse blir ekstra tydelig når lærerne ikke enkelt kan ivareta elevene gjennom verbale instrukser og skriftlig informasjon på veggene om gode rutiner. Derfor må skolene finne løsninger som hjelper lærerne med å ivareta sikkerheten til elevene. Når det gjelder kritiske funksjoner, kan det være nødvendig å tilrettelegge slik at læreren selv eller en kollega har mulighet til å utføre individuelle gjennomganger hvor de demonstrerer, modellerer og håndleder elevene.

Sikkerhet er et viktig tema på mange yrkesfaglige utdanningsprogram. Man kan for eksempel tenke seg betydningen av å forstå grunnleggende sikkerhet for seg selv og andre innenfor helse og oppvekst eller restaurant og matfag. Det er imidlertid ikke bare lærere på yrkesfaglige utdannings-program som beskriver at de opplever å komme til kort i kommunikasjon med elever. En fellesfaglærer forteller:

Noen ganger, når jeg står der og skal forklare noe og merker at eleven ikke forstår noen ting av det jeg sier, ja, så føles det nesten som et overgrep. Det er vondt at dette er det jeg har å tilby. Og vi kjenner jo på det å ikke forstå, vi lærerne også. Så gir vi opp til slutt og later som eller går videre. Akkurat det vi ikke vil at elevene skal gjøre. Det er frustrerende.

Lærerstemmen fra eksempelet peker på noe grunnleggende: Det er ubehagelig å ikke forstå og bli forstått når vi snakker sammen. Det koster noe å stå på begge sider av denne uvissheten, å stå i forsøket. Så gir man opp, både lærer og elev, uten å helt vite hva utfallet av samtalen ble. Frustrasjonen blir kanskje hengende igjen og kan tære på over tid.

Vi er ofte opptatt av hvorvidt nyankomne elever har «tilstrekkelig dugleik i norsk» til å ha utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998). «Tilstrekkelig dugleik» har imidlertid også en emosjonell komponent ved seg, som henger sammen med opplevelsen av å ikke strekke til i kommunikasjonen. Skowronski skriver om

ungdommers utrygghet inne i ordinære klasser at de kan føle seg faglig usikre og oppleve språket som begrensende (Skowronski, 2013). Eksemplene over viser også lærerens usikkerhet. Flere studier har vist at lærere opplever usikkerhet i møte med språklig mangfold (Hilt, 2017; Iversen, 2019). Det å oppleve seg utilstrekkelig i kommunikasjonen er med andre ord en felles skjebne. I den delte erfaringen ligger en pedagogisk mulighet til å tilpasse forventninger, ufarliggjøre flerspråklig variasjon og språklig tilkortkommenhet, finne løsninger og anerkjenne tiden det tar å bli og å gjøre seg forstått. Det er å anerkjenne at både lærere og elever har ulike premisser for deltakelse og kommunikasjon i inkluderende læringsmiljø.

For lærere handler dette også om profesjonalitet. Hvordan skal de tilrettelegge for læring og deltakelse når det norske språket alene ikke strekker til i møte med elevene? Det er dette vi nå skal gå nærmere inn på.

Pedagogiske muligheter i et inkluderende læringsmiljø

I det følgende beskriver vi fire tilnærminger til tilrettelegging av opplæring som kan imøtekomme det sammensatte utfordringsbildet vi har skissert. Tilnærmingene bygger på et sosialkonstruktivistisk syn på læring og sammenhengen mellom elevenes erfaringer, deres språklige ferdigheter, deltakelse og læring. Tilnærmingene retter seg mot nyankomne elever, både med og uten særskilte behov, ved at de gir rammer for å tenke deltakelse og læringsutbytte hos elever med ulike læreforutsetninger.

Helhetlig kartlegging

Den første tilnærmingen vi vil løfte frem, handler om å ha en helhetlig forståelse av kartlegging som grunnlag for tilrettelegging av opplæring. Oppfølging av elever man er usikker på om har utbytte av ordinær opplæring, handler i stor grad om at skolene skal kartlegge elevene og prøve ut tilpasninger (Opplæringslova, 1998). I dette ligger en forventning om at alle lærere som underviser en elev, skal ha kjennskap til denne elevens behov for tilpasninger i det faget man underviser i. Dette gjelder for tiltak innenfor ordinær opplæring, for særskilt språkopplæring og ved spesialundervisning. En naturfaglærer bør for eksempel kjenne til hvorvidt en elev har gode nok språk- og leseferdigheter på norsk til å tilegne seg kunnskap fra norskspråklige fagtekster helt på egen hånd.

Kartleggingspraksisen rundt elevene er ikke nødvendigvis noe som er godt innarbeidet på skoler, ei heller for nyankomne elever (Rambøll, 2016). Det blir derfor viktig at skolene spør seg hvem som trenger å vite hva om elevene, og hvordan de kan forankre dette i sitt system på en meningsfull måte.

Oppstartsamtale og relasjonsbygging

Oppstartsamtale blir av mange lærere løftet frem som en samtale som gir verdifull informasjon om eleven, samtidig som de kan bli bedre kjent med eleven. I oppstartsamtalen har lærere mulighet til å vise at de er nysgjerrige på hvem eleven er, og anerkjenne de sidene ved eleven som eleven selv synes er viktige. Her kan læreren få et første innblikk i det livet eleven har levd til nå. Læreren kan få vite om elevens skolebakgrunn, interesseområder, motivasjon og ønsker. Elevens ferdigheter på morsmålet og andre språk kan løftes frem, og læreren har anledning til å veilede eleven på hvordan ferdighetene kan komme godt med i elevens opplæring. Det er også viktig å få tak i hvordan eleven ser på seg selv som elev, hvilke fag eleven opplever å mestre, og hva eleven gruer seg til, eller er usikker på.

Slik informasjon er viktig for at lærerne skal kunne tilrettelegge undervisningen (Ryen & Palm, 2019). For eksempel vil en elev med flere års skolebakgrunn og god skriftspråkkompetanse på førstespråket

trenge en annen tilpasning av opplæringen enn elever med færre års skolegang og usikre skriftspråklige ferdigheter (Geva & Wiener, 2014). På samme måte vil en elev som hittil har opplevd å mestre den norske skolen, kanskje være bedre rustet for videre opplæring enn en elev som hittil har opplevd å streve. Alle skoler bør ha et system for slike samtaler som er basert på en omsorgsfull nysgjerrighet på hvem eleven er, og kunnskap om hva som er viktig å vite noe om for videre tilrettelegging. Det finnes også ulike måter å gjennomføre samtaler på som gir støtte til lærere og elever, for eksempel bruk av tospråklig lærer og tolk (Ryen & Palm, 2019).

En oppstartsamtale er bare en start på en kontinuerlig dialog med eleven. Lærernes observasjoner av eleven og utvekslinger i løpet av skoledagen er også viktige. I opplæringsloven er det også hjemlet at hver elev skal være knyttet til en kontaktlærer som har særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremål som gjelder eleven (Opplæringslova, 1998). Kontaktlærerrollen beskrives av lærere i videregående skole som å være preget av tett samarbeid med mange aktører i og utenfor skolesamfunnet (Oldervik, Saur, & Ulleberg, 2020). En lærer sier selv at det er som å være «elevenes nærmeste leder» (Oldervik, Saur & Ulleberg, 2020, s. 153). For nyankomne elever kan kontaktlæreren kanskje særlig bli en slags samfunnsguide; kontaktlæreren blir litt sosionom, litt helsesøster og litt lånekasserådgiver. Kontaktlæreren er derfor en nøkkelperson over tid når det gjelder å samle kunnskap om hvordan opplæringen bør tilpasses for at den enkelte elev skal lære i et fellesskap.

Bruk av kartleggingsverktøy

I tillegg til samtaler og observasjoner kan kartlegging av elever innebære prosedyrer hvor både normerte tester og mer uformell kartlegging inngår (Sattler, 2008). Kartleggingsprøver og testmateriell skal ha gode psykometriske egenskaper for å være reliable og valide verktøy. Dette forutsetter at prøvene er språklig og/eller kulturelt tilpasset elevgruppen som skal kartlegges, og at materialet er normert for elevgruppen prøven skal benyttes for (Sattler, 2008). Det hører derfor med til historien at kartleggingsverktøyene for å kartlegge nyankomne elever som skolene og PP-tjenestene har tilgang på i dag, ikke er tilstrekkelig tilpasset denne elevgruppen (Arnesen, Braeken, Ogden, & Melby-Lervåg, 2019; Rambøll, 2016). Det er usikkerhet rundt hvilke ferdigheter bruk av disse verktøyene faktisk avdekker. Det å tolke resultatene og omsette dem til pedagogisk tilrettelegging krever derfor god kompetanse både hos skole og PPT (Aagaard, 2011; Bøyesen, 2017). På grunn av mulige feilkilder ved norske testverktøy brukt på nyankomne elever bør behovet for særskilt språkopplæring og spesialundervisning ikke baseres på testresultater alene, men også suppleres av kvalitative vurderinger og annen informasjon.

Gitt utfordringer ved kartleggingsprosedyrer for nyankomne inngår også elementer fra dynamisk kartlegging fra sosiokulturell læringsteori (Wertsch & Wertsch, 2009). Formålet med dynamisk kartlegging er å avdekke hvor mye støtte eleven trenger for å mestre en aktuell oppgave. En slik kartlegging ligger nært opp til en undervisningspraksis hvor læreren er bevisst på å undersøke hvilken støtte og tilrettelegging som gir deltakelsesmuligheter og bidrar til elevens læring.

Kartlegging i et systemperspektiv

Siden de fleste nyankomne elever vil ha hoveddelen av opplæringen sin innenfor klassens ramme, er kontaktlæreren og klasselærergruppa sentrale i vurderingen av behovet for særskilt språkopplæring. For at kartleggingsresultatene skal ha noen betydning, bør eleven selv og alle elevens lærere ha kjennskap til resultatene og i fellesskap finne frem til relevant tilrettelegging. Gjennom å samle inn informasjon fra flere kilder vil lærerne kunne forstå hvor mye og hvilken type støtte eleven vil trenge, for eksempel når eleven skal settes inn i sikkerhetsrutiner, lære praktisk håndverk, lese en tekst eller samarbeide i en gruppe om å lage en presentasjon av et tema.

Forutsetningene den enkelte lærer har for å få inngående kjennskap til elevens læringsforutsetninger, er imidlertid ulike. Noen lærere underviser svært mange elever i løpet av en uke og har desto færre timer med hver enkelt. Andre lærere har færre elever og møter hver og en av dem oftere. Det er derfor viktig med gode systemer for å bygge opp et samarbeid om tilrettelegging for klasser og enkeltelever. Et slikt samarbeid kan etableres gjennom et team på skolen bestående av faglærere, norsklærere samt spesialpedagog og PP-tjeneste som opparbeider seg kompetanse på å gjennomføre, tolke og bruke kartlegging som grunnlag for tilrettelegging. Kartleggingsresultater og oppfølging av tilrettelegginger som gjøres for nyankomne elever, kan også med fordel legges inn i årsplaner slik at disse blir et fast tema på plandager, fagteammøter, klasselærerråd og i trippelsamtaler.

Å trekke inn elevenes språk- og erfaringsbakgrunn i undervisningen

Den andre tilnærmingen vi vil løfte frem, handler om å trekke de språklige og erfaringsmessige ressursene elevene har, inn i den i utgangspunktet norskspråklige undervisningen og klasseromssamtalen (Egeberg, 2012; Egeberg & Fulland, 2019; Gibbons, 2016). Nyankomne elever kommer til Norge med ferdigheter i minst ett språk. Det er derfor viktig å understreke at vokabularferdighetene naturlig nok ikke bare består av vokabular på norsk, men består av både morsmålet, andrespråket norsk og ofte et tredjespråk som engelsk eller fransk (Monsrud, Rydland, Geva, Thurmann-Moe, & Halaas Lyster, 2019). Tilsvarende vil nyankomne elever ha erfart verden innenfor andre kontekster enn elever som har vokst opp i Norge. Noen nyankomne elever vil være alene på skolen om å ha sitt morsmål eller sine referanserammer, mens andre vil dele språk og referanserammer med noen få eller flere medelever. Dette gir ulike utgangspunkt for læring og samhandling på skolen.

Elevenes førstespråk og tidligere opplæringsspråk er viktig både i innlæringen av et nytt språk og i etableringen av ny kunnskap, fordi all læring bør bygge på det elevene kan fra før (Gibbons, 2016). Innhold i læreplanen bør derfor alltid forankres i den enkelte elevs erfaringer med kunnskapsstoffet som skal læres. Kanskje vet elevene godt hva ei vekt er, de har bare ikke det norske ordet for det. Eller kanskje har eleven aldri sett ei vekt, og trenger derfor å gjøre seg konkrete erfaringer med hvordan ei vekt brukes på et kjøkken, samtidig som disse erfaringene språksettes. Da skjer læring av fag og språk parallelt. Øzerk (2016) beskriver forholdet mellom språklig utvikling, erfaringsmessig utvikling og skolefaglig utvikling som *den substansielle hypotesen*. Hypotesen tar utgangspunkt i at elevene må ha et innhold å snakke om for å utvikle seg språklig. Lærestoffet består av kunnskap, faglige begreper, ord, uttrykk, formuleringer, tenkemåter, ferdigheter og holdninger, og er fagets substans (Øzerk, 2016).

Ut fra en slik forståelse er språklig utvikling like mye et resultat av som en forutsetning for nyankomne elevers faglige,

kunnskapsmessige utvikling. Gjennom å jobbe med begrepet *vekt* vil en elev både lære språket som trengs for å snakke om vekter og veiing, og få kjennskap til hvordan og hvorfor man må måle vekt i ulike sammenhenger. I en innlæringssituasjon vil eleven også kunne støtte sin forståelse av det faglige innholdet gjennom å bruke morsmålet, noe som igjen vil støtte det å kunne bruke det norske språket til å kommunisere om og rundt faget (Egeberg, 2012). I praksis kan dette gå ut på at lærerne tilrettelegger for at elevene forbereder seg til et tema på sitt sterkeste språk og bruker morsmålet når de noterer og jobber, før de fremstiller noe på norsk, reflekterer med elever med samme førstespråk, benytter flerspråklige oppslagsverk eller bruker digitale oversettelsesfunksjoner systematisk. Se for eksempel ressurser på nettsiden Tema Morsmål: https://morsmal.no/no/matematikk/matematikkvideoer-pa-flere-sprak

Tverrfaglig arbeid med ordforråd

En tredje tilnærming vi vil understreke, handler om systematisk og tverrfaglig arbeid med ordforråd. Et stort og variert ordforråd har stor betydning for læringsutbyttet og leseforståelsen. En stor gruppe nyankomne elever som begynner i videregående skole, har et norskspråklig vokabular som ennå ikke er godt utviklet. Dette gjelder både hvilke ord de har kjennskap til (breddevokabular), og hvilke ord de har en god forståelse av (dybdevokabular). Både bredde- og dybdevokabular er viktig for læringsutbyttet og leseforståelsen, og dersom vokabularet ikke utvikler seg godt nok, kan det føre til vedvarende utfordringer med å følge med og delta i opplæring (Lyster, 2019).

Når det gjelder å styrke det norske språket, er det de samme faktorene som bidrar til god utvikling for enspråklige som bidrar til å utvikle god utvikling av et andrespråk. The National Reading Panel i USA samlet og oppsummerte studier av effekten av tiltak for å styrke vokabularutvikling (2000). De konkluderte med at hvis vokabularopplæring skal ha effekt, må den være systematisk og langvarig. Effekten er også avhengig av at instruksjonen er eksplisitt og grundig. Konklusjonene på tvers av studier tyder på at vokabular bør læres både direkte og indirekte ved hjelp av ulike metoder og innfallsvinkler. Engasjerende og differensierte tekster, flere kontekster og mange repetisjoner bidrar til å styrke vokabularet (National Literacy Panel on Language-Minority & Youth, 2006).

Et eksempel på et forskningsbasert program som er utviklet for å hjelpe lærere med å integrere arbeid med vokabular i praktisk undervisning, er «Word Generation» (Lawrence, Capotosto, Branum-Martin, White, & Snow, 2012). Programmet vektlegger ordforråd som genererer ny kunnskap og forståelse utover seg selv. Derfor tar ikke programmet utgangspunkt i typiske faglige ord, men i akademiske ord, som *reflektere* og *argumentere*. Tanken bak programmet er at forståelsen av akademisk vokabular også vil bidra til en bedre forståelse av nye ord, fordi elevene lærer å tenke om vokabular på en mer nyansert måte og tilegner seg strategier i møte med ord de ikke forstår (Frost, Ottem, Hagtvet, & Snow, 2016; Monsrud, 2013). I dette programmet ligger det også en tydelig samarbeidskomponent. Å gjøre systematisk og grundig ordlæring til et felles anliggende for alle elever kan bidra til et inkluderende læringsfellesskap.

Overfor gruppa nyankomne elever er det viktig med en organisatorisk modell som sikrer sammenheng mellom de ulike opplæringstilbudene (Holum, 2019). Her har man spesielt vært opptatt av sammenhengen mellom den særskilte språkopplæringen og undervisningen eleven mottar ellers. Felles lokalt læreplanarbeid blir av flere ansett som en måte å samarbeide på for å skape inkluderende opplæring. Da kan lærerne sammen tenke på tilpasninger

innenfor sine fagområder gjennom hele skoleåret. Dette kan gjelde både mellom og innenfor de ulike læreplanene i norsk, men også mellom læreplanene i fellesfag og læreplaner i programfag. Et annet aspekt vi vil løfte frem, er mulighetene som ligger i at samarbeid ikke nødvendigvis innebærer å være på samme sted til samme tid. Digitale samhandlingsplattformer gjør det mulig å samskrive og samskape i samme dokument, men til ulike tider. Slik vil lærere kunne planlegge undervisning i fellesskap, selv med ulik timeplan.

Visuell støtte, modellering og alternative uttrykksformer

En fjerde og siste tilnærming vi beskriver her, er anerkjennelsen av visuell støtte, modellering og alternative uttrykksformer i opplæringen.

I det tidligere eksempelet om Ishmael så vi hvordan læreren tilpasset sitt språklige uttrykk ved å senke tempoet og deretter modellere fremgangsmåten og håndlede eleven. Modellering er et viktig pedagogisk prinsipp i all læring. Dette kan handle om at læreren viser frem et ferdig produkt, demonstrerer hvordan et eksperiment skal gjøres, holder en presentasjon for elevene på samme måte som elevene forventes å presentere, eller lar elevene se en ferdig skrevet tekst. Modellering satt i et system handler om en gradvis selvstendiggjøring av den lærende gjennom ulike faser (Refsahl, 2012): først modellere læringsmål for eleven, deretter utføre en ny strategi sammen med eleven, videre veilede eleven når han eller hun prøver selv, og til slutt tilrettelegge for at eleven øver seg og bruker det lærte på en selvstendig måte (Refsahl, 2012).

Et annet spørsmål er hvordan lærere skal vurdere hva elevene kan i fagene, når det de kan, ikke fanges opp gjennom enspråklige uttrykk for kompetanse. En lærer uttrykker det slik:

Elevene kan så mye mer enn de får vist! Vi vet at de kan det, men de klarer ikke å forklare det til oss eller skrive det ned på norsk. Men vi vet at de kan det! Vi bare vet det.

Når lærere opplever at elevene kan så mye mer enn det de får uttrykt med det norske språket, ledes vi inn på spørsmålet om hvordan elevene får vist det de kan. Vi tror det er viktig at lærere utforsker hvordan de får tak i elevenes kompetanse. Er det gjennom observasjoner av elevens atferd i klasserommet? Når eleven bruker morsmålet sitt og språket hans høres ut til å ha en annen flyt? Når eleven demonstrerer, tegner eller bygger noe? Interessen eleven viser, og spørsmålene eleven prøver å stille? Ved å utforske elevenes kompetanser utover de rent norskspråklige uttrykksformene kan lærere omsette antagelsene til pedagogisk og inkluderende tilrettelegging. For eksempel kan man tenke seg at elever kan få vist det de kan ved å filme eller fotografere prosedyrer i stedet for å skrive logg. Eller de kan benytte tankekart i stedet for å skrive en sammenhengende tekst.

Sammen om inkluderende læringsfellesskap

I dette kapittelet har vi sett nærmere på hvilke implikasjoner den komplekse bakgrunnen til nyankomne elever med og uten særskilte behov kan ha for tilrettelegging av opplæring. Vi har belyst noen sider ved lærerens rolle som tilrettelegger for deltakelse og læring for nyankomne elever. Vi har sett at det å skape inkluderende læringsfellesskap krever kjennskap både til elevenes forutsetninger og tilretteleggingsmuligheter i skolen som helhet.

Vår erfaring er at lærere i videregående skole har et stort engasjement på vegne av en sammensatt elevgruppe. Hver videregående skole er en unik organisasjon, men har mange av de samme utfordringene og finner ulike løsninger innenfor de rammene de har. Inkluderende læringsfellesskap for elever med varierende norskspråklig kompetanse og forutsetninger for læring krever samarbeid om innholdet i opplæringen mellom lærere som representerer ulike fagområder. Tilpasset og særskilt tilrettelegging for å utvikle et inkluderende fellesskap krever også samarbeid mellom aktører på ulike nivå og mellom parter med ulik kompetanse.

I møte med lærere i videregående skole har vi opplevd mye god praksis som i enda større grad enn i dag kan deles internt i lærerkollegiet og på tvers av skoler for på den måten å kunne videreutvikle et inkluderende læringsfellesskap for alle elever.

Litteratur

Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M. (2019). Assessing children's social functioning and reading proficiency: A systematic review of the quality of educational assessment instruments used in Norwegian elementary schools. *Scandinavian Journal of Educational Research, 63*(3), 465–490.

Bjerkan, K.M., Monsrud, M.-B. & Thurmann-Moe, A.C. (2013). *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*: Oslo: Gyldendal Akademisk.

Burner, T., & Carlsen, C. (2017). English instruction in introductory classes in Norway. I Kverndokken, K. Askeland, N. & Siljan, H.H. (red.), *Kvalitet og kreativitet i undervisningen – ulike perspektiver på undervisning [Quality and creativity in instruction – different perspectives on teaching]* (s.193–208). Bergen: Fagbokforlaget.

Bøyesen, L. (2017). Kartlegging i et minoritetsspråklig perspektiv. I Lunde, M. og Aamodt, S. (red.) *Flerspråklig og inkluderende opplæring.* Bergen: Fagbokforlaget.

Egeberg, E. (2012). *Flere språk – flere muligheter. Flerspråklighet, tilpasset opplæring og spesialpedagogisk metodikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Egeberg, E., & Fulland, H. (2019). Flerspråklig opplæring for elever i ungdomsskolen med kort botid (Statped-rapport hentet fra Flerspråklig opplæring for elever i ungdomsskole med kort botid | www.statped.no).

Frost, J., Ottem, E. & Hagtvet, B.E. (2014). Samordnet styrking av vokabular og lesing – i intensive arbeidsøkter på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag. *Spesialpedagogikk. Forskningsutgave*, (2), 43–57.

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

Gibbons, P. (2016). *Styrk sproget, styrk læringen: sproglig udvikling og stilladsering i flersprogede klasserum* (2. utg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur i samarbejde med Professionshøjskolen UCC.

Hilt, L.T. (2017). Education without a shared language: dynamics of inclusion and exclusion in Norwegian introductory classes for newly arrived minority language students. *International Journal of Inclusive Education, 21*(6), 585–601.

Holum, L-M. (2019). Organisering av opplæring for minoritetsspråklige elever. I Selj og Ryen (red.), *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer* (s. 255–274). Cappelen Damm Akademisk.

Iversen, J.Y. (2019). Negotiating language ideologies: Pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*. 10.1080/14790718.2019.1612903.

Juvonen, P. (2015). Lärarröster om direktplacering av nyanlända elever. I Nyanlända och lärande – mottagning och inkludering (s. 139–176). I Bunar, N. (red.), Nyanlända och lärande – mottagning och inkludering. Stockholm: Natur och kultur.

Lawrence, J.F., Capotosto, L., Branum-Martin, L., White, C., & Snow, C.E. (2012). Language proficiency, home-language status, and English vocabulary development: A longitudinal follow-up of the Word Generation program. *Bilingualism: Language and cognition*, *15*(3).

Lunde, M. & Aamodt, S. (2017). *Inkluderende og flerspråklig opplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Lyster, S.-A.H. (2019). *Elever med lese-og skrivevansker. Hva vet vi? Hva gjør vi?* Revidert utgave. Oslo: Cappelen Damm.

Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge, 4*(1).

Monsrud, M.-B. (2013). Hvordan tilrettelegge for utvikling av ordforråd. I Bjerkan, Monsrud og Thurmann-Moe. *Ordforråd hos flerspråklige barn: pedagogiske og spesialpedagogiske utfordringer*. (s. 129–152). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Monsrud, M.-B., Rydland, V., Geva, E., Thurmann-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*, 1–17.
Oldervik, E., Saur, E. & Ulleberg, H.P. (red.). (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Oslo: Universitetsforlaget.
Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61
National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups* (Rapport fra National Reading Panel). Hentet fra https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf
Rambøll. (2016). *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud* (Rambøll-rapport). Hentet fra Report (udir.no)
Reegård, K. & Rogstad, J. (red.). (2016). *De frafalne: om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
Refsahl, V. (2012). *Når lesing er vanskelig: Leseopplæring på grunnleggende nivåer for unge og voksne. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.*
Ryen, E. (2018). Språkopplæring for minoritetsspråklige barn, unge og voksne. En forskningsoversikt. *NOA – Norsk som andrespråk, 26*(2).
Ryen, E. & Palm, K. (2019). Kartlegging av språklige og faglige ferdigheter hos elever fra språklige minoriteter. I Selj og Ryen (red.). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer*. (s. 40–51). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Sattler, J.M. (2008). *Assessment of children: Cognitive foundations* (5. utg.). San Diego: Jerome M. Sattler Publisher.
Selj, E. & Ryen, E. (red.). (2019). *Med språklige minoriteter i klassen. Språklige og faglige utfordringer.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Skowronski, E. (2013). *Skola med fördröjning: nyanlända elevers sociala spelrum i «en skola för alla»* (Doktoravhandling). Lunds Universitet, Lund.
Solbue, V. (2013). Praksisfellesskap innvandrerungdom erfarer i møte med videregående skole. I *Dialogen som visker ut kategorier: En studie av hvilke erfaringer innvandrerungdommer og norsk-fødte med innvandrerforeldre har med videregående skole. Hva forteller ungdommenes erfaringer om videregående skoles håndtering av etniske ulikheter?* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
Thorshaug, K. & Svendsen, S. (2014). *Helhetlig oppfølging: Nyankomne elever med lite skolebak-grunn fra opprinnelseslandet og deres opplæringssituasjon.* Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
Wertsch, J.V., (2009). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Øzerk, K. (2016). Tospråklig oppvekst og læring. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
Øzerk, M., Handorff, J.A, Øzerk, K. (2011). Assessment of bilingual children, over activity and impulsivity – Challenges and solutions. *International Electronic Journal of Elementary Eduaction, 3*(3), 193–212.
Aagaard, K.E. (2011). *Den språklige faktor: Pedagogisk-psykologisk utredning av barn med minoritetsspråklig bakgrunn*. (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.

Ressurser:

Tema Morsmål: https://morsmal.no/no/matematikk/matematikkvideoer-pa-flere-sprak

3

Støtte til deltakelse

Innen en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom relasjonsbygging og samhandling med andre, både voksne og jevnaldrende. Vygotsky benytter begrepet barnets «nærmeste utviklingssone» for å beskrive det barnet kan mestre med hjelp fra en «mer kompetent» person, som både kan være andre barn og voksne i barnehage og skole. De følgende fem kapitlene gir eksempler på praksiser som legger til rette for at barn med særlige behov kan delta i inkluderende læringsfellesskap sammen med jevnaldrende.

Anne-Merete Kleppenes:

Kommunikasjon på ulike arenaer

Med utgangspunkt i Immanuel, 14 år, og noen av hans kommunikasjonspartnere, synliggjør Anne-Merete hvorfor det er viktig at personer som benytter alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK), får mulighet til å kommunisere med ulike personer på ulike arenaer.

Bente Corneliussen:

Blinde barns deltakelse i lekens frie flyt

Bente skriver om barn med blindhet og deres deltakelse i lek. Hun retter oppmerksomheten mot hvordan voksne i barnehagen kan støtte og legge til rette for likeverdighet og inkludering slik at barnet blir en naturlig del av barnefellesskapet.

Karine Bekkely:

Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet

Med utgangspunkt i praksisfortellinger belyser Karine hvordan voksne i barnehage og skole kan støtte og tilrettelegge for at barn, uavhengig av vansker, kan delta i lek og samspill med jevnaldrende. Å kunne delta i lek og oppleve tilhørighet i barnefellesskapet er bærende elementer i et inkluderende fellesskap.

Nadja Akinshina:

Inkluderende praksis i barnehagen for et lite barn med cochleaimplantat

Nadja argumenterer for betydningen av språkutvikling i naturlige situasjoner for et barn med cochleaimplantat (CI). Hun løfter fram den relasjonelle dimensjonen og muligheter som pedagoger har for å legge til rette for inkludering og deltakelse i en småbarnsavdeling i barnehagen.

Ena Caterina Heimdahl og Helene Fulland:

Små prosjekter i sneglefart – små for hvem?

Ena og Helene beskriver en tilnærming til å bygge inkluderende fellesskap der barn med multifunksjonshemming er en del av barnegruppa. De peker på viktigheten av felles refleksjon hos de voksne over opplevde inkluderingsdilemmaer, som kan utvide blikket for inkludering og styrke dem i arbeidet med å tilrettelegge for inkluderende fellesskap.

Kommunikasjon på ulike arenaer

I dette kapittelet vil eg vise kvifor det er viktig at personar som nyttar alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK), får høve til å kommunisere med ulike personar og på ulike arenaer. For å belyse dette tar eg utgangspunkt i Imanuel på 14 år og nokre av kommunikasjonspartnarane hans frå tre ulike arenaer.

Anne-Merete Kleppenes

Imanuel er eg blitt kjend med gjennom arbeidet mitt i Statped, der eg har vore rådgjevar på fagområdet ASK i mange år. Imanuel kan ikkje snakke noko særleg ved hjelp av talespråk. Han kan seie nokre lydar og ord. For eksempel seier han *ja*, *nei*, *mamma* og ein del bokstavlydar. Han ropar når han er glad. Han kan også nokre handteikn, og han har eit godt utvikla kroppsspråk. Problemet er at han ikkje kan formidle så mykje om kva han har gjort eller det han tenker på, gjennom kroppsspråk. For tre år sidan fekk han eit kommunikasjonsmiddel, ei Minspeak-talemaskin, og ved hjelp av den kan han uttrykke seg meir presist.

Nokre månader etter at Imanuel fekk kommunikasjonsmiddelet sitt, var han på ein kontroll på sjukehuset. Legen hadde han vore hos mange gongar, men dei hadde aldri tidlegare hatt ein samtale. No kunne dei ha det, og legen spurde mellom anna om kva Imanuel likte, og kva han skulle etterpå. Til slutt sa legen med ivrig stemme: «Imanuel, dette er jo fantastisk! Du kan jo snakke med meg! Og du, jeg er jo lege og professor, og jeg har studenter, mange studenter. De må få hilse på deg. Kan du bli med meg på en forelesning, så du kan snakke med dem?» Imanuel trykker på talemaskina si, og så kjem det: «Nei, takk!»

For meg handlar inkluderande fellesskap om dette. At Imanuel, eller andre, kan sette eigne grenser, og bli lytta til og høyre til, uansett kven dei er saman med. Å delta og påverke, uavhengig av arena. I barnekonvensjonen artikkel 12 står det at alle barn skal få seie meininga si og bli lytta til. Det kan vere på skulen med lærarar og medelevar eller heime med foreldre og søsken. Det kan også vere på fritida og på dei aktivitetane barna deltar på. Sjølv om det ikkje alltid blir slik som barnet vil, skal dei få uttrykke seg (Regjeringa, 2003).

Eg har snakka med nokon som Imanuel likar å kommunisere med, og som likar å snakke med han. Det er to vennar og vernepleiaren på skulen, ein lege og ein frisør. Eg har fått kontakt med kommunikasjonspartnarane gjennom mor til Imanuel. Både dei og Imanuel veit at tida eg har vore saman med dei, intervjua og samtalane vi har hatt, blir nytta som grunnlag for innhaldet i dette kapittelet. Informantane og familien til Imanuel har fått tilbod om å lese kapittelet, og dei har fått moglegheit til å komme med innspel til teksten.

Kapittelet består av to delar. Først kjem ein teoretisk del som kort gjer greie for kva ASK er, og belyser korleis kommunikasjon, språk, språkmiljø og kommunikasjonspartnarar er viktig for utvikling, læring og deltaking. Deretter presenterer eg Imanuel og korleis eg har gått fram for å hente inn informasjonen som eg presenterer mot slutten. Det eg hentar ut frå intervjua, har eg henta ut for å løfte fram kva betydning det kan ha for personar som brukar ASK, å kunne delta på ulike arenaer.

Alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK)

Personar som Imanuel, som ikkje har eit funksjonelt talespråk, treng tilgang til, og opplæring i, alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) for å kunne gje uttrykk for meiningar, tankar og kjensler. Nokre treng ASK heile livet, medan andre treng det i avgrensa tid eller i spesielle situasjonar. Felles for alle som treng ASK, er at talespråket ikkje strekk til i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dei fleste personar som brukar ASK, har norsk som språk, men dei er avhengige av å ha ein annan måte å uttrykke seg på. Alternativ til talespråk kan til dømes vere handteikn, grafiske symbol eller skrift. Personar med behov for ASK bør få tilgang til dette så raskt som mogleg etter at behovet er identifisert (Eberhart et al., 2017).

Både personen som har behov for ASK, og miljøet rundt har behov for opplæring i å bruke ASK. Korleis opplæringa skal gjennomførast, er avhengig av både individuelle og miljømessige forhold. Målet er å legge til rette for at personen har ein måte å ta kontakt med andre på, og at personen kan uttrykke det han eller ho vil. Kommunikasjon er viktig for autonomi, sosial deltaking, læring og utvikling, utdanning og arbeidsliv og for inkludering (Vartun, 2018). Inkludering er ikkje berre eit ideologisk mål, det er òg ein reiskap for å fremje utvikling. Dette er basert på ei tru på at deltaking i ulike sosiale og kulturelle aktivitetar fremjar språkutvikling (Dahl Rasmussen, 2015).

Språk er ein nøkkel til læring. Gjennom språket får vi tilgang på kunnskap, og vi får vist kva vi kan. Vi styrker sosiale relasjonar og utviklar oss både sosialt og psykisk gjennom å bruke språket. Deltaking i daglege aktivitetar og samspel med jamaldrande, på leikeplassen, i friminuttet eller i klasserommet, gjev tilgang på språket, men òg språklege modellar og høve til å øve seg i kommunikasjon (Vartun, 2018). Kommunikasjon ved hjelp av ASK og opplæring i bruk av ASK er ei oppgåve for skulen (Opplæringslova, 1998, § 2-16). Men, det er òg ei oppgåve for andre arenaer. Ein lærer språk i alle i naturlege settingar, og det å kunne lære på ulike arenaer er vist å vere sentralt for god utvikling (Lund & Light, 2007, Eberhart et al., 2017, Sennot et al., 2016).

Kommunikasjon ved bruk av ASK

Når vi skal vurdere korleis vi kan støtte ein person som har ASK som si uttrykksform, må vi alltid legge vekt på å finne uttrykksformer som i størst mogleg grad støttar personen sin kommunikasjon her og no, men som også gjev personen høve til å utvikle seg vidare. Dette er viktig fordi språk er grunnleggande for samhandling, læring og deltaking på alle arenaer (www.regjeringen.no). Menneske med store kommunikasjonsvanskar er kjenneteikna av at kommunikasjonen deira er vanskeleg å kjenne igjen, og at han er ukjend for andre (Blackstone & Berg, 2003). Bruk av alternative kommunikasjonsmiddel endrar flyten, senkar tempoet og påverkar dynamikken i samhandlinga (Beukelman & Mirenda, 2013).

Mange personar med kommunikasjonsvanskar og lite talespråk tar få initiativ til samtalar, kan streve med å svare på initiativ frå andre og stiller sjeldan spørsmål (de Bortoli et al., 2010). Det er derfor ikkje lett

å vere den som skal snakke med personar som har behov for ein alternativ måte å uttrykke seg på. Låge forventningar hos samtalepartnarane gjer at mange blir kommunikative underytarar (Tetzchner & Martinsen, 2002). Dei vanlegaste fellene folk går i, er enten at dei unngår kontakt og kommunikasjon, eller at dei blir for dominerande i samtalen. Dette kan ein unngå med kunnskap og kompetanse (Bottegaard Næss, 2015). Bottegaard Næss beskriv ein god kommunikasjonspartnar som ein som er tolmodig, motivert og interessert. Tolmod er ein spesielt viktig eigenskap; det tar tid å kommunisere ved hjelp av ASK.

Språkmiljøet skal gje moglegheiter for kommunikasjon

Språkmiljøet skal gje erfaring med å kommunisere og gje tilgang på nye ord og nye måtar å bruke dei på. Eit godt språkmiljø stimulerer til språkleg aktivitet og er viktig for alle (Østvik, 2008). Østvik (2008) har utvikla ein modell med fleire komponentar i eit språkmiljø som må vere til stades for at ein person skal kunne lære og utvikle kommunikasjonen sin med ASK. Språkutvikling er heilt avhengig av at nærpersonar har positive haldningar til ASK, og at dei forstår og anerkjenner at personen får høgare livskvalitet og større sjølvstende ved å bruke ASK. Det krev tru på at personen har noko han eller ho vil seie. Eit godt språkmiljø legg vidare vekt på dei fysiske omgjevnadene, at ein har interessante og spennande tema å snakke om, og at ein har måtar å snakke om dei på.

Sjølv om ein får eit eigna alternativt kommunikasjonsmiddel, vil ein ha behov for å få spesifikk opplæring og øving i bruk av uttrykksforma over lang tid for å få kommunikasjonen til å fungere. Ofte får ein seint tilgang på ei alternativ uttrykksform, og det betyr at ein kan ha gått i fleire år utan å få god nok øving i og praksis med å kommunisere. Det er dokumentert at barn med typisk språkutvikling ved 18 månaders alder har blitt eksponerte for talespråk i 4380 timar (Korsten, 2011). Forsking har vist at eldre barn med ei typisk talespråkleg utvikling høyrer 125 000 ord i veka med talt språk. Til samanlikning ser eller høyrer barn med behov for ASK 24 000 ord i veka (Sennot et al., 2016). Av dette kan vi forstå at vi kommuniserer mindre med barn som har behov for ASK, både med talespråk og med den alternative uttrykksforma deira. Ein av grunnane til dette er at barn som brukar ASK, treffer færre personar og er på færre arenaer.

Kommunikasjonspartnarar

Kommunikasjonspartnarane er ein spesielt viktig del av det totale språkmiljøet. Dei individuelle haldningane og ferdigheitene som kommunikasjonspartnarane har, er sentrale for at personar som brukar ASK, skal få høve til å kommunisere, delta og vise kven dei er. Om å kommunisere med ASK blir det sagt at dette ikkje er ei ferdigheit vi intuitivt kan, det er noko vi må lære (Udir, 2020). Haldningar kjem til uttrykk gjennom måten vi tenker, handlar og føler på. Haldningar er lette å snakke om, men kan vere vanskelege å konkretisere i ferdigheiter. Østvik (2008) skriv dette om haldningar i arbeid med ASK:

Holdninger kan være som et tveegget sverd; de åpner for muligheter samtidig som de kan virke hemmende for utvikling. Våre holdninger til hvordan personen kommuniserer og til hvilke faktorer som er viktige i personens kommunikasjon vil være avgjørende for utviklingen av et godt språkmiljø.

Mi erfaring er at kombinasjonen av positive haldningar og praktiske ferdigheiter er godt fundert hos personar som eg opplever som gode kommunikasjonspartnarar.

Ulike arenaer og kommunikasjonserfaringar

Vi snakkar om, og er opptatt av, ulike tema i ulike situasjonar. Det blir òg stilt ulike krav til oss, både med tanke på kva innspel det er forventa at vi bidrar med, og med tanke på korleis vi uttrykker oss. Av den grunn bidrar alle arenaer på ulike måtar. Ulike arenaer og ulike kommunikasjonspartnarar gjev oss eit variert tilfang av erfaringar, tema, opplevingar, ord og måtar å kommunisere på. Til dels vil ein snakke på ulike måtar med ulike personar. Dei som møter Imanuel eller andre som uttrykker seg ved hjelp av ASK, og skal få han eller dei i tale, må vere gode kommunikasjonspartnarar. Dei må også gje tilgang på eit språkmiljø der Imanuel og andre får støtte til å seie det dei vil, eller får svar på det dei lurer på. Speech-Language & Audiology Association of Canada (SAC) seier at personar som brukar ASK, har eit stort potensial for språkleg utvikling dersom dei får positive erfaringar med å bruke uttrykksforma si. Gjennom det vil dei kunne kommunisere meir, utvikle eit meir komplekst språk og lære fleire kommunikative strategiar. Dette vil igjen auke sjansen for fleire erfaringar og medverke til at dei blir betre brukarar av ASK (SAC, 2014).

Blir ein møtt som ein som kan, fører det til større sosial aksept og inkludering, høgare sjølvtillit og større motivasjon for å delta (SAC, 2014). Å forvente kompetanse handlar ikkje om å tru at personen kan alt med ein gong, men at han eller ho er i stand til å lære (Davison-Hoult & Ward, 2018). Det er vanleg at både nærpersonar og dei som jobbar med personar som brukar ASK, legg lista for lågt med tanke på forventningar til både deltaking og læring. «Når vi vet at mange med kommunikasjonsvansker har liten tro på egen evne, og hvis de i tillegg speiler seg i andres lave forventninger, er det ikke rart hvis det påvirker selvbildet.» (Vartun, 2018)

Sosial kompetanse

Alle har behov for å utvikle sin sosiale kompetanse. For ein person som brukar ASK, kan dette vere utfordrande. Det kjem av at sosial kompetanse heng tett saman med språklege ferdigheiter. Språkutvikling skjer berre om ein brukar språket saman med andre. Kommunikativ kompetanse er evna til å kommunisere funksjonelt i naturlege settingar og i daglege aktivitetar og det å kunne møte daglege kommunikasjonsbehov (Light & McNaugthon, 2014). Det kan dei fleste av oss. For personar som uttrykker seg gjennom ASK, krev dette tilgang på ei uttrykksform med eit ordforråd som kan nyttast på ulike arenaer, at ein får opplæring i å bruke ho, og eit miljø som har både tid og ambisjonar til å medverke i utviklinga.

For dei fleste av oss er småprat viktig i sosial samhandling. Vi snakkar om vêr og vind, om ulike tema som opptar oss. Det er ikkje alltid så informativt, men spelar ei viktig rolle med tanke på å etablere og opprett-halde sosiale interaksjonar, og dermed gje oss fleire språklege erfaringar. Vaksne som brukar ASK, rapporterer at sosiale situasjonar er vanskelege for dei, og meiner spesielt at manglande erfaring med småprat er viktig. Det er krevjande å småprate (Beukelman & Mirenda, 2013). Det optimale resultatet av samhandling der ein brukar eit kommunikasjonshjelpemiddel, er ikkje bruken av symbol eller av sjølve hjelpemiddelet, men det å kunne dele meiningar og vere ein aktiv deltakar i ulike livssituasjonar (ASHA, 2004).

Med tanke på at personar som brukar ASK, får færre kommunikative utfordringar, gjer eg i dette kapittelet eit poeng av å snakke med kommunikasjonspartnarar som møter Imanuel på andre arenaer enn skulen. Synleggjering er viktig med tanke på inkludering og deltaking. Gjennom møte

med ulike personar på ulike arenaer, som for eksempel skulen, på sjukehuset og hos frisøren, får Imanuel ulike og varierte erfaringar med ord og bruken av ord i ulike typar samtalar. Han får òg erfaring med ulike kommunikative hensikter som for eksempel å synleggjere tankar, idear og ønske, og han får fortelje, spørje, krangle eller tulle. Det bidrar til kommunikativ og språkleg utvikling, og dermed akademisk og sosial utvikling. Det skal eg skrive meir om. Først presenterer eg Imanuel.

Imanuel

Imanuel kommuniserer på ein alternativ måte fordi det han kan seie ved å snakke, ikkje er nok til å uttrykke det han har av språk i hovudet. Han må uttrykke seg på ein annan måte.

Då Imanuel var 11 år, fekk han etter søknad til NAV Hjelpemiddelsentral lånt eit kommunikasjonshjelpemiddel, ei Minspeak-talemaskin. Det er ei lita datamaskin med talesyntese. Ikon eller symbol blir sette saman på ulike måtar på skjermen og lesne opp med talesyntese (Statped, 2020). Med Minspeak-en kan Imanuel uttrykke både enkeltord og setningar. Imanuel kan òg skrive på han. Tetzchner og Martinsen (2002) deler personar med behov for ASK inn i tre funksjonelle hovudgrupper: uttrykksmiddelgruppa, støttespråkgruppa og språkalternativgruppa. Kva funksjonell hovudgruppe personen er i, er viktig å vite med tanke på tilrettelegging og krav til kommunikasjonspartnarane. Imanuel vil eg plassere i uttrykksmiddelgruppa. Imanuel forstår mykje meir enn det han kan uttrykke ved hjelp av talespråk. Det betyr at når han skal lære seg noko, kan ein forklare det til han, og han vil i stor grad forstå. Nokre få nærpersonar har ansvar for å gje Imanuel tilgang på ord og lære han korleis han kan hente dei, teknisk, på talemaskina. Som kommunikasjonspartnar kan ein derfor snakke som vanleg til han. For at vi skal forstå Imanuel, må han bruke talemaskina. Personar i språkalternativgruppa treng ASK både for å forstå og for å kunne uttrykke seg. For dei er det spesielt viktig at kommunikasjonspartnar brukar ASK på same måte som han eller ho sjølv. Det treng ikkje Imanuel, sidan han er i uttrykksmiddelgruppa.

Då Imanuel fekk talemaskina og lærte å bruke ho, fekk han vist at han kunne og forstod meir enn nærpersonane hans trudde. For eksempel viste det seg at han kunne lese mykje betre enn det både skulen og heimen var klare over.

No kan han også, etter å ha fått opplæring, uttrykke seg i lange setningar med ulike typar innhald. Her er nokre eksempel frå samtalar mellom Imanuel og mor: «Jeg kan bestemme selv musikk i bilen, Iron Man», og «Jeg skal ikke til kirke i dag. Nei, takk, mamma». Han kan formidle opplevingar han har hatt, som dette: «Jeg og mamma og pappa, og Elise var til London i juleferien.» Og Imanuel har ein herleg sans for humor, noko han viste då storesøster spurde: «Hva syns du jeg skal ha på meg i selskapet i morgen, Imanuel?» Han svarer: «Null klær!» Alle lo godt, og det kom frå Imanuel: «Jeg bare tulla!»

Den første gongen eg møtte Imanuel, hadde han nettopp fått det nye kommunikasjonsmiddelet sitt. Imanuel var litt sjenert og kunne ikkje seie til meg korleis han ville at eg skulle vere saman med han. Derfor måtte eg hente fram erfaringane eg har frå møte med andre som brukar ASK. Etter at vi hadde sagt hei, sette vi oss ned saman. Imanuel trykte fort på maskina si og sa: «I dag er det 7. september, klokka er 14.52.» Det er ei utradisjonell opning på ein samtale, men det gjev ganske mykje informasjon. Dette var noko eg oppfatta at var viktig, og spennande, for Imanuel å snakke om. Eg tenkte derfor at eg måtte følgje det opp dersom vi skulle få etablert god kontakt. Eg var heldig med datoen og kunne svare: «Veit

du, 7. september, det er bursdagen til mora mi. Ho er 78 år i dag.» Vi fekk etablert eit godt tema å samtale rundt. Datoar, fødselsdagar og tid. Han fortalde meg om kva han hadde gjort og kva han skulle gjere seinare den veka. «I morgen skal jeg til morfar», sa han for eksempel ved hjelp av talemaskina si. Så såg vi på bilete og snakka om dei. Eg kjende at Imanuel likte meg, og eg trur han kjende at eg likte han. Gjennom å kommunisere etablerte vi ein relasjon.

Ved mitt første møte med Imanuel hadde han ikkje brukt talemaskina si i lang tid. Det førte til at det var eg som kommunikasjonspartnar som justerte meg etter han. No når Imanuel er blitt betre til å bruke Minspeak-en, er det naturleg at dei kommunikative krava til han blir annleis – og større. Det er likevel framleis krevjande for Imanuel å ha for stort ansvar i samtalar. Han har berre tre års øving i å bruke denne uttrykksforma, så sjølv om han forstår det meste, kan ein enno ikkje forvente at han skal kunne kommunisere optimalt. Det krev meir opplæring og erfaring.

Vidare i kapittelet vil eg presentere informantane og deretter belyse kvifor vi må legge til rette for bruk av ASK på ulike arenaer, for å slik kunne medverke til eit inkluderande fellesskap.

Kommunikativ utvikling på ulike arenaer

Tidleg i januar i år møtte eg alle informantane mine. Dei hadde fått informasjon om boka, og dette kapittelet, og dei hadde fått ei oversikt over tema eg ville intervjue dei om. Eg gjorde opptak av intervjua og transkriberte dei i etterkant. På skulen intervjua eg først to medelevar som har kjent Imanuel i mange år, og deretter ein vernepleiar som har jobba med Imanuel i 8. klasse. Så møtte eg Imanuel og mora og drog saman med dei til frisøren. Eg intervjua frisøren medan han klipte Imanuel. Imanuel kommenterte samtalen vår litt innimellom. Så køyrde vi saman til sjukehuset, der vi møtte legen. Intervjua varte i mellom 30 minutt og ein time.

Arena: skulen

Imanuel går i 8. klasse. Eg møter dei to medelevane og vernepleiaren eit halvt år inn i skuleåret.

Før Imanuel starta på ungdomsskulen, fekk dei som jobbar der, informasjon om måten Imanuel kommuniserer på. Litt frå barneskulen, mest frå familien. Mellom anna fekk skulen ein film som mor og storesøster hadde laga. Som skule lærte dei svært mykje av filmen, fortel vernepleiaren. Vernepleiaren har vidare jobba med å dele informasjon i teamet som er tettast på Imanuel, og også med heile personalgruppa. Vernepleiaren seier at for ho har det vore viktig å vise respekt overfor både Imanuel og familien hans gjennom å prøve å sette seg inn i Imanuel sin situasjon. Som eksempel på dette, seier ho, har ho lagt vekt på og jobba for å vise at talehjelpemiddelet til Imanuel er stemma hans. Ho seier:

Minspeak er en del av Imanuel, dette er faktisk stemmen hans. Jeg ville ikke avbrutt deg om du ikke fant ordene. Av og til så hører jeg «Men vi bare fortsetter vi, så snakker du når du er klar». Hvilke signal sender du da?

Ho understrekar at dei som er i språkmiljøet, treng ulik oppfølging alt etter kva rolle dei har saman med Imanuel. Nokre må kunne meir enn andre, men alle må kunne nok til å forstå. Dei har vore opptatt både av korleis dei sjølve snakkar og er saman med Imanuel og andre, og av korleis Imanuel kommuniserer og er.

Erfaringa om at det er viktig at dei andre forstår Imanuel, har også dei to vennane gjort seg. Dei har kjent Imanuel i mange år og er mykje saman med han også på fritida. Tidleg i haust hadde dei to ein presentasjon

i klassen. Dei fortalde om Imanuel, kva han likar, og korleis han kommuniserer. Imanuel deltok ikkje på presentasjonen, han syntest det vart vanskeleg. Det dei fortalde, hadde dei utarbeidd saman med Imanuel og mor hans. Den eine vennen seier:

Jeg prøver å vise andre hvordan Imanuel er, for at de skal forstå han. Jeg har hatt med meg venner hjem eller på kino sammen med han og andre. Du må jo si det, når du møter nye folk, at han kommer til å skrike ganske mye, men han skriker bare for glede, sant. Det er rart, men det er jo fint også, for det er jo hans måte å vise at han er glad, sant! Nå er det ingen som snur seg når han lager de lydene.

Erfaringa vennane og vernepleiaren gjorde seg, er at den forståinga informasjonen skapte, gav dei andre elevane mot til å snakke med Imanuel. Og dei lærte korleis dei skulle snakke med han. For eksempel at dei ikkje skulle bruke baby-språk. «De andre må bare vite at han er helt som andre, helt briljant, helt vanlig, han kan bare ikke snakke! Du som skal snakke med han, må snakke vanlig, og ikke med babyspråk.»

Informasjonen vart viktig for aksepten og involveringa av Imanuel i klassen. Perspektiva som gjeld læringsutbytte og utvikling, ligg hos fleire partar. Verdien i dette ligg ikkje berre hos Imanuel, seier vernepleiaren. Medelevane til Imanuel, både dei to eg snakka med, og resten av klassen, og, ifølgje vernepleiaren, heile skulen, har lært mykje om kommunikasjon dette halvåret. Verdien av å kunne uttrykke seg har blitt tydeleg. Både for den enkelte og for skulen som miljø. Det har ført til større sosial aksept, og Imanuel deltar aktivt på skulen og i klassen. Han har fått høgare sjølvtillit og møter verda på ein annan måte enn tidlegare. Dette opplever både vennane og vernepleiaren. Det gjev han større høve til å stå opp for seg sjølv, påverke og delta. Gjennom å ha tilgang til språket får Imanuel vere ein aktiv part i fellesskapet.

I tillegg til å få informasjon er klassen også involvert i vidareutvikling av innhald på Minspeak-en til Imanuel. Medelevane har mellom anna hatt i oppgåve å lage ei liste over ungdomsuttrykk som han bør ha på talemaskina si. Eksempel på ord som Imanuel fekk inn i talemaskina si, er: «snitch» (nokon som sladrar), «chiller» (slappe av, ta det med ro) og «irr» (irriterande). Dette er ord som er viktige sosialt. I tillegg er det viktig at skulen kan bidra med eit ordforråd som gjer at Imanuel kan delta i faglege samtalar.

Vernepleiaren uttrykker at «respekt» for ho heng saman med å «sette seg inn i den andre sin situasjon». Klassen til Imanuel har prøvt ulike typar rollespel. Dei har lært seg handteikn, dei har peikeprata med tema-tavler, og dei har ført samtalar der ein av dei berre hadde lov til å svare med ja og nei. Ein kommentar frå klassen var: «Imanuel er sykt god på det her!!» Gjennom den erfaringa i klassen, og samtalar dei har hatt etterpå, opplevde vernepleiaren at det skapte større forståing og respekt for Imanuel: «Det er lett å undervurdere han, så det er viktig å vise hva han kan. Andre får respekt av det.» Ei erfaring som kom opp i samtalane i klassen, var at det var viktig å bruke tid og å vente på at den andre får uttrykke seg. Etter kvart som alle er blitt betre kjende, har personalet på skulen oppdaga at Imanuel eigentleg ikkje skil seg frå dei andre ungdomane i så stor grad. Han likar rock, spennande filmar, kule klede og frisyrar, og han likar å bli utfordra med tanke på læring. Han trer dermed fram for dei andre som person.

For Imanuel sin del er det ikkje så viktig at mange i språkmiljøet kan bruke hans spesifikke kommunikasjonsmiddel, i og med at han er i «uttrykksmiddelgruppa» (Tetzchner & Martinsen, 2002). Likevel vil ferdigheiter i å kommunisere på ein annan

måte enn gjennom talespråket vere nyttig for alle. På den måten vil ein erfare kor lang tid det tar å uttrykke seg med hjelpemiddelet, og kva ein kan seie. Mange vil erfare at dei reduserer omfanget av det dei seier, fordi opplevinga av å bruke av andre si tid gjer så mykje med deg. Det kan medverke til at ferdigheiter som å utvise tolmod, vente og lytte (Beukelman & Mirenda, 2013) blir tydelege for ein sjølv. Forståing for personen som brukar ASK, kan bli styrkt.

At medelevane er involverte i kommunikasjonen til Imanuel, har hatt mykje å seie for klassemiljøet, seier vernepleiaren. Ho uttrykker det slik: «Ungdommene verdsetter og har et naturlig forhold til annerledeshet. Det er greit å være annerledes, eller ulik.»

Ein del forsking dokumenterer at det ikkje alltid er slik, og det finst ulike grader av aksept og anerkjenning. Erfaringane frå dei tre representantane på skulen er i alle fall positive. Vernepleiaren set vidare fingeren på noko sentralt når ho seier:

Jeg tror der er en frykt for å ikke møte dette riktig, mange blir redde. Men du må tørre å stille spørsmål! Jeg syns jo at dette er kjempegøy. For meg er det sånn, men der er vi jo forskjellige. Ikke alle sier: «Jeg elsker ASK!»

Vernepleiaren seier at ho er blitt meir bevisst sin eigen kommunikasjon etter at ho vart kjend med Imanuel. «Det jeg sier, må jo henge sammen med det jeg gjør.» Ho fortel at ho no bevisst brukar gestar, kroppsspråk og mimikk. «Jeg viser at jeg er interessert, gjennom kroppsspråket mitt, ved å lene meg litt fremover mot den jeg er sammen med. Gjennom bevisst å vise interesse og begeistring forsterker jeg det som skjer mellom oss.»

På skulen møter Imanuel ulike kommunikasjonspartnarar som har varierande grad av kjennskap til han og måten han kommuniserer på. Det kan potensielt gje han både sosial og læringsmessig utvikling. Det krev at skulen tar ansvar som både språkleg, sosial og fagleg læringsarena for Imanuel og for dei andre elevane. I mindre grad enn på dei andre arenaene kan utbyttet for dei deltakande partane på skulen vere basert på tilfeldigheiter. Det krev bevisst og målretta jobbing med kommunikasjon, språk og deltaking frå skulen si side.

Arena: sjukehuset

Legen har kjent Imanuel både før og etter at han fekk Minspeak-maskina. Han har møtt mange som kommuniserer på alternative måtar, og opplever at kva ein fokuserer på i møte med denne gruppa, dei siste åra har endra seg til å handle meir om bruken av orda:

Før var vi opptatt av å lære ordene, men man må jo kunne kommunisere. Og da må du jo bruke det du har. Kommunikasjon, det er jo alt, kommunikasjon kommer først. Det hjelper jo ikke å ha ordene hvis du ikke kan bruke dem!

I samtalen vår trekker legen fram ei haldning ein bør ha i møte med andre, og spesielt i hans rolle som lege overfor pasientane: «Hvis du lurer på om et menneske du snakker med, har redusert forståelseskapasitet, da skal du anta at de ikke har det. Og møte dem med det utgangspunktet. Anta at de har god kompetanse.» Legen seier at han opplever at ein del pasientar blir sjokkerte dersom dei blir møtte med forventningar. Vidare seier han: «Dette er så ekstremt viktig! Spesielt ved god språkforståelse, det er så ekstremt viktig å legge til rette for å kunne uttrykke seg.» Vidare snakka vi om at du ikkje bør velje enklare tema eller tru at den du snakkar med, ikkje forstår deg. Det øydelegg samhandlinga, fordi den andre personen «avslører» deg. Dersom du tar feil, og har møtt den andre med for høge forventningar, er det lett å gjere noko med det.

Legen formidlar at det skjer noko dersom du møter den andre med for låge forventningar, då kan han eller ho tenke: «Enda en som ikke ser meg.»

Undervurdering gjev dårleg sjølvtillit og fører til manglande lyst til å kommunisere med andre (Vartun, 2018). Å bli møtt som ein som kan, fører derimot til større sosial aksept og inkludering, høgare sjølvtillit og større motivasjon for å delta (SAC, 2014). Å forvente kompetanse handlar ikkje om å tru at personen kan alt med ein gong, men at han eller ho er i stand til å lære (Davison-Hoult & Ward, 2018). Ei viktig grunnhaldning du kan ta med i samtalar med personar som treng ASK, kan derfor vere ei forventning om at han eller ho kan kommunisere og lære (Østvik, 2008).

Legen underbygger det han seier om å ha forventningar, på denne måten: «Jeg er totalt respektløs, i den form at jeg er uredd for om jeg dummer meg ut!» Kva forventningsnivå ein skal legge seg på, er ofte vanskeleg når den du møter, ikkje synleggjer kompetansen sin gjennom talespråk, og kanskje heller ikkje gjennom handlemåtane sine. Det er vanleg at både nærpersonar og dei som jobbar med personar som brukar ASK, legg lista altfor lågt med tanke på forventningar til både deltaking og læring (Tetzchner & Martinsen, 2002, Vartun, 2018).

I møtet med sjukehuset, og med denne legen spesielt, blir Imanuel utfordra i andre typar samtalar enn på skulen. Han må seie noko om korleis han har det, om det har skjedd noko spesielt sidan sist, og han blir utfordra til å kunne påverke i eiga behandling. For å kunne delta i ein slik samtale treng han til dels andre typar ord og uttrykk enn dei han treng på skulen. Legen bidrog i samhandlinga ved å forvente at Imanuel kunne bidra, og ved å gje han tid og høve til å respondere.

Eit år etter at Imanuel første gongen takka nei til å vere med legen på forelesing med 120 medisinstudentar, sa han likevel ja til å bli med. Etter forelesinga sa legen: «Det at han lynraskt kunne si det han ville, man blir jo så imponert!»

Eg har spurt Imanuel om kvifor han endra meining, det har eg ikkje fått svar på. Min teori er at sjølvbiletet til Imanuel på dette tidspunktet var blitt mykje betre. Han hadde fått eit års ekstra erfaring, og tilsvarande positive tilbakemeldingar frå miljøet sitt. Tenk kor viktig det var at legen såg verdien i det og spurde igjen, og at Imanuel torde å svare ja denne gongen. Legen summerte opp kvifor han var opptatt av å la medisinstudentane møte Imanuel, på denne måten:

Studentene lærte enormt mye av å møte Imanuel. De glemmer aldri møtet med han, de skjønner mange ting. Hvor de skal legge lista, og hvor avgjørende kommunikasjon er, og hvor høyt press det er innenfra for å kunne kommunisere. At det ikke er selvsagt at man kan kommunisere med talespråk. Betydningen av det å kunne gjøre seg forstått er helt enorm!

Arena: frisørsalongen

Håret til Imanuel er tjukt og veks fort. Derfor er han ofte hos frisøren, og dei kjenner kvarandre ganske godt. Dei har ein relasjon som har bygd seg opp over tid. Frisørar er kjende for si gode evne til å småprate. Denne frisøren er også god på det. Han har ikkje fått opplæring i bruken av kommunikasjonsmiddelet, men han har fått ei forklaring frå mora om korleis Imanuel kommuniserer, og korleis han som kommunikasjonspartnar kan møte Imanuel på best mogleg vis.

Frisøren fortel med innleving korleis han tar med seg sine erfaringar frå alle samtalar inn i nye møte, også dei han har med Imanuel. For frisøren er dette viktig: «Å være opptatt av den som du snakker med. Jeg må være interessert i den som sitter i stolen! Interesse og forventning er kanskje to sider av samme sak?» Frisøren har ein

gjennomgripande tanke om dette for alle kundane sine: «Jeg liker når kundene går herifra og rister på hodet og tenker 'det var en merkelig opplevelse'!»

Eg såg dette då eg var saman med Imanuel og frisøren. Samspelet deira var prega av gjensidig interesse, kreativitet, tull og tøys, samtidig som respekten mellom dei var tydeleg. Frisøren seier vidare dette:

Jeg har så mye selvtillit at jeg ikke er så redd for å prøve. Det er ikke så mye som er farlig. Sånn er det med alle jeg møter. Og så har det gått «bra» såpass mange ganger at det tar jeg med meg. Da tør jeg å utfordre meg selv videre.

Det eg også observerer, er at samtalane mellom Imanuel og frisøren har ein annan type innhald enn på skulen og på sjukehuset. Her vil Imanuel igjen kunne bruke ordet «chiller», sjølv om eg ikkje observerte det. Hos frisøren handlar det om småprat og enkle tema, som kattane til Imanuel eller hundane til frisøren. Eller kva type musikk dei likar. Frisøren til Imanuel likar opera, det gjer ikkje Imanuel. Småprat er krevjande for personar som brukar ASK (Beukelman & Mirenda, 2013, SAC, 2014). Samtidig veit vi at slik småprat er av stor verdi med tanke på å etablere og opprettholde sosiale relasjonar for oss alle. Derfor er kanskje den språklege kompetansen Imanuel kan ta med seg frå frisørsalongen, den kompetansen som med tanke på livsmeistring og deltaking kan bringe han lengst?

Oppsummering

Språk lærer vi gjennom erfaring. Når eit barn lærer seg å snakke, er det gjennom å bli sett, lytta til og kommunisert med. Når ein person har behov for ASK og skal kommunisere på ein alternativ måte, er han eller ho heilt avhengig av å ha tilgang på kommunikasjonspartnarar som tør å sjå, lytte og kommunisere med han eller ho. Erfaringar med kommunikasjon og bruk av språket er viktige. Imanuel har fått eit talehjelpemiddel, men dette er berre orda hans. For at Imanuel skal «bli god», må han ha nokon å kommunisere med.

Det er deg, meg og oss han må kommunisere med. Imanuel og kommunikasjonspartnarane hans viser oss dette i praksis. Imanuel blir sett og lytta til. Gjennom alternativ kommunikasjon har Imanuel fått tilgang til nye måtar å tileigne seg og vise kunnskap på. Gjennom å vere aktiv i ulike språkmiljø har han fått erfaringar med ulike typar samtalar. Og fordi Imanuel møter engasjerte kommunikasjonspartnarar med positive haldningar, som til dømes openheit, tid, tolmod og forventning, og ferdigheiter som for eksempel å tore, vente og lytte, utviklar både Imanuel og kommunikasjonspartnarane hans seg.

Takk, Imanuel, og til dei du har rundt deg, for at eg får fortelje!

Bli betre kjend med Imanuel

Du kan bli endå betre kjend med Imanuel på Statpeds e-læring i ASK her: https://www.statped.no/laringsressurs/ask/e-laring-grunnkompetanse-i-alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/, eller i denne artikkelen frå StatpedMagasinet nr 2. 2017 s. 48-50. https://www.statped.no/statpedmagasinet/

Litteratur

American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). (2020). Henta frå https://www.asha.org/PRPSpecificTopic.aspx?folderid=8589942773&section=Key_Issues

Beukelman, D. & Mirenda, P. (2013). *Augmentative and alternative communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (4. utg.). Baltimore, MD: Brookes.

Blackstone, S. & Hunt-Berg, M. (2003). *Social Networks – A communication inventory for Individuals with Complex Communication Needs and their Communication Partners: inventory booklet.* Monterey, CA: Augmentative Communication.

Bottegaard Næss, K.-A. (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A. Bottegaard Næss & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15–46). Bergen: Fagbokforlaget.

Davison-Hoult, A. & Ward, C. (2018). *An Introduction to AAC for People with Rett Syndrome and other Complex Communication Needs.* Rett syndrome UK.

De Bortoli, T., Arthur-Kelly, M., Mathisen, B., Foreman, P. & Balandin, S. (2010). Where are teachers' voices? A research agenda to enhance the communicative interactions of students with multiple and severe disabilities at school. *Disability and Rehabilitation*, *32*(13), 1059–1072. https://doi.org/10.3109/09638280903410730

Eberhart, B., Forsberg, J. Fäldt, A., Nilsson, L., Nolemo, M. & Thunberg, G. (2017). *Tidiga kommunikations- och språkinsatser till förskolebarn.* Föreningen Sveriges Habiliteringschefer.

Korsten, J. (2011). *AAC: Systemic Change for Individual Success*. Henta frå http://www.janefarrall.com/aac-systemic-change-for-individual-success/

Light, J.C., &, McNaughton, D. (2014). Communicative competence for individuals who require augmentative and alternative communication: A new definition for a new era of communication? *Augmentative and Alternative Communication, 30,* 1–18.

Look Howery, K.L. (2015). *Literature Review: Conditions for Success in Augmentative and Alternative Communication Practice.* Speech-Language & Audiology Association of Canada (SAC).

Lund, S.K., & Light, J. (2007). Long-term outcomes for individuals who use augmentative and alternative communication: Part III – contributing factors. *Augmentative and Alternative Communication, 23*, 323–335.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61

Rasmussen, T.D. (2015). ASK-brukeren som en interessant person og kommunikasjonspartner: et foreldreperspektiv. I K.-A. Bottegaard Næss & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere* (s. 15–46). Bergen: Fagbokforlaget.

Regjeringa. (2003). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/bfd/bro/2004/0004/ddd/pdfv/178931-fns_barnekonvensjon.pdf%C2%A0

Regjeringa. (2008). *Språk bygger broer – Språkstimulering og språkopplæring for barn, unge og vaksne* (Meld. St. 23 (2007–2008)) Henta frå https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-2007-2008-/id512449/?ch=4

Sennot, S.C., Light, J.C. & McNaugthon, D. (2016). AAC Modeling Intervention Research Review. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, *41*(2), 101–115.

Statped. (2020). Minspeak® – undervisningsmateriell. Henta frå https://www.statped.no/laringsressurs/ask/min-speak/

Tetzchner S.V. og Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Utdanningsdirektoratet (Udir). (2020). Alternativ og supplerende kommunikasjon. ASK i skolen. Henta frå www.udir.no/ask

Vartun, M. (2018). – Lær barn som mangler talespråk sosiale ord! Henta frå https://www.uv.uio.no/isp/forskning/aktuelt/aktuelle-saker/2018/barn-som-mangler-talesprak-sosiale-ord.html Østvik, J. (2008). Språkmiljø – tanker om prinsipielle og praktiske sider. *Dialog,* nr. 2, s. 18–22. Oslo: ISAAC Norge.

Blinde barns deltagelse i lekens frie flyt

Lek er barns væremåte, barn leker over alt, gjenkjenner og inviterer eller spør om å få delta i hverandres lek. Barn trenger ikke å ha talespråk eller samme morsmål for å leke sammen. Det er tilstrekkelig at de ser hverandre og hvilke muligheter omgivelsene gir for en felles lek.

Bente Corneliussen

Leken er universell, men også kulturell, og varierer fra land til land og fra barnehage til barnehage. Leken kan ta utgangspunkt i det barnet ser, opplever og erfarer, konkrete handlinger eller fristende lekeutstyr. Synet er unikt og har stor betydning for barns språklige, sosiale og motoriske utvikling. Barn med blindhet har derfor ikke mulighet for å delta i lek med jevnaldrende på lik linje uten at det kompenseres for synstapet. Det må gjøres gjennom om at barnet, som i all annen metodikk for barn med blindhet, må oppleve og vises gjennom håndleding og språk det som skal lekes.

I dette kapitlet tar jeg opp hvordan voksne i barnehagen kan støtte barn med blindhet og legge til rette for likeverdighet og inkludering, slik at barnet skal være en naturlig del i barnefellesskapet. Likeverdighet forstås i denne sammenheng som at det blinde barnet oppleves av de jevnaldrende som et barn som har tilpasninger, men ellers er i samme posisjon som dem og oppfattes som en del av barnefellesskapet (Frønes, 2002).

Det gir utfordringer at voksne blir tett på enkelte barn. Egne erfaringer viser imidlertid at dersom den voksne er bevisst og ser alle barn, er ydmyk og klar over sin rolle og hvordan denne påvirker barnas lek, kan barn med blindhet delta i lek med jevnaldrende, ha venner og være en likeverdig deltaker i barnefellesskapet.

Jeg vil også presentere noen utfordringer som barn med blindhet har når de skal delta i lek med jevnaldrende barn i barnehagen. Viktigheten av at barnet er deltagende i lek med jevnaldrende, og de utfordringene det gir når voksne er tett på enkelte barn og deltar i lek med barna, blir belyst gjennom praksisfortellinger fra lek med Lego, rollelek og sykkellek. Tiltak for tilrettelegging i barnehagen presenteres også.

Innledningsvis er det behov for en begrepsavklaring. Noen barn har vansker som betegnes som «alvorlige synsvansker» eller «blindhet», som gir utfordringer i møte med andre seende barn og voksne. I likhet med Ingsholt (2017) velger jeg å bruke begrepene «seende barn» og «blinde barn» som overordnede begreper for de barna som omtales i kapitlet. Selv om dette kan medvirke til å understreke forskjellen mellom de to gruppene, er det også viktige å løfte frem likhetene mellom dem: For selv om barnet kan ha behov for særskilt støtte, er barnet først og fremst et barn med de samme behovene alle barn har for å være deltagende i livet og leke med jevnaldrende.

Jeg vil også presisere at selv om barnehagens personale består av barnehagelærere, spesialpedagoger, fagarbeidere og andre voksne som alle er involvert i barnas hverdag, brukes «voksne» og «de voksne» som samlebetegnelse for alle disse profesjonsgruppene.

Voksnes støtte i leken

«The world seeks infants who can see, but infants who cannot see must learn to seek the world» (Foulke & Hatlen, 1992, s. 47). Eller sagt på en annen måte: Vi må vise det blinde barnet verden, de jevnaldrende og leken slik at de kan bli aktive og likeverdige deltagende i lek med jevnaldrende. Det understreker hvor nødvendig voksne er i starten av livet for å hjelpe og gi barnet redskaper til å leve i en seende verden og ta del i den.

Blinde barn må erfare hva lek er, for å forstå hva det er å leke. De må ha hjelp av voksne som må konkretisere, vise hva lek er, og gjennom dette lære å leke for å kunne leke med jevnaldrende. Lyden av barn som dunker koppene i bordet i barnehagen, er ikke forståelig for det blinde barnet før hun selv har deltatt i denne leken – ikke bare én gang, men flere ganger.

Voksne i barnehagen har mye kunnskap om barn og deres behov, samhandling og lek med jevnaldrende. Blinde barn har akkurat de samme behovene som seende, men det krever spesiell tilrettelegging for å kompensere for blindheten. Voksne er mangelvare i barnehage, og der en voksen er, kommer ofte barna (Wolf, 2014). Blinde barn er ofte sammen med en voksen, og dette gir muligheter for at det kan bli gylne øyeblikk for samhandling og kontakt mellom barna.

I slike møter er det viktig at de seende barna også blir møtt, sett og bekreftet av den voksne, og at den voksne er opptatt av å vise barna hverandre. Det kan gjøres gjennom at de er fysisk nære hverandre, og at den voksne sier navnene til barna og bekrefter alle. Den voksne har ansvar for å legge til rette for dialog, samtale og relasjonsbygging mellom barna. Et blindt barn er avhengig av at voksne i barnehagen ivaretar og legger til rette for at det skal kunne delta i samhandling og lek med seende jevnaldrende. Hvordan det gjøres, påvirker hvordan barnet blir inkludert i barnegruppen, og om hun blir en likeverdig lekekamerat i barnefellesskapet. Først når det blinde barnet kan og forstår hva det innebærer å delta i lek med jevnaldrende, og innehar et lite lekerepertoar, vil det selv ha mulighet til å kunne velge å initiere lek med seende jevnaldrende.

Barn som ikke ser andre barn, leker eller omgivelsene, har behov for informasjon om omverdenen gjennom at voksne synstolker.

Hvordan kompensere for barnets blindhet

Synstolking er verbal tolking av visuell informasjon og kontekst: beskrivelse av hvem som er til stede, og hva som skjer, hvordan omgivelsene er, barnets plassering i rommet og hvor lekene er. Det omfatter å beskrive hendelser, handlinger, kroppsspråk og nonverbal informasjon. Den som synstolker, må ta hensyn til barnets alder.

Seende barn kan følge med i leken og se når de kan spørre om å få bli med, eller de kan bringe inn noen rekvisitter til leken som de lekende godtar så de lar barnet bli med (Wolf, 2014). Har det blinde barnet erfaring fra lek, kan voksne synstolke og fortelle hva barna leker, de kan si fra til barnet når det passer å spørre om å få bli med, eller de kan foreslå at barnet kan bringe noe inn i leken.

Et eksempel fra barn som er i lek: Den voksne sier: «Lukas, nå ser jeg at Knut og Anne leker buss, og at alle stolene står på rad langs vinduet. Knut er bussjåfør og Anne er passasjer. Hun vinker til deg.» Det vil gi Lukas mulighet til å finne «bussen» og be om å få bli med på bussen, og han

vet hvem som er med i leken. Det er viktig at den voksne ikke blir en «kommentator» som snakker hele tiden, men at hun/han kan se hvilken informasjon barnet trenger for å kunne forstå situasjonen. Den voksne må være diskré og hjelpe barnet på en lite synlig og hørbar måte, slik at barnas lek ikke blir forstyrret. Min erfaring er at når kommentaren ikke har «adresse», det vil si at den voksne ikke nevner navn, men bare snakker ut i rommet, ser det ut som alle barna betrakter det som en generell informasjon. Et eksempel på en slik beskjed: «Legokassen er flyttet til matten». De seende barna ser dette, og det blinde barnet vil kunne finne legokassen slik de jevnaldrende gjør. Synstolkingen blir der og da en kompensasjon for synsvansken barnet har.

Håndleding og «hånd over hånd» er også en metodikk for å vise barnet ulike handlinger, som for eksempel å helle melk i koppen. Sammen med den voksne åpner de melkekartongen, holder den og skjenker i koppen de har satt fram. Seende barn har sett dette mange ganger, men trenger også bistand når de skal begynne å gjøre det selv. Ved hånd over hånd tilbys barnet å holde på den voksne sin hånd og selv bestemme hvor mye det vil kjenne på det den voksne berører. Det at den voksne samtidig beskriver godt med ord det de gjør sammen, skaper nysgjerrighet og interesse for «å gjøre selv». Hendene er det blinde barnets «øyne», og det er viktig å sikre at barnet får flest mulig gode erfaringer når hun «ser» på leker eller annet sammen med en voksen. Gjennom håndleding og «hånd over hånd» viser og sikrer en seg at det er en felles oppmerksomhet mellom det blinde barnet og den voksne.

Blinde barn og deres utfordringer

Utdanningsdirektoratet (2012) sier i sin veileder «Barns trivsel – voksnes ansvar» at barnehagen skal gi barna mulighet for lek, og at leken er en grunnleggende livs- og læringsform. I leken slapper barna av og lar seg rive med av humor, glede og engasjement. De opplever lekens verden og bygger likeverdige relasjoner med jevnaldrende gjennom å delta i lek sammen.

Barn som ser, ser med ett blikk alle mulighetene som et lekeområde i barnehagen gir. De ser leken som utfolder seg med en lekebrannbil, og kan tone seg inn mot det de ønsker å leke, fordi de ser hva som lekes, og hvem de kan henvende seg til. Blinde barn har ikke den samme muligheten til å orientere seg. De må sammen med en voksen berøre hver detalj på brannbilen, erfare bruken av stigen og knappen for sirene for å få oversikt over lekebrannbilen. De må forstå hva den symboliserer, og lære hvordan en leker med den, for å kunne leke med den sammen med jevnaldrende.

Blinde barn skal kunne mestre den aldersadekvate leken som seende barn leker. De voksne må hjelpe det blinde barnet til å ta del i spontane fellesleker, som bare oppstår mellom barn. De skal oppleve barnefellesskapet og den gleden slik lek gir hele barnegruppen.

Blinde barn har behov for mer voksenstøtte i barnehagen enn de andre jevnaldrende for å kunne få likeverdige muligheter for å leke med dem. Ingsholt (2017) skriver:

Generelt betyder synshandicappet og den anderledes adfærd og de følgevirkninger, som et synshandicap kan have for blinde barnets sociale relationer til andre børn, at de, selv om de er børn som alle børn, har et større behov for støtte og pædagogisk guidning end seende børn. (s. 9)

Blinde barn ser ikke og lærer ikke ved modell- eller imitasjonslæring. De har ingen visuelle bilder av omverdenen, men tar den inn gjennom taktile, auditive referanser og tolker verden gjennom andre sanser enn synet. Lyd fra lek erstatter ikke synet. Når det skramler i legokassen, kan det blinde

barnet tro at når hun rører rundt med hendene i legokassen, lager skramlelyd og den voksne også bekrefter lyden, så er dette å leke med Lego. Jevnaldrende vil ha en annen forståelse av lek med Lego. Og de har kanskje erfaring med at de selv blir stoppet når de skramler med legokassen. At blinde barn får lov til andre ting enn de jevnaldrende, kan skape avstand mellom barna. Det blinde barnet kan oppleves som annerledes når hun får lov til noe de andre barna ikke får lov til. Hun er da ikke en del av barnefellesskapet, og det er de voksne som gjør de jevnaldrende oppmerksomme på dette gjennom å gi henne andre regler enn seende barn.

Det blinde barnet må vises og læres hvordan en bygger med legoklosser. For å klare det må de voksne kompensere for synstapet gjennom å synstolke for barnet, vise med håndleding og gjøre barnet gradvis selvstendig ut fra alderen og de forutsetningene det enkelte barn har.

Hvorfor er det viktig at barn som er blinde, deltar i lek med seende jevnaldrende?

Barn sier i flere undersøkelser at det de liker best å gjøre i barnehagen, er å leke. De beskriver det å leke som å ha fri og kunne velge selv hva de skal gjøre (Wolfe, 2017). Det er ingen grunn til å tro at blinde barn ikke mener det samme, men som blind er det mer utfordrende å mestre å leke det man ikke ser, men bare hører. Det er også et allment perspektiv at leken er en del av barns livsform, og at leken har en verdi i seg selv for de lekende. Barna lærer gjennom lek, men barna bare leker uten å skille på at de leker eller lærer. Lek og læring utgjør en helhet for dem (Johansson & Samuelsson, 2009). Barna leker for lekens skyld (Wolf, 2015).

Å delta i lek er en grunnleggende læringsform, og det er nødvendig at barn som er blinde, får delta i denne leken med jevnaldrende på en likeverdig måte og være en del barnekulturen. I leken etableres det et likeverdighetsforhold mellom barna, som Janson (2004) omtaler som en horisontal lekekultur. I leken forhandler de om roller og lekens regi, kommer med innspill, argumenterer og avslår andres innspill. Barna gir hverandre direkte tilbakemeldinger og må jenke seg etter hverandre. Å være inkludert i lek med jevnaldrende innebærer at blinde barn må tåle å få sine forslag avslått og kunne justere eller endre forslaget for å tilpasse seg for å bli værende i leken.

Barn som er blinde, er først og fremst barn som har behov for å leke med seende jevnaldrende. Å legge til rette, hjelpe barnet å tolke og gi barnet ferdigheter til å delta i lek med jevnaldrende, kan, om det gjøres på riktig måte, bidra til å ivareta barnets stemme (barnekonvensjonen del 3).

Å være en del av et inkluderende fellesskap

I barnehagen tar de voksne vare på barna; de planlegger, bestemmer og legger til rette for alle barna i barnehagen. Janson (2004) omtaler det som at det er en vertikal omsorgskultur mellom de voksne og barna og en horisontal lekekultur mellom barna. Den vertikale omsorgskulturen er ujevn og asymmetrisk når det gjelder hvem som bestemmer og har makt. I lek med både det blinde barnet og deres jevnaldrende må de voksne være klar over den påvirkningskraften de har som modeller for hvordan de seende barna handler i møte med blinde barn.

Ingsholt (2017) viser til tre samspillsmønstre som er hentet fra Janson sin forskning på skolebarn. I den første gruppen var blinde barn avhengig av at de seende barna viste velvilje og var imøtekommende, for å komme med i leken. Den andre gruppen deltok ikke i lek med andre barn, men var sammen med voksne og ble dermed isolert fra barnegruppen.

Den tredje gruppen var både inkludert og deltagende i barnegruppen. Ingen av barna var bare i én gruppe, men beveget seg mellom dem, og det var flytende overganger mellom gruppene.

Dette er lett å kjenne igjen hos blinde barn i barnehagene. I noen barnehager forteller de voksne at de seende er så flinke med Per, som er blind: «De leier ham og lar ham sitte på sykkelen når de sykler.» Dette er ikke lek, da relasjonen mellom barna ikke er en likeverdig relasjon. Janson (2004) kaller de seende barna her for pseudo-voksne, fordi de tar en voksenrolle overfor Per. Likeverdig lek mellom barn er når det blinde barnet deltar i alle lekens fasetter, slik følgende eksempel viser:

I uteleken i en barnehage lød ropene av glade, syklende barn. Alle syklene var i bruk og i bevegelse på en begrenset asfaltstripe. Det var laget en sykkelbane mellom barnehagebygget og en mur. I begge ender videt den seg ut, og der måtte syklene svinge. Alle syklet i samme retning. De voksne sto i den ene enden hvor barna svingte, og dirigerte køen av barn som ville sykle eller bare sitte på. De ropte inn barna etter et visst antall runder.

«Vi sykler så fort vi kan», ropte Anne, som er blind og hadde en passasjer bakpå sykkelen. De seende rundt henne svarte, og de ropte til hverandre. Anne hadde ingen vansker med å delta i denne leken. Hun brukte det auditive rommet mellom bygningen og muren og de åpne områdene ved endene for å vite når hun skulle svinge og rette opp og kjøre langsmed en mur eller vegg. På lik linje med de jevnaldrende ble hun også ropt inn for å bytte på å sykle.

«Kem e først?» sa Anne når hun kjente en foran seg. En gutt ramset opp flere navn og Anne kommenterte: «Så lang, og det tar lang tid.» I køen var det litt knuffing og dytting. Alle fulgte ikke helt med når det ble rykket frem i køen. En voksen passet på å orientere alle om hvem som var først og sist i køen etter hvert som det endret seg. Barna ropte til de syklende, og det var liv og røre.

Anne er helt jevnbyrdig med de seende jevnaldrende i denne leken. Hun er inkludert med det det innebærer av fordeler og ulemper, som for eksempel å måtte vente i kø. Det er sosialt, og alle er fysisk nære hverandre og venter sammen. De voksne bestemmer hvem som sykler, og de behandler barna som likeverdige deltakere i leken. Synstolking er for alle, men for Anne er det også en mulighet til å bli orientert og ha en plass i leken på lik linje med de seende jevnaldrende.

Det er denne horisontale lekekulturen som det er så viktig at blinde barn opplever å være en del av (Janson, 2004). Gjennom å være deltagende i en lek med seende opplever barnet fellesskapet med jevnaldrende, og de kan sammen få en «vi-følelse»:

«Opplevelser av felles «vi» i barnas livsverden blir levde erfaringer i barnets erfaringsforråd.» (Greve, 2009, s. 95) Sammen skaper barna mening i det de leker, og fellesskapet gjør at de føler seg inkludert i en gruppe.

Voksne i lek med barn

Når et barn har med en voksen i leken, påvirker det barnas lek: «I barns barnehageliv skaper omgivelsene og andre

mennesker i barnehagen forutsetninger for barns lek, ut fra blant annet iboende kunnskaper om lek, lekkompetanse og evne til lekenhet.» (Wolf, 2017, s. 21). Wolf sier at voksnes deltagelse kan bidra til å styrke og fremme leken blant barna. Voksnes evne til lekenhet er ulik, og personalet bør sammen vurdere sin lekkompetanse og lekenhet når det blinde barnet skal leke med jevnaldrende.

Voksne som leker med barn, legger ofte til rette for mestring og at barnet skal lykkes. En utfordring som følge av dette er at et barn som ofte leker med voksne, får styre og bestemme mer i leken enn hva tilfellet ville vært om barnet hadde lekt sammen med jevnaldrende. Voksne tar hensyn til barn. Barnet får ros, opplever mestring og får aksept for sine handlinger i leken med den voksne – og det må barnet få til å begynne med. Etter hvert må den voksne og barnet bytte på roller og det blinde barnet kan ikke få bestemme lekens gang hele tiden.

I lek med jevnaldrende forhandles det om roller, da noen roller er mer attraktive å inneha enn andre. Barna må ha lekeferdigheter, kunnskap i det som lekes, kunne argumentere og vise fleksibilitet i leken. Barna som leker sammen, ser seg som likeverdige og finner seg ikke i at et annet barn bestemmer hele tiden. De gir hverandre direkte tilbakemeldinger, og gjennom dette lærer de seg å argumentere, ta innspill fra andre og forholde seg til det som må til for at leken skal fortsette. Dette er en horisontal lekekultur i barnehagen som er en barn–barn-relasjon, men barn som er blinde, har behov for støtte av voksne i dette.

I et prosjekt støttet av Extrastiftelsen, «Små blinde barn og lek med seende, pedagogens rolle», prøvde vi ut en lekemetode for å legge til rette for jevnalderlek med seende (Corneliussen & Skjærseth, 2017). Gjennom prosjektet erfarte vi at dersom den voksne også var i en rolle i leken, kunne hun bistå barnet gjennom rollen sin. Om hun derimot trådte ut av rollen og instruerte de seende barna om hvordan de skulle forholde seg til det blinde barnet, opphørte leken, og de seende gikk. Illusjonen av likeverd mellom barn og den voksne ble borte. Den må etterstrebes for at det blinde barnet skal kunne ta del i leken og oppleve likeverdighet og selvstendig deltagelse i barnefellesskapet.

Rollelek er en lek som lekes mye i barnehagen, og som det er viktig for barnet å delta i. I det følgende skal vi se nærmere på hvordan voksne kan legge til rette for dette.

Rollelek

Rollelek og «late som»-lek har en stor plass i barnehagen. Rolleleken har en regi som ofte bygger på det barna har sett på TV, selv opplevd eller tema som barnehagen setter i gang for å tilføre barna felles kunnskap. Barna forhandler, prøver ut roller og emosjoner og må innordne seg lekens rammer, for ellers bryter leken sammen. Barna bruker lekestemmer og signaliserer dermed til hverandre at de er i lek, eller de sier «det er bare på lek». De utvikler og justerer regien ved å gi hverandre innspill gjennom metakommunikasjon. Det vil si at de går ut av rollene, gir instrukser og drøfter lekens utvikling eller den enkeltes roller og bidrag i leken. Leken er uforutsigbar og krever at barna kan justere seg etter hverandre for å holde leken i gang.

I en barnehage hadde personalet bestemt at det hver tirsdag skulle være lekegrupper for alle barna i barnehagen. Det var ulike tema for lekegruppene på basen: lek på familierommet, annen rollelek, lek med Lego, utelek og turgruppe. Gruppene varierte i størrelse, og alle barna skulle sirkulere slik at de fikk delta i alle gruppene ut over høsten. Til rollelekene vurderte de voksne hverandres evne til å leke med barn, til å ha fokus på samspillet mellom barna og hvordan legge til rette for dette organisatorisk og fysisk. Lekegruppen det blinde barnet

skulle delta i, var på familierommet. Leken, mor, far og barn-lek, ble valgt fordi det er en kjent lek i barnehagen og noe mange barn liker å leke.

Da denne observasjonen ble gjort, hadde barna og den voksne lekt denne leken flere ganger. Den voksne hadde i begynnelsen ledet leken og hatt en sentral rolle, men etter hvert byttet de på rollene. De lekte på familierommet, og lekeutstyret var begrenset med antall tallerkener, glass, kopper og bestikk med fire av hver. De hadde også tilgang til enkle rekvisitter som et par dame- og herresko. Bakgrunnen for det var at det skulle være enkelt og ikke ta for lang tid for det blinde barnet å orientere seg og finne rett utstyr i leken.

Deltagerne i leken fordelte rollene sammen før de begynte leken. Det er to fireårige gutter i lek med en voksen på familierommet. Det er mor, far og barn-lek. Mor er det blinde barnet og det andre barnet er far. Den voksne har den minste rollen, som er baby.

«Du kan komme hjem no», sier mor fra kjøkkenbenken hvor hun legger «spagetti» (fargeblyanter) i gryten som hun setter på bordet. Hun har dekket med glass, fat og bestikk. Mugge er det også på bordet. Far, som har satt seg borte ved døra, reiser seg, tar av de store skoene før han går rett til bordet. «Har du hatt mye å gjøre på jobben?» sier mor med tillagt lekestemme. Far svarer med dypere stemme, og de forsyner seg med «spagetti» og spiser.

Begge er i leken, og far skjenker vann i glasset «på late som», samtidig som han sier det er godt med vann. Mor skjenker da også «på late som» vann i glasset sitt og drikker når hun hører far synes det er godt med vann. Innimellom er det litt metakommunikasjon fra både mor og far om hvor noe er, eller hvem som skal gjøre hva. «Væ-væ»-lyder høres fra babyen. Far reiser seg, finner en tåteflaske og gir den til babyen mens han sier «så-så», klapper babyen og legger teppet rundt. Foreldene har en mor–far-dialog, før far sier: «Du må vask opp» med lekestemme til kona når hun tar av bordet. Hun legger alt i lekevasken mens hun rører rundt i vasken med begge hender. Det skramler, og far sier med vanlig stemme: «Du må vask opp». «Æ gjør det» svarer mor, heller ikke hun med lekestemme. Far går til vasken og gir mor oppvaskbørsten til hånden. Mor griper den og rører i oppvasken.

Barna leker og utfører handlingene som hører med i leken, men så er ikke far fornøyd med måten mor vasker opp på. Mor har bare auditive erfaringer med hva det er å vaske opp i lekevasken, og tror det gjøres på denne måten. Hun har ikke sett at barna bruker oppvaskkosten og setter koppene ved siden av vasken når de er vasket. Det blinde barnet har ikke vært med på å vaske opp på ordentlig og forstår heller ikke hva oppvaskkosten skal brukes til.

Eksempelet viser at voksne kan legge til rette for lek og delta i den, men den voksne kan ikke alltid styre leken.

Lek mellom barn er uforutsigbar. Det kan være en utfordring å få til en dialog mellom barna, gi innspill som kan forlenge leken, eller vurdere når barna skal lære å leke uten den voksne. Den voksne kan innta en mer passiv rolle i leken, som her er baby, eller hun kan lage seg et ærend med å si at hun må gjøre noe annet et øyeblikk, men holde seg i nærheten så hun raskt kan gå inn i leken ved behov. Når det skjer, må leken være godt i gang mellom barna. Det er viktig at hun sier ifra om hun forlater leken, slik at barnet med blindhet vet det. De andre barna ser at hun går.

I det pedagogiske arbeidet er det viktig å overveie gruppesammensetningen og størrelsen på gruppene ut fra hva en ønsker at barna skal erfare i leken. Er det sosial kompetanse, at barna skal bli kjent med hverandre, eller lek mellom barna som er kriteriet, må en se på dette og vurdere barnas lekeferdigheter (Ingsholt, 2017). Kriteriene vil variere ut fra gruppenes tema, men det er en fordel at det er barn med godt språk og som gjerne snakker om handlingene de gjør, når de leker med det blinde barnet. Målet må være at både det blinde barnet og de seende barna får mange erfaringer med å leke med ulike barn og bli med i rollelek som bare oppstår. Da vil alle på sikt kunne velge hvem de vil leke med.

Nå skal vi se på en annen form for lek:

Legolek med førskolegruppen

Personalet i barnehagen ønsket å knytte barna i førskolegruppen sammen og at Emil med blindhet skulle kunne delta mer i lek med de seende jevnaldrende. De visste at legolek var populært på skolefritidsordningen (SFO), og valgte derfor legolek som tema i førskolegruppen i en periode.

Førskolegruppen startet opp med to voksne og fem barn. Det var fast sang og navneopprop der barna svarte «ja». Den voksne hadde med legoplater til barna og de voksne, som hun delte ut samtidig som hun sa navnene på alle i gruppen.

«Vet dere hva vi skal gjøre i dag?» sier hun mens hun samtidig rasler med legokassen så det skramler. Alle barna, også Emil, roper: «Bygge med Lego!» «Ja, det skal vi, og vi skal bygge hvert vårt hus og lage en liten by», svarer den voksne. Sammen med barna snakker hun om hva et hus har. «Vinduer», sier Janne, «ytterhjørne», sier Emil, og «vegger», sier Andreas.

Barna sitter nært hverandre på gulvet. Gjennom at den voksne har delt ut legoplatene etter tur og samtidig brukt barnas navn, vet Emil hvordan de andre barna sitter i forhold til ham selv. Alle barna får instruksjon om at de skal sette klosser langs kanten av platen, sette inn dører og vinduer. Emil trenger håndleding og bruk av «hånd over hånd»-metoden for å få satt klossene riktig langs kanten så det symboliserer en vegg på et hus. Andre barn må også ha hjelp for å få klosser og dører på plass. Alle barna blir sett og får bekreftelse på det de bygger.

De voksne ser sammen med barna, undrer seg over løsninger og bruker språket. De synstolker enkelt, spør om å få ta på og berøre de ulike byggene og ber barna vise hverandre. Emil har ikke, slik som et barn som ser, et visuelt bilde av hvordan et hus ser ut. Han har heller ikke mulighet til å fatte helheten et hus har. Han kjenner bruddstykker av helheten, noe han viser når han snakker om «ytterhjørnet». Dette har han erfaring med fra mobilitetsruten i barnehagen. Langsmed veggen av barnehagen har han gått og kjent på ytterhjørnet, og nå bygger han en vegg på huset sitt. Samtidig får han kjenne på ulike løsninger som de andre barna velger. Han får innspill til byggingen av huset sitt og får dermed mulighet for å kopiere disse i sin husbygging. Han får hjelp og blir en del av et fellesskap hvor også han kan hjelpe andre som spør etter firerklosser, vinduer eller lurer på hvordan han har bygget huset. De voksne er rolige og lar praten gå mellom barna samtidig som de kommer med nyttige innspill når det er nødvendig.

Denne leken gikk hver dag over noen uker, og alle barna ble stadig mer aktive i samtalen. Etter hvert var det bare én voksen som hadde gruppen. Hun inntok en mer passiv rolle. Når det skjedde, kunne hun sitte stille og samle ulike klosser som hun kunne tilby barna når det var naturlig.

Gjennom den faste lekegruppen ble barna nysgjerrige på hverandres ulike byggverk og måter de bygget på. De bygget biler og hadde rollelek med legofigurer. Emil ble etter hvert helt selvstendig i denne leken sammen med de jevnaldrende. Det ble en lek han valgte å starte med når han kom til barnehagen om morgenen. Barna ble mer kjent med hverandre og det ble naturlig for de seende barna å spørre om Emil også ville bli med på andre leker både inne og ute.

Da Emil begynte på skolen, var det på SFO et fast legobord. Det var fortsatt en god start på dagen for ham sammen med jevnaldrende utover høsten. En slik tilrettelegging som Emil fikk, krevde en pedagogisk og organisatorisk tilrettelegging fra de voksne. Jeg går nærmere inn på dette i neste avsnitt.

Tilrettelegging i barnehagen for lek – fysisk, organisatorisk og pedagogisk

Barnehager er ulike av størrelse, kultur og opplegg. Barn som er blinde, går i alle typer barnehager, fra små enavdelings barnehager til store barnehager med flere hundre barn og mange voksne. De er ulikt innredet, har ulike pedagogiske opplegg og ulik kultur. På grunn av det blinde barnets behov for oversikt for å kunne delta i lek med seende jevnaldrende på en så likeverdig måte som mulig er det en del av det pedagogiske arbeidet å tenke på hvordan en legger til rette fysisk, organisatorisk og pedagogisk. Slik organisering kan bidra til at blinde barn får mer oversikt, og at de dermed har bedre muligheter for å delta i lek og velge hva de vil leke, og hvem de vil leke med.

Slike tilrettelegginger er det ikke bare blinde barn som har nytte av.

Det er vanlig at det gjøres tilrettelegginger både inne og ute for å gi det blinde barnet best mulig oversikt og for å bidra til å gjøre barnet mer selvstendig ved å ha mobilitetsruter som gjør at barnet selv kan gå dit hun vil. I det følgende vil jeg skrive om noen tiltak som er relevante som fysisk, organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging.

Fysiske tilrettelegging

Nyere barnehager har gjerne ledelinjer gjennom barnehagen fra hovedinngangen og til avdeling/base, men inne på avdelingen må barnet lære seg små mobilitetsruter for å finne frem på egen hånd.

Barnehagen må ha klare, tydelige, avgrensede lekeområder inne og ute. Inne kan dette markeres med hyller og matter for å vise, lede til og skjerme lekeområdene. Antall leker må begrenses, og det må være faste plasser på inventar og leker. Hyller og lekekasse bør ha taktil merking, slik at det blinde barnet selv kan finne frem til det hun vil leke med. Lekene må ryddes og sorteres slik at det blinde barnet fort finner det hun trenger i leken.

Ute må det være kanter eller oppmerksomhetsfelt ved husker og klatrestativ. Steinheller eller små stier med kjennemerker kan lede til de ulike lekeapparatene og sandkassen. Da kan det blinde barnet lære seg mobilitetsrutene og bli selvstendig i uteleken. Det må også være «orden i bua» her, med faste plasser for lekeutstyr og taktil merking så alle barn finner det de trenger, og kan sette det tilbake på rett plass.

Slike tilrettelegginger har alle barn og voksne i barnehagen nytte av.

Lydmiljø

Blinde barn nyttiggjør seg de auditive signalene rommet gir, som for eksempel om lyden i rommet er annerledes hvis en dør er åpen eller lukket. Lyd kommer simultant og

vi som ser, ser hva som lager lyden, eller hvem som snakker. Fordi vi ser, forstyrrer ikke lyden eller samtalen oss. For blinde barn kan det være vanskelig å skille ut hvilke lyder som er viktige, og hvor de kommer fra – om det er en samtale ved bordet hun sitter ved, eller om det er fra nabobordet. Det er best å unngå bakgrunnslyder, som for eksempel musikk, dersom en ønsker samtale mellom barna.

Organisatorisk og pedagogisk tilrettelegging

Faste lekegrupper er både en organisatorisk og pedagogisk måte å legge til rette for barnas lek i barnehagen. For barn som er blinde, er det vanskelig å kunne leke og ha oversikt på barn i en stor gruppe som leker på en avdeling eller base. Lyd fra lekende barn gjør dette ekstra krevende, men også dette kan læres gjennom å bygge det gradvis opp etter barnets alder og behov.

En måte å gjøre dette på er gjennom faste lekegrupper som avholdes til faste tider, eller dager med bestemt tema for alle barn over tid, slik at barna blir kjent og «leker seg sammen». Gruppestørrelsene reguleres ut fra barnas behov. Etter hvert som det blinde barnet mestrer leken, kan flere barn komme til, eller den voksne kan delta og støtte det blinde barnet i leken i en litt større lekegruppe. Leketema kan være noe barna allerede leker eller er opptatt av.

Voksne har store kropper og må prøve å unngå å skygge for kontakten mellom barna fysisk. De voksne må plassere seg bak eller ved siden av barnet – eller aller helst være litt lenger unna når det blinde barnet er sammen med jevnaldrende. En må også passe på at dialogen går mellom barna, og henvise barna til hverandre når de snakker sammen, slik at voksne ikke svarer på vegne av det blinde barnet.

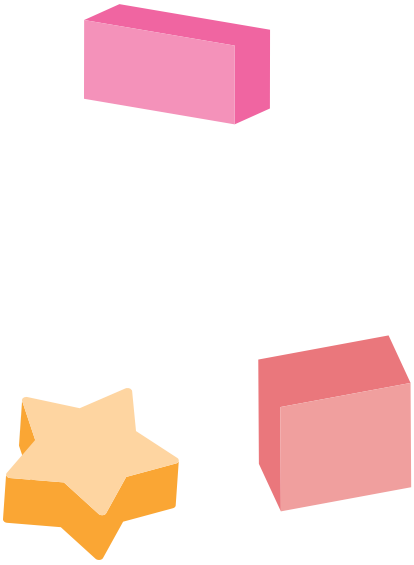
Målet for det blinde barnet er at hun skal kunne delta i lek på en så tilnærmet lik måte som de seende. Til det må hun ha ekstra voksenstøtte for å forstå og kunne delta i leken med de seende jevnaldrende (Ingsholt, 2017).

Avslutning

Tilrettelegginger er viktige og nødvendige for at blinde barn skal kunne delta i lek med seende jevnaldrende. I dette kapitlet har jeg vist betydningen av de voksnes rolle i denne sammenheng. Blinde barn må lære å leke med seende jevnaldrende gjennom at voksne i barnehagen tilrettelegger fysisk, organisatorisk og pedagogisk.

I Utdanningsdirektoratets (2012) veileder, «Barns trivsel – voksnes ansvar», står det at barnehagen skal bidra til den gode barndommen. En god barndom for alle barn er å kunne leke med jevnaldrende, enten de ser eller er blinde. De voksne i barnehagen kan legge til rette for at barna «ser» hverandre, og gi dem mulighet til å samhandle og støtte dem i leken de leker sammen.

Gjennom dette kan det blinde barnet bli deltagende i lekens frie flyt.



Litteratur

Barne- og familiedepartementet (2019). FNs konvensjon om barnets rettigheter. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/innsiktsartikler/fnsbarnekonvensjon/fns-konvensjon-om-barnets-rettigheter/id2511390/

Corneliussen B. & Skjærseth T. (2017). *Små blinde barn og lek med seende, pedagogens rolle* [Veileder fra Statped støttet av Extrastiftelsen].

Foulke, E. & Hatlen, P.H. (1992). Part 2. Perceptual and cognitive training: its nature and importance. *British Journal of Visual Impairment, 10*(2), 47–49.

Frønes, I. (2002). *De likeverdige.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Greve, A. (2009). *Vennskap mellom små barn i barnehage*. Oslo: Pedagogisk forum.

Ingsholt, A. (2017). *Ser du mig. Sociale færdigheder og kompetencer hos fire- til seksårige blinde og seende børn*. Danmark: Synscenter Refsnæs.

Janson, U. (2004). *Delaktighetens språk.* Lund: Studentlitteratur AB.

Johansson, E. & Samuelsson, I.P. (2009). *Å lære er nesten som å leke. Lek og læring i barnehage og skole*. Oslo: Fagbokforlaget.

Statped. (2019). Små blinde barn og lek med seende, pedagogens rolle. Hentet fra https://www.statped.no/laringsressurs/syn/sma-blinde-barn-og-lek-med-seendepedagogens-rolle/?depth=0

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Barns trivsel – voksnes ansvar*. *Forebyggende arbeid mot mobbing starter i barnehagen* [Veileder]. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/upload/barnehage/regelverk/veiledere/veilederbm.pdf

Wolf, K.D. (2015). *Små barns lek og samspill – i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Wolf, K.D. (2017). *Medvirkning til barns spontane lek i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Voksnes dialogferdigheter som støtte for barns deltakelse i fellesskapet

Med utgangspunkt i praksisfortellinger vil dette kapitlet belyse hvordan voksne i barnehage og skole kan støtte og tilrettelegge for at barn, uavhengig av vansker, kan delta i lek og samspill med jevnaldrende.

Karine Bekkely

Å kunne delta i lek og oppleve tilhørighet i barnefellesskapet er betydningsfullt for det enkelte barn og samtidig bærende elementer i et inkluderende fellesskap (Qvortrup & Qvortrup, 2018). Der fellesskapet rommer muligheter for noen, kan det romme begrensninger for andre. Inkluderende fellesskap er ikke et endelig mål, men en daglig prosess som stadig er i endring ut fra «fellesskapets måte å være fellesskap på» (Solli, 2010, s. 40). Med denne forståelsen av inkludering ser vi ikke på utfordringene barn kan møte på ulike arenaer, som egenskaper ved barnet. I stedet ser vi utfordringene som et resultat av omgivelsenes manglende tilrettelegging. En slik måte å forstå inkludering på innebærer at man ser «barnet *i* vansker» og ikke et «barn *med* vansker» (Solli, 2010, s. 36). Det gir de voksne et større og bredere ansvar. For å forvalte dette ansvaret for tilrettelegging må den voksne ha kompetanse. I dette kapitlet blir kompetanse forstått som kunnskap og ferdigheter samt holdninger og verdier (OECD, 2005). Kompetansebegrepet avgrenses i dette kapitlet til de voksnes dialogferdigheter og voksnes forståelse av hvor og hvordan barn lærer.

Dette kapitlet tar utgangspunkt i praksisfortellinger om Iris og Frida for å belyse hvordan den voksne kan bruke sin kompetanse til å støtte og tilrettelegge for at barn *i* vansker kan delta i lek og samspill. Både Iris og Frida er seks år gamle, og kapitlet er aktuelt for voksne i både barnehage og skole. Derfor omtales også de voksne i praksiseksemplene som «de voksne» uten å beskrive nærmere på hvilken arena. Iris og Frida beskrives gjennom de voksnes blikk, og utfordringene de kan møte i samspillsituasjoner, er preget av måten de voksne forstår Iris og Frida på. Dette kapitlet vil vektlegge den voksnes dialogferdigheter forstått som ferdigheter som bidrar til at barnet får kontakt med egne følelser og tanker. Dette er ifølge Bae (2004) grunnleggende for at barn skal være aktive deltakere i fellesskap. Først følger en kort redegjørelse for hvordan vi skal forstå dialogen i denne sammenhengen, før kapitlet viser hvordan voksne kan bruke sin kompetanse i praksis.

Hva kjennetegner dialogen?

Bae (2004) har undersøkt dialoger mellom voksne og barn i barnehagen. Hun ønsket å finne kjennetegn i det daglige samspillet

mellom voksne og barn som kunne spille en viktig rolle for barns utvikling. Her fant hun at dialoger preget av gjensidighet og likeverd, forstått som en anerkjennende grunnholdning, bidrar til å gjøre barnets egen opplevelse og meninger gyldige. Bae (2004) hevder at dette er betydningsfullt for barnets utvikling av blant annet selvfølelse og å kunne inngå i sosiale relasjoner med andre. Hun viser til at en anerkjennende grunnholdning blant annet kommer til uttrykk gjennom å lytte, forstå, tolerere og rette oppmerksomheten mot barnet. Likeledes understreker Bae (2004) at det er den voksnes ansvar å opprettholde likeverd og gjensidighet i det asymmetriske forholdet mellom voksen og barn. Hun beskriver dialogen mellom dem som en kontinuerlig prosess som den voksne bør tilstrebe. Dermed er de voksnes dialogferdigheter svært viktige for å bidra til å skape muligheter for barns deltakelse i inkluderende fellesskap. Alternativt kan voksne skape barrierer for barns deltakelse, og kapitlet vil også belyse hvordan manglende dialogferdigheter kan bidra til dette.

Utfordrende atferd som barriere for deltakelse – problematisering av de voksnes beskrivelser

Våre holdninger til og syn på barn har stor betydning for hvordan vi responderer på det vi ser. Ved flere anledninger har jeg i veiledning møtt voksne som beskriver barn som på ulike måter utfordrer fellesskapet. De kan blant annet fortelle at barnet «ikke venter på tur», «ikke følger reglene i lek» eller «alltid skal bestemme». La oss kalle barnet Frida, selv om hun er summen av flere barn. De voksne forteller at hun ikke liker å tape og derfor kan jukse eller gå før spillet er ferdig. Hun sier stygge ting til både barn og voksne hvis hun blir sint, noe hun ofte blir. Jeg har også møtt voksne som har fortalt at Frida «er slem eller terroriserer de andre barna». Det er verdt å minne leseren på at disse beskrivelsene av Frida kommer fra de voksnes blikk. De voksne beskriver Fridas *vansker,* som oppstår når hun er sammen med andre barn. Det er sjelden jeg har møtt voksne som beskriver Frida *i* vansker – altså at de beskriver hvordan Frida kan møte vansker i ulike samspill med andre barn fordi omgivelsene ikke er tilrettelagt godt nok.

Når de voksne ser Frida som et barn *med* vansker, preger dette måten de møter henne på og tilrettelegger eventuell støtte på. Dersom Frida eier vanskene sine, tillegges hun også langt på vei ansvaret for hvordan de kan unngås. For eksempel vil det bli mindre konflikter i lek med andre dersom hun slutter å jukse eller si stygge ting. En slik forståelse av Frida som eier av egne vansker er også i tråd med de voksnes beskrivelser av Frida der de sier «de andre barna vil ikke leke med henne mer» eller «vi vet hun kan hvis hun vil».

Er det slik at et barn «er slemt og terroriserer andre», slik de voksne formidler? Og er det Frida sitt ansvar hvis «de andre barna ikke vil leke med henne mer»? Dersom man mener at svaret på disse spørsmålene er nei, hva gjør det da med Frida at de voksne beskriver henne slik? Kan dialogens kjennetegn som å lytte, tolerere og forstå ivaretas rundt Frida, dersom den voksne allerede ser på Frida som et slemt barn? Er ikke en slik forståelse av Frida nettopp det motsatte av å lytte og forstå?

Den anerkjennende grunnholdningen som ligger til grunn for dialogen, slik Bae (2004) beskriver den, bygger på et prinsipp om likeverd mellom menneskene i relasjonen. Når jeg problematiserer synet på barnet som ovenfor, er det fordi likeverdet i beskrivelsene av Frida er fraværende. Dette får følger for hvordan de voksne tar ansvar for situasjonen, og hvordan de tilrettelegger støtte. Når de voksne ikke lytter, forstår og viser toleranse, kan det sannsynligvis bidra

til å skape barrierer for Fridas deltakelse i fellesskapet. I mange av mine møter med Frida og de voksne rundt har de voksne stilt seg undrende til om det er noe mer de kan gjøre for Frida. De har sagt til henne at hun ikke må oppføre seg sånn, og de har jobbet mye med hvordan man er en god venn, kan de fortelle. Til tross for dette skjer det ingen endring i forholdet mellom Frida og andre barn eller voksne.

Men endring kan skje. Med økt kunnskap og forståelse for hvilken betydning dialogen har i møte med barn som er i vansker, kan de voksne ta til seg en mer inkluderende praksis som har som mål å romme alle barn i fellesskapet. Praksisfortellingen som følger, vil forsøke å vise hvilken betydning de voksnes dialogferdigheter har for å gi Frida muligheter til deltakelse i fellesskapet ut fra hennes forutsetninger og behov.

Fridas deltakelse i brettspill

Det er lagt frem ulike spill og aktiviteter, og Frida ser mot bordet med stigespillet (et brettspill der du kaster terninger og klatrer opp eller faller ned stiger på vei til mål). Hun går med bestemte skritt mot barna som har satt seg og sier sint: «Jeg vinner alltid, fordi jeg er best.» Så blir hun stående og se strengt på dem.

Barna ser forfjamset ut. Noen skal til å åpne munnen, og andre er på vei til å snu seg avvisende. Da sier en voksen: «Fint at du kommer, Frida. Vil du også være med?» Frida svarer ikke, og et annet barn sier: «Men hun skal alltid bestemme». Den voksne ser på barna mens han smiler og sier: «Her kan alle være med, ikke sant?» Barna nikker forsiktig, men bekreftende. Han fortsetter: «Fint. Sett deg her Frida, så går vi gjennom reglene før vi starter.» En etter en forteller barna reglene i spillet. Den voksne sier: «Jeg blir alltid lei meg når jeg faller ned stigen, gjør dere?» Et av barna forteller at de blir litt lei seg, men prøver å ikke bry seg. Så ser et annet barn på Frida og spør: «Blir det vanskelig for deg å være med når du aldri har tapt?» Frida svarer: «Hæ? Da gidder jeg uansett ikke være med.» Barna ser litt overrasket mot den voksne, som sier: «Frida, hva vil du at de andre skal gjøre hvis du faller ned, sånn at du kan fortsette å være med?» Frida venter litt og svarer: «I hvert fall ikke le.» Den voksne ser på barna og sier: «Det skal vi huske på. Er det andre som har gode forslag dersom noen synes det er vanskelig å ikke lede spillet?» Barna kommer med ulike forslag som å huske at man kan vinne neste gang, eller si fra til den voksne hvis noen bare går. Frida svarer: «Man kan gå, da». Den voksne nikker bekreftende og smiler: «Jeg tror alle har fått flere gode tips, så kanskje ingen trenger å gå?» Frida nikker smått bekreftende og ser på de andre barna, som også nikker. Den voksne avslutter samtalen med å si: «Det kan være lurt å huske at det hjelper å trøste litt hvis noen blir lei seg eller sint.»

Spillet skal til å starte, og Frida sier: «Jeg begynner.» Barna ser overrasket mot den voksne, som smiler mot barna mens han sier vennlig til Frida: «Glemte du deg litt nå med at spillet starter med den som kaster høyest terning? Vi kan alle glemme oss, ikke sant? Da begynner du å kaste Frida, så ser vi hvem som får høyest og starter.»

Å lytte til mer enn bare ord

For at den voksne skal støtte Frida til deltakelse i leken, må den voksne bruke sine dialogferdigheter og blant annet rette oppmerksomheten til mer enn bare ordene som kommer ut. Dette ivaretar dialogens gjensidighet. Dialogen som prosess er viktig for å forstå barna i ulike situasjoner, og slik vil også den voksne stadig utvikle ferdighetene sine. I tråd med Baes (2004) forståelse av dialogen anerkjenner man barnas opplevelser ved at man lytter til for eksempel både kroppsspråk og stemmeleie. Samtidig forsøker man å forstå hva kroppsspråket og det som kommer til uttrykk, egentlig forteller om barnas behov og hvilken støtte de kan trenge. I praksisfortelingen lyttet den voksne til mer enn bare Fridas ord om at hun alltid vinner og er best. Den voksne lyttet også til det sinna kroppsspråket eller stemmeleiet hennes ved at den voksne forsøkte å forstå: Er Frida sint, eller er det noe mer eller annet som kan ligge bak? Den voksne anerkjente de andre barnas kroppsspråk, blant annet gjennom å bekrefte deres overraskelse da Frida ville starte spillet. De henvendte seg til den voksne, og den voksne brukte dialogen til å bekrefte deres opplevelse, samtidig som dialogen ble brukt for å støtte barna til å starte spillet på en annen måte. At den voksne er bevisst på eget og andres kroppsspråk samt egne og andres følelser – og løfter disse frem, bidrar til at de ulike deltakerne fremstår som subjekter. Vi så i praksiseksemplet at den voksne smilte og var vennlig, samt at både Frida og de andre barna delte erfaringer og tips knyttet til å falle ned stigen eller ikke lede spillet. Det å glemme seg eller gjøre feil i fellesskapet er ikke til hinder for at barna løftes frem og bidrar som ulike subjekter. Tvert imot brukes dialogen til å tydeliggjøre de ulike deltakernes erfaringer. Dette er med på å anerkjenne barnas egne opplevelser som gyldige. Det er nærliggende å anta at slik anerkjennelse av Frida skapte endringer i kroppsspråket hennes utover i spillet. Hun ble mindre bestemt, samtidig som hun fikk støtte til å delta. Anerkjennelsen som den voksne skapte gjennom å tilrettelegge for dialog med og mellom barna, bidro til at en inkluderende praksis ble en realitet.

Å dele erfaringer og følelser med hverandre

Som et av kjennetegnene for en anerkjennende grunnholdning fremhever Bae (2004) toleranse for at ulike mennesker har ulike opplevelser og følelser. Dette innebærer at den voksne kan skape likeverd mellom barna ved å tilrettelegge for at barna både ser, hører og kan forstå ulikheter hos hverandre. Hos Frida delte de ulike barna erfaringer og følelser før spillet startet. I tillegg ble Frida spurt om hva som kan hjelpe henne hvis hun ikke leder. Den voksnes praksis oppmuntrer barna til å dele erfaringer og fremmer dermed toleranse for ulikheter. Ved å dele med og lytte til andre får også Frida støtte til å skille egne følelser og erfaringer fra andres. Den voksne setter i gang erfaringsutveksling og forteller om egne følelser når han selv faller ned en stige, og barna følger etter. Igjen ser vi at den voksnes dialogferdigheter bidrar til at barna og den voksne fremtrer som subjekter for seg selv og for hverandre.

Å løfte opp at alle kan glemme seg eller gjøre feil

Den voksne kan gjennom dialogferdigheter skape deltakelse og erfaringsutveksling i fellesskapet ved å bidra til å sette ord på misforståelser underveis, for eksempel å oppdage at barna forstår reglene ulikt. Det kan være at noen mener man må ha nøyaktig antall terninger for å komme i mål, mens andre ikke. Eller ved å sette ord på når noen glemmer seg, slik som da Frida fikk lov til å starte runden med å kaste terninger for å bestemme hvem som skulle begynne

spillet. Frida fulgte ikke reglene, men den voksne brukte dialogen til å formidle at hun likevel var en likeverdig deltaker. Samtidig fikk de andre barna anerkjent sin opplevelse, ved at den voksne bekreftet deres overraskelse og formidlet at reglene må følges. Dette er i tråd med Bae (2004), som viser til at likeverd og anerkjennelse i dialogen også kan komme til uttrykk ved at man skaper rom for at deltakerne viser toleranse for ulike forståelser av virkeligheten. Ved at den voksne støtter både Frida og de andre barna til å sette ord på misforståelser eller sette ord på sin forståelse av situasjonen, fremtrer deltakerne også her som subjekter i fellesskapet. Det kan være hensiktsmessig at barna hjelper hverandre med å bli enige om hva de skal gjøre hvis noen glemmer reglene, eller hvis noen synes det er vanskelig å ikke lede eller vinne. På den måten har den voksnes praksis forberedt fellesskapet på at misforståelser og forglemmelser kan oppstå underveis. Eventuelt kan den voksnes praksis ha forhindret dette ved å forberede barna i forkant. Den voksne har bidratt til å skape en praksis der barna selv, eller med hjelp av en voksen, håndterer forglemmelser, misforståelser eller uenigheter i leken når dette oppstår. På den måten har den voksnes praksis bidratt til at Frida kan delta på lik linje med de andre.

Hvilken forskjell gjør den voksnes dialogferdigheter for Frida?

Når den voksne mangler anerkjennende grunnholdning og tilhørende dialogferdigheter, kan det bidra til at Frida ikke får den støtten hun trenger. Dersom de voksne står fast i å se Frida som et barn *med* vansker, kan en kommentar fra Frida om at hun «ikke gidder å være med dersom hun ikke vinner» møtes med «sånn sier vi ikke» fra den voksne. Det kan være ment som en tilbakemelding på hvordan man bør eller ikke bør oppføre seg mot hverandre i fellesskapet. Men det kan også bidra til at barna trekker seg unna Frida, fordi de får bekreftet at Frida sier ting som ikke er hyggelig. På den måten kan den voksnes praksis bidra til å skape barrierer for Fridas deltakelse i fellesskapet. Når den voksne i dialogen ikke har en anerkjennende grunnholdning, ser vi med en slik tilbakemelding at likeverdet mellom deltakerne uteblir, samtidig som det verken skapes rom for å lytte til eller forstå Fridas uttrykk. Vi ser med praksisfortellingen at dialogen er en prosess den voksne stadig må tilstrebe i tråd med det som uttrykkes. Ved å lytte til mer enn bare ord og dele erfaringer hos og med hverandre ser vi at likeverdigheten og anerkjennelse mellom deltakerne gis plass. Samtidig kan Frida tilegne seg mer hensiktsmessige måter å respondere på gjennom å delta i fellesskapet. For eksempel kan det å uttrykke i forkant at det er lov å gå, være mer hensiktsmessig i situasjonene enn å bli sint eller si stygge ord hvis man ikke vinner. I neste praksisfortelling skal vi se hvordan den voksnes dialogferdigheter kan skape muligheter og barrierer for Iris, som i motsetning til Frida trekker seg bort fra fellesskapet.

Når barnet trekker seg bort fra fellesskapet problematisering av den voksnes beskrivelser

I mine møter med voksne på ulike arenaer har jeg også møtt dem som beskriver barn som trekker seg bort fra fellesskapet. Iris blir av de voksne beskrevet som et barn *med* vansker. De voksne forteller at Iris «ikke kan» eller «ikke vil» leke med de andre barna. Hun leker ofte litt bortenfor de andre barna og sier ofte nei hvis de spør om hun vil være med. Dette til tross for at de voksne har fortalt Iris og de andre barna flere ganger at alle kan være med. De andre barna begynner å bli lei av å spørre Iris, og de voksne vet ikke hva mer de kan gjøre. De forteller at Iris selv sier at hun liker best å være alene. «Skal hun ikke bare få være

alene?» spør de voksne. Foreldrene til Iris forteller at hun ofte leker aktivt med de andre barna i gata, og de formidler at de ikke kjenner igjen beskrivelsene til de voksne. De voksne tolker foreldrenes beskrivelse som at Iris «kan hvis hun vil».

Kan Iris hvis hun vil, og liker hun best å være alene? En av utfordringene ved å slå seg til ro med slike utsagn er at de voksne beskriver Iris som et barn *med* vansker. Da ligger også løsningen til vanskene hos Iris, for eksempel at hun deltar i fellesskapet hvis hun selv velger det. Selv om det skal være rom for individuelle forskjeller og barnets stemme har betydning, er ikke en slik forståelse i tråd med en inkluderende praksis. Foreldrene forteller at hun først og fremst velger å være sammen med andre barn og ikke å være alene. Altså ser de ikke Iris *med* vansker hjemme. Det er med andre ord der omgivelsene ikke er tilrettelagt tilstrekkelig, at hun kommer *i* vansker. Tar vi utgangspunkt i kapitlets forståelsesramme, er det de voksnes ansvar å tilpasse omgivelsene slik at Iris får mulighet til å delta i fellesskapet på ulike arenaer. Først da kan de voksne se nærmere på om Iris fortsatt har behov for, eller ønske om, å være alene eller trekke seg tilbake med færre barn. Den inkluderende praksisen uteblir også dersom Iris ikke anerkjennes og forstås som et barn i vansker. I mine møter med ulike voksne har jeg erfart at mange kan oppleve det som utfordrende å tilrettelegge for barn som trekker seg bort fra fellesskapet. Videre skal kapitlet derfor belyse hvordan de voksne kan bruke sin kompetanse til å skape muligheter for at Iris kan delta i fellesskapet og fremtre som et subjekt på linje med de andre barna.

Iris sitter i sandkassa

Iris sitter og graver med en spade i sanda mens hun titter bort på barna som graver litt bortenfor. Barna titter også på Iris. Den voksne setter seg mellom Iris og de andre barna og begynner grave. Så ser hun på Iris og sier: «Vil du hjelpe meg å bygge et hus vi kan pynte med blomster?» Et av de andre barna svarer spontant: «Jeg skal også pynte med blomster.» «Flott», svarer den voksne og ser på barnet og Iris mens hun sier smilende: «Kanskje dere kan gå dit (den voksne peker) og plukke noen sammen?» Den andre jenta nikker og reiser seg. Hun står stille og venter mens hun ser på Iris. Iris ser ned, men slipper spaden. Den voksne sier: «Så hyggelig at du venter på Iris før du går bort.» Iris reiser seg forsiktig, og barna går sammen.

Mens de plukker, ser den voksne at et annet barn ser bort på dem. Den voksne ser mot Iris og det andre barnet mens hun smiler og sier litt høyt: «Kanskje plukker de mange blomster så de kan dele med dere?» Tilbake med blomstene er det et barn som spør Iris om hun kan få en. Iris blir stående noen sekunder uten å svare. Så bøyer hun seg ned og henter en blomst som hun gir til jenta, som svarer «takk». Den voksne smiler til begge. Så spør den voksne: «Vet dere om andre situasjoner hvor det er hyggelig å dele?» Et barn forteller om da hun delte popkorn på kino, et annet at hun må dele med lillebror. Den voksne spør også om hvordan det kjennes inni kroppen når man deler. Et av barna ler og sier: «Jeg blir så glad at det kiler litt i magen.» «Har du kjent det kiler i magen Iris?» spør den voksne. Hun ser litt opp og forteller forsiktig og smilende om en gang hun hoppet en hel dag med nabojenta på trampolinen hennes. Etter samtalen leker de videre, og både Iris og andre barn henter seg flere blomster.

Å rette oppmerksomheten mot mer enn ord

For å hjelpe Iris inn i leken må den voksne rette oppmerksomheten mot hva Iris uttrykker, og hvordan hun uttrykker seg, i ulike situasjoner, samt søke å forstå disse. Anerkjennelse handler ikke først og fremst om å rose ytre prestasjoner som Iris' initiativ om å hente blomster. Det handler heller ikke om å lytte til bare ordene hennes om at hun liker å være alene. Anerkjennelsen som en grunnholdning er knyttet til å forsøke å forstå hvordan Iris opplever samspillet med andre, og gjøre denne opplevelsen gyldig for henne. For å få tak i Iris sin opplevelse og deretter anerkjenne den må den voksne rette oppmerksomheten mot blant annet barnas ulike nonverbale uttrykk. Hva formidlet Iris og de andre barna da de kikket på hverandre? Eller da Iris så ned i bakken mens det andre barnet ventet? Og hvordan er hennes opplevelse da hun forteller om da hun hoppet på trampolinen med nabojenta? Den voksnes må rette oppmerksomheten mot disse uttrykkene, slik at de i neste omgang kan anerkjennes og gjøres gyldige. Det kan hende at Iris er en jente som verken nå eller senere vil ta særlig stor plass i sosiale situasjoner. Samtidig har foreldrene beskrevet en noe annen jente. Selv om Iris i ulike situasjoner kan snakke lite, er dialogvariasjonene med og rundt henne mange. Iris fremtrer med variasjoner i sine uttrykk og måten hun er på, i de ulike fellesskapene. Samtidig bruker både voksne og barn dialogen ulikt med Iris og med hverandre. For å forstå Iris og samtidig ivareta dialogens gjensidighet og likeverd må den voksne derfor lytte til mer enn bare ordene. Tidligere så vi eksempler på at den voksne rettet oppmerksomheten mot kroppsspråket til barna, men den kan også rettes mot dialogen med foreldrene og med Iris. Slik kan den voksne forstå mer av hva som gjør at Iris leker mer aktivt hjemme, og anerkjenne hennes opplevelser der. Dette vil være i tråd med dialogens likeverd og gjensidighet, i motsetning til å forstå foreldrenes beskrivelse som en bekreftelse på at hun «kan hvis hun vil». Vi så også at den voksne lyttet til mer enn bare ord da den voksne fanget opp hvordan de andre barna så og henvendte seg til Iris, for så å hjelpe Iris inn i leken, eller da den voksne smilte til Iris da hun delte blomstene sine. De voksne må se Iris' og de andre barnas ulike uttrykk i fellesskapet for å forstå hva de formidler. Da anerkjennes barnas opplevelser, og tilrettelegging fra den voksne bidrar til at barna også anerkjenner hverandre. På den måten skapes muligheter for Iris sin deltakelse i de ulike fellesskapene.

Hvilken forskjell gjør den voksnes dialogferdigheter for Iris?

Dersom den voksnes utgangspunkt er at Iris «kan hvis hun vil», medfører det at det blir både vanskeligere og mindre nødvendig å bruke dialogen som et verktøy. Det blir vanskeligere fordi den voksne ikke lytter til mer enn ordene, og mindre nødvendig fordi forståelsen av uttrykkene til Iris allerede er avklart. En slik forståelse medfører med andre ord at den voksne har og tar lite ansvar for å støtte Iris inn i fellesskapet. Dersom de voksne opplever at de «har gjort det de kan», så vil den manglende tilretteleggingen deres kunne bidra til at også barna ser på henne som en mindre attraktiv lekekamerat. Det blir mindre dialogvariasjon med og rundt Iris, og forståelsen av Iris *med* vansker bekreftes. Omgivelsene verken lytter til eller forstår Iris, og hun fremtrer ikke som et subjekt i fellesskapet. Med andre ord ser vi at den voksnes manglende tilrettelegging gjør at Iris mister muligheten til både deltakelse og utvikling i fellesskapet.

Den voksne må ha forståelse av eget ansvar for å støtte samt kompetanse til å tilrettelegge støtten. Samtidig kan de andre barna også skape muligheter for at Iris kan delta i fellesskapet. Det så vi

i aktiviteten med å plukke og dele blomster og da de delte erfaringer og følelser rundt å dele. Dette er i tråd med et sosiokulturelt læringssyn der læring og utvikling skjer i samspill med andre, fordi barna støttes til aktiv deltakelse (Vygotsky, 2001). Når alle er med og bidrar i fellesskapet, får barna endre og utvikle seg, noen ganger med støtte fra den voksne. For eksempel kan den voksne i etterkant av leken i sandkassen ta initiativ til å snakke med barna om da de ventet på og delte med hverandre. Den voksne kan også sette i gang andre små eller store, spontane eller tilrettelagte samtaler tilpasset barnas alder. Ved å lytte til og se på andre barns kroppsspråk og handlinger kan barna bli bevisst sine egne. Det er nærliggende å anta at da den voksne la til rette for erfaringsutveksling med å dele, bidro det til at Iris fortalte om trampolinedagen sin. Slik erfaringsutveksling bidrar til likeverd mellom barna, og de fremstår også som subjekter med egne følelser og opplevelser for hverandre. Den voksne skaper gjennom sine dialogferdigheter et rom der barna forstår og tolererer hverandre.

Slik bruk av fellesskapet gir samtidig den voksne tilgang til å se hvor de ulike barna kan trenge støtte både av den voksne og av hverandre, slik at de oppnår mestring i situasjonen. Støtte gitt på en slik måte kan sees i lys av det som Vygotsky (2001) omtaler som *scaffolding*, eller stillasbygging, som foregår innenfor barnets nærmeste utviklingssone. Når den voksne støtter barnet slik, bidrar den voksne til at barnet senere kan mestre dette på egen hånd. Dette er en av grunnpilarene i Vygotskys (2001) sosiokulturelle læringssyn, der læring foregår i sosiale samspill med andre. Relasjoner og dialogen som skapes i fellesskapet, blir dermed sentrale for barnets utvikling. Slik har vi sett at både Iris og Frida har fått støtte til å delta i fellesskapet og fremtre som subjekter, selv om deres uttrykk har vært ulike.

Avslutning

I dette kapitlet har vi sett at det er den voksne med sin kompetanse og sine dialogferdigheter som på ulike måter kan hjelpe barn til å delta i fellesskapet. Å bruke sin kompetanse for å skape muligheter for deltakelse og tilhørighet er en kontinuerlig prosess den voksne stadig må reflektere over. I fellesskapet skjer ulike varianter av dialogprosessen hele tiden, både mellom barn og mellom voksne og barn. Her skjer både læring og utvikling, og det er i samspill med andre at barnet opplever deltakelse og tilhørighet i fellesskapet. Ved å bruke sine dialogferdigheter i ulike samspill med og mellom barna bidrar den voksne til å anerkjenne den enkeltes opplevelser. Samtidig fremstår både barn og voksne som subjekter for hverandre. Da får deltakerne rom til å lytte, tolerere og forstå hverandre, og det oppstår en inkluderende praksis.

Kapitlet har også vist at den voksnes kompetanse har en tydelig sammenheng med både holdninger, syn på barnet og refleksjon over egen praksis. Dersom de voksne ikke er bevisst på dette eller har kompetanse på dialogens kjennetegn og muligheter, kan det i motsatt fall oppstå barrierer for en inkluderende praksis, slik det ble belyst ved å se barnet *med* eller i vansker. En inkluderende praksis skjer ikke alene gjennom de voksnes gode intensjoner eller at barn eller voksne er fysisk til stede. Da vil både Frida og Iris stå i fare for å forbli utenfor fellesskapet. De voksne må ha kompetanse på dialogen som prosess og dens kjennetegn, slik at de kan innta en anerkjennende grunnholdning. Først da vil den voksne kunne ta ansvar for å skape og ivareta en inkluderende praksis, slik at alle barn kan delta i og tilhøre fellesskapet.

Litteratur

Bae, B. (2004). *Dialoger mellom førskolelærer og barn: En beskrivende og fortolkende studie*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.

OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary.* Hentet fra http://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, *22*(7), 803–817. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506

Solli, K.-A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FoU i praksis*, *4*(1), 27–34.

Vygotsky, L.S. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Inkluderende praksis i barnehagen for et lite barn med cochleaimplantat

Dette kapitlet vil rette søkelyset mot pedagogers muligheter til å tilrettelegge for et barn med cochleaimplantat (CI) i en småbarnsavdeling i barnehagen.

Nadja Akinshina

De aller fleste barn som er født med alvorlig hørselstap i Norge, oppdages ved nyfødtscreening, og disse får tilbud om cochleaimplantat i tidlig alder. Noen barn med CI får tospråklig opplæring med tegnspråk og talespråk, mens andre primært lærer talespråk. Dette kapitlet handler om barn i toårsalderen uten tilleggsvansker som har fått CI i tidlig alder og utvikler språk primært via lytting. Når vi bruker begrepene *språk* og *kommunikasjon*, refererer vi kun til talespråk.

Med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori vil kapitlet argumentere for betydningen av språkutvikling i naturlige situasjoner og den relasjonelle dimensjonen i inkluderende praksis. For at innsatsen fra omgivelsene skal ha en positiv innvirkning på barnets utvikling, er det avgjørende med profesjonell pedagogisk støtte og målrettede tiltak for økt deltagelse så tidlig som mulig. Et viktig tiltak for barn med CI er styrking av relasjoner i fellesskapet.

Relasjonell dimensjon i inkluderende praksis

Inkluderende praksis kan framstå forskjellig i ulike sammenhenger, men et av kjennetegnene på en inkluderende pedagogisk praksis er en anerkjennelse av mangfold i barnegruppa. Individuelle forhold ved barna, for eksempel bruk av et cochleaimplantat, kan betraktes som en del av variasjonen i gruppa. Målet med en inkluderende praksis er at alle barn, også barn med særskilte behov, skal være en del av fellesskapet. Prosesser for inkludering kan være ulike, og de kan forstås ut fra ulike perspektiver. Qvortrup og Qvortrup (2012) framhever for eksempel at det kan være ulike nivåer av inkludering. Også Arnesen (2017) beskriver ulike måter å forstå inkluderingsprosesser på, og spesielt interessant er inkludering forstått som fellesskap i menneskelig samhandling, siden det avspeiler det dynamiske aspektet i kommunikasjon og relasjoner mellom mennesker. Den relasjonelle dimensjonen knyttes til den faktiske samhandlingen i ansikt-til-ansikt-kommunikasjon og har innvirkning på barnets opplevelse av å være deltager i fellesskapet. Trygge og gode relasjoner mellom barn bidrar til positiv utvikling hos både det enkelte barnet og i læringsmiljøet i barnehagen generelt. Gode relasjoner starter med anerkjennelse og god kommunikasjon, noe Bae (2011) framhever som betingelser for inkluderingsprosesser. Barn med nedsatt funksjonsevne kan delta på

samme læringsarena som jevnaldrende og være i lek og samspill med dem. De som har vansker knyttet til kommunikasjonsferdigheter, emosjonell mestring eller problemløsning, kan imidlertid streve med å delta i fellesskapet, og de har begrensede muligheter til å utvikle relasjoner og vennskap med andre barn uten god tilrettelegging (Odom, Zerher & Brown, 2006). Den relasjonelle dimensjonen ved inkluderingen kan ha spesielt stor betydning i barnefellesskap hvor det er ett eller flere barn som trenger støtte for å utvikle språk- og kommunikasjonsferdigheter. Pedagogisk praksis i barnehagen som styrker barns kommunikasjonskompetanse, skaper også rammer for å utvikle trygge relasjoner og vennskap (Brown, Odom & Conroy, 2001).

Barnehagens rolle for å inkludere barn med CI i læringsfellesskapet

I løpet av en barnehagedag er det uendelig mange muligheter for at barn kan bli støttet i sin språklige og sosiale utvikling. Barn med CI trenger mer støtte enn jevnaldrende i tidlig språkutvikling, på grunn av færre erfaringer med talespråk. Den viktigste forutsetningen for at barnet drar nytte av den støtten som gis, er trygge relasjoner med de nærmeste voksne og jevnaldrende barn i tilrettelagte omgivelser. Når barnehagen nevnes i Salamanca-erklæringen som en forutsetning og et viktig instrument for skolegang, får barnehagen et spesielt ansvar for å legge til rette for god utvikling og skolemodenhet for alle barn. For barn med CI innebærer det altså ekstra støtte til språklig og sosial utvikling.

Sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 2005) ligger til grunn for den pedagogiske praksisen i de aller fleste barnehager i Norge. Det vil si at barna skal få støtte slik at de opplever mestring i situasjoner de ellers ikke ville håndtert. En treåring som hjelper kameraten sin med å ta på venstre gummistøvel, en fireåring som forklarer reglene i «hauk og due» til en treåring, og pedagogen som forklarer hva den «mellomste Bukkene Bruse» er, illustrerer støtte i ulike situasjoner. Vygotsky (2005) vektlegger at barn som får støtte av en mer kompetent person, som også kan være et annet barn, kan utføre oppgaver på et nivå som er vanskeligere enn det de klarer alene. Avstanden mellom det som barnet mestrer selv, og det som barnet kan mestre sammen med en annen, kaller Vygotsky for den proksimale sonen eller den nærmeste utviklingssonen. Det er viktig at den som gir støtte, har mer kunnskap og ferdigheter enn den som trenger støtten. Eldre barn, eller barn som er kommet lenger i utviklingen, kan ha en viktig rolle i å støtte og veilede andre, som eksemplene over viser. For at små barn med CI skal oppleve hjelpen og støtten som en naturlig del av samspillet med jevnaldrende eller pedagogen, er det viktig at de opplever å være i gode og trygge mellommenneskelige relasjoner med andre. Med relasjonsbygging som grunnlag kan barnehagen fremme læring og utvikling ut fra prinsipper i sosiokulturell læringsteori (Vygotsky, 2005).

Tidlig språkutvikling hos barn med cochleaimplantat

Barn som får CI tidlig i livet, får tilgang til lydopplevelser, og har derfor mulighet til å utvikle talespråk og være aktive deltagere i barnefellesskapet. Et cochleaimplantat er et høyteknologisk apparat som er operert inn i det indre øret. Elektroder i det indre øret fanger signaler fra et apparat som er festet med en magnet bak det ytre øret. CI omdanner mekanisk energi fra lydbølgene til elektriske signaler som stimulerer det auditive nervesystemet, og dette gir hjernen mulighet til å oppfatte og lære talespråk. Når barnet ikke har andre vansker enn nedsatt hørsel, og teknologien og omgivelsene er tilpasset slik at barnet hører godt nok til enhver tid, vil det i stor

grad kunne utvikle seg og sosialisere på samme måte som barn med normal hørsel (Cole & Flexer, 2010).

CI gir ikke normal hørsel, men for de fleste gjør CI det mulig å utvikle talespråk via lytting. Barn som får cochleaimplantat tidlig i livet, har gode utsikter for å lære talespråk. Mange barn som er født døve og har fått CI innen det første leveåret, har utviklet språkforståelse innenfor normalen for alderen (Fulcher, Purcell, Baker & Munro, 2012; Wie, Falkenberg, Tvete, Bunne & Osnes, 2011; Duchesne, Sutton & Bergeron, 2009).

Samtidig er det mange studier som viser at det er stor variasjon i språkferdighetene til barn med CI. Barnets hørselshistorie før implantasjon, alder ved implantasjon og pedagogisk oppfølging og habilitering kan forklare noe av variasjonen. Flere studier viser at både tidlig alder ved implantasjon og pedagogisk oppfølging har sammenheng med språkutviklingen (Boons et al., 2012; Percy-Smith et al., 2012; Niparko et al., 2010). Barnas alder ved implantasjonen blir stadig lavere, og det er nå mange døve barn i Norge som får CI allerede når de er rundt ti måneder gamle.

Vi vet at et menneske oppfatter lyd allerede i fosterstadiet. Barn som hører først når de er for eksempel ni–ti måneder gamle, vil trenge mer oppfølging og støtte i sin språkutvikling enn barn som er født med normal hørsel. Det er også rimelig å anta at selv om et barn får cochleaimplantat så tidlig som mulig, vil det ikke ha de samme forutsetningene for å delta i det sosiale samspillet i barnehagen ved ett til to års alder, når hjernen fortsatt venner seg til den digitale hørselen. Det er derfor nødvendig med individuell tilrettelegging i et inkluderende læringsmiljø for best mulig språkutvikling.

For små barn med CI er det nødvendig med mange meningsfulle lytteerfaringer for å stimulere auditiv prosessering og språklæring via lytting (Musiek, 2009). Når barnet har hatt begrensede erfaringer med lyd fra fosterstadiet, trenger hjernen et titalls flere meningsfulle språklige erfaringer i løpet av dagen sammenlignet med jevnaldrende som er født med normal hørsel. For at pedagogen i barnehagen skal kunne gi barnet riktig støtte i ulike situasjoner, er det avgjørende å ha god kompetanse om tidlig språkutvikling, supplert med individuell audiopedagogisk veiledning innen lytte- og talespråkutvikling. Pedagogisk tilrettelegging for aktiv deltagelse i naturlige situasjoner gir barn med CI muligheten til å utvikle og styrke relasjoner med andre ved hjelp av talespråklig kommunikasjon i inkluderende læringsfellesskap.

Betydningen av relasjoner blant små barn

Barn med særskilte behov i språkutviklingen kan ha vansker med å oppfatte og forstå nyansene i samtaler og i de sosiale strukturene. Dermed kan de bli hindret i å delta i fellesskapet (Ytterhus, 2012). Vi vet at en viktig del av språklig og sosial utvikling er å kunne etablere og vedlikeholde relasjoner med andre mennesker. Den mellommenneskelige kompetansen som vi bruker i samspill med andre for å samarbeide, være fleksible, vise empati og tilpasse oss nye kontekster, starter allerede i barnehagen. Allerede i to–tre-årsalderen viser barn preferanser for hvem de ønsker å leke med. I fem–seks-årsalderen har over halvparten av barna stabile og langvarige vennskapsforhold med jevnaldrende (Lindsey, 2002).

For å kunne utvikle relasjoner med andre trenger barn med spesielle behov ekstra støtte i form av mediering og scaffolding, eller 'stillasbygging', gjennom dialog og samspill med andre (Vygotsky, 2005; Hartshorne, 2003). En mer kompetent person som modellerer atferd og språk i ulike lekesituasjoner, bidrar til at det bygges et stillas av de språklige og sosiale ferdighetene som barnet etter hvert lærer seg å mestre. Dette har en egenverdi for barn

med CI på grunn av forsinket språkutvikling, men stillasbygging har vist seg å være en viktig faktor også i andre inkluderings-prosesser hvor ett eller flere barn i gruppa har spesielle behov. Krampac-Grljusic & Kolak (2018) framhever vennskap blant barn som en av de viktige faktorene for et inkluderende fellesskap. De viser i sin undersøkelse at vennskapsrelasjoner har en positiv innvirkning også på barns sosiale, intellektuelle og emosjonelle utvikling.

For å forstå relasjoner som oppstår barn imellom, kan det være viktig å skille mellom aksept av andre i en gruppe og vennskapsrelasjoner opprettholdt over tid. Aksept av andre betyr her at barnet blir likt av en gruppe andre barn, mens venn-skapsrelasjoner dreier seg om et gjensidig vennskapsforhold mellom to individer. Ladd (1990) viser i sin studie at tidlige vennskaps-relasjoner har betydning for barns positive utvikling. Det er også økt deltagelse i barne-fellesskap når et barn med spesielle behov kan støtte seg til et annet barn som han eller hun er trygg på (Ottoson & Bengtson, 2002). For et barn med CI kan en bestevenn være en viktig støtte i lek når barnet opplever unødvendige kommunikasjonsbrudd på grunn av en misoppfattelse av hva som ble sagt. Å legge til rette for at et barn med CI utvikler en trygg vennskapsrelasjon, kan derfor ha stor betydning for utviklingen av lytte-, språk- og kommunikasjonsferdigheter og for den intellektuelle og emosjonelle utviklingen.

Leo og Simen

For å belyse hvordan en pedagog kan tilrette-telegge for relasjonsbygging og kommunika-sjonsutvikling i en barnegruppe hvor ett av barna har CI, vil jeg vise til et eksempel på samspill observert under en veiledningstime.

Praksiseksempel

Kristin leser en bok som handler om en bondegård for Leo (26 md.), som bruker CI, og Simen (24 md.), som har normal hørsel. Leo og Simen er bestevenner og bor i samme nabolag. «Her plukker bonden epler. Eplene må høstes til riktig tid. Se, så mange røde epler som ligger på bakken», sier Kristin. Leo følger med og er fokusert, men sier ingenting. «Gode, søte epler», fortsetter Kristin. «Faller ned», sier Leo. «Ja, eplene faller ned når de er modne», sier Kristin bekreftende og ser på Leo. «Og så plukker bonden noen fra treet og noen fra bakken», sier Simen. Plutselig peker Kristin ut av vinduet for å gjøre Leo oppmerksom på traktorlyden fra åkeren rett utenfor barnehagen: «Hør, det er en traktor som lager lyden.» Leo ser ut av vinduet, Simen strekker seg for å se bedre. «Se, grønn traktor igjen!» sier han til Leo og peker ut av vinduet. «Ja, den grønne traktoren er tilbake», svarer Kristin, og legger til med syngende stemme: «Traktoren må kjøre fram og tilbake, igjen og igjen.» «Se, kjører igjen til oss», fortsetter Simen. Leo ser på Simen hver gang Simen snakker. «Kjører igjen og igjen», gjentar Simen. «Jeen, jeen», sier Leo forsiktig, og peker ut av vinduet: «Taktor kjører.» Leo og Simen banker på vinduet, ser på hverandre, og ler sammen.

Støtte til barns kommunikasjons-utvikling gjennom deltagelse

Språklig samhandling mellom mennesker ansikt-til-ansikt er vesentlig for pedagogisk praksis, fordi det skaper rom for den nærmeste utviklingssonen og gir mulighet til å bygge opp relasjoner. For barn som Leo er det helt nødvendig å møte en mer kompetent person som støtter med forklaringer, gjentagelser, ny læring og nødvendige auditive erfaringer for å fremme kommunikasjonsutviklingen.

Kristin leser en bok for Leo og hans bestevenn, og vet at de deler en interesse for bondegårder. Hun følger Leos blikk og begynner å snakke om eplene som fanger hans oppmerksomhet. Slik bygger Kristin et stillas med ord og begreper som støtter barnas forståelse og knytter språk til det de ser på. Underveis ser vi flere forsøk på stillasbygging som styrker ulike sider ved språkutviklingen. Hun bygger opp barnas forståelse av mengde ved å vise til hva «mange» betyr. I tillegg holder hun oppmerksomheten på ett og samme tema, og på denne måten utvider hun barnas auditive oppmerksomhet. Kristin velger et nytt ord for læring, «høste», som er lett å oppfatte med hørselssansen; vokaler varer litt lenger enn konsonanter, og med to åpne stavelser i «høste» er det lett for Leo å oppfatte lydbildet. For at læring skal være motiverende for barnet, må barnet få nødvendig støtte og oppleve mestring (Vygotsky, 2005). Dette legger Kristin til rette for ved at hun forenkler den syntaktiske strukturen og gjentar den siste setningen med tre ord, «gode, søte epler», noe som Leo umiddelbart oppfatter og besvarer med «faller ned». Hun benytter også situasjonen til å bygge opp forståelse for et nytt begrep, «høste», med kjente begreper, som «plukke», «falle ned» og «modne». På denne måten utvider hun barnas språkforståelse.

Når det begynner å bråke ute, gjør Kristin barna oppmerksomme på en lyd fra åkeren. Selv om Leo har blitt to år gammel, er det fortsatt viktig å stimulere til rask og effektiv tolkning av lyd fra omgivelsene for at den auditive prosesseringen skal bli så god som mulig. Samtidig vet Kristin at betydningen av sosiale relasjoner og lek med andre øker med alderen. Så snart Simen begynner å snakke med Leo om traktoren, tar Kristin en pause fra lesingen og lar barna benytte muligheten til å kommunisere med hverandre. Men hun skaper også muligheter for Leo til å delta i samtalen, for eksempel ved å gjenta «igjen og igjen» med syngende stemme. Når ord og fraser blir sunget ut, letter det lydoppfattelsen for et barn med CI, og etter hvert gjentar Leo ordet «igjen» etter Kristin og Simen.

Når barn med CI skal utvikle relasjoner med andre barn i naturlige situasjoner, vil de svært ofte ha et ekstra behov for støtte og veiledning, for eksempel når det er flere som snakker, eller det er forstyrrende bakgrunnsstøy. For mennesker med nedsatt hørsel kan bakgrunnsstøy skape store hindringer for språkoppfattelsen. I en småbarnsavdeling i en barnehage kan selv små forstyrrelser i bakgrunnen føre til at et barn med CI ikke oppfatter ordet fullt ut med korrekt fonetisk form, og dette kan føre til feillæring og mange kommunikasjonsbrudd i løpet av en dag. Kristin gjentar frasen om traktoren med syngende stemme og holder barnas oppmerksomhet på samme tema, og dermed forebygger hun kommunikasjonsbrudd.

For at Leo og andre barn med CI skal kunne kommunisere og etablere vennskapsrelasjoner med andre barn, er det viktig å vektlegge hvilke forutsetninger de har for å forstå hverandre med bruk av talespråk. Begge barna i praksiseksempelet ovenfor, Leo og Simen, har forutsetninger for å forstå hverandre og utveksle tanker med hverandre. Begge to bruker språket aktivt når de snakker om traktoren på åkeren, og bidrar selv til egen inkludering i samtalen og leken.

Samtidig er et barn med CI mer avhengig av rammene rundt for at det skal kunne delta i samtaler med andre, spesielt når det gjelder gode lytteforhold. Gjennom lesing sammen med to barn bidrar pedagogen til at rammene for læring, deltagelse og relasjonsbygging er gode for begge, spesielt for Leo, som er avhengig av god lydkvalitet og nærhet til den som snakker.

Legge til rette for relasjonsbygging mellom barna

Når det er etablert en god og tillitsfull relasjon, vil det oppleves naturlig for barnet å få støtte og veiledning i leken eller samtalen. Veiledet deltagelse bygger på en tolkning av Vygotskys sosiokulturelle læringsteori, med vekt på den voksnes rolle i mediering av det sosiale og hjelp til å mestre nye kulturelle ferdigheter (Rogoff, 2003). Små barn med CI har behov for mange gjentagelser og erfaringer med språk og sosialt samspill. Her er pedagogens veiledning og støtte avgjørende for læringsutbyttet, deltagelsen og videreutviklingen av språk- og kommunikasjonsferdighetene (Cole & Flexer, 2010). Pedagogisk støtte i lek og samtaler mellom et barn med CI og en jevnaldrende justeres underveis; mer hjelp gis når barnet opplever vanskeligheter, men trekkes gradvis tilbake så snart barnet klarer å kommunisere selvstendig i situasjonen. I samtalen om traktoren gir Kristin den nødvendige støtten gjennom riktig bruk av språket, «Ja, den grønne traktoren er tilbake», og hun trekker seg tilbake når Leo og Simen får god kontakt og begynner å bruke språket selvstendig. Hva slags støtte som skal gis i hver enkelt situasjon, avhenger av hvilke muligheter fellesskapet gir for å øke deltagelsen og læringen (Robson, 2012).

En god relasjon mellom Leo og Simen bidrar til at begge trives og har en opplevelse av å være inkludert i læringsfellesskapet som oppstår mellom dem når de snakker om traktoren. Kristin engasjerer Simen aktivt i samtalen med Leo, og hun understøtter relasjonen og det sosiale samspillet mellom guttene. Det er kjent at vennskapsrelasjoner har en positiv innvirkning på barns utvikling, spesielt for barn med en funksjonsnedsettelse (Krampac-Grljusic & Kolak, 2018; Ladd,1990). Simen og Leo bor i samme nabolag, og Kristin er spesielt oppmerksom på situasjoner som gir guttene mulighet til å videreutvikle den gode relasjonen og vennskapet. Ved å legge til rette for relasjonsbygging kan pedagogen samtidig bidra til bedre forutsetninger for barnets sosiale, emosjonelle og intellektuelle utvikling i fellesskapet. Leo oppfatter og forstår mye, og selv om det er fortsatt er en vei å gå før talespråket hans er på nivå med jevnaldrende, kan han fint delta i lek med andre, og han mestrer både turtaking og enkle strategier for konfliktløsning. Det kan være en krevende balansegang for pedagogen å bidra til at barna både får lære å kommunisere med hverandre og utvikle trygge relasjoner på egen hånd. Kristin støtter Leo i kommunikasjonen med Simen, samtidig som hun hjelper han med å bli forstått uten å gripe for mye inn.

For et barn som Leo, som har CI og er litt forsiktig av seg, kan det være en litt høyere terskel for å ta del i samtaler og prøve å uttale ord som kanskje ikke blir forstått med en gang. Kristin gir Leo den tryggheten han trenger for å være delaktig i kommunikasjonen med bestevennen og andre barn. Hun kan forklare og veilede der det er nødvendig, men også trekke seg tilbake når hun observerer en samspillsituasjon hvor barna kan lære sosiale regler og ferdigheter av hverandre. Balansegangen mellom å gi og trekke tilbake støtte i språklige og sosiale situasjoner er spesielt utfordrende for pedagoger som jobber med CI-barn. Det kan være vanskelig å se at et barn med CI ikke har oppfattet et kjent ord, og at denne avbrytelsen fører til kommunikasjonsbrudd,

eller til at leken stopper opp. En god og trygg relasjon kan bidra til at veiledet deltagelse blir opplevd som nyttig og naturlig for både barnet og pedagogen. Øyeblikk med veiledet deltagelse og pedagogisk støtte er som små puslespillbrikker i inkluderingsprosessen i Leo sin barnehage. Skal vi legge hele puslespillet, trenger han mange slike opplevelser hver dag, med tilpasset støtte som understøtter språkutvikling og relasjoner barn imellom i flest mulig naturlige situasjoner.

Oppsummering

Barn som får CI tidlig, har gode prognoser for talespråksutvikling, men har behov for ekstra støtte både fra voksne og andre barn. Samtidig er det avgjørende for deres læring at de trives, har trygge relasjoner med andre og er aktive deltagere i læringsfellesskap. I en barnehagehverdag oppstår det mange muligheter for ny læring. Mye av potensialet for et CI-barns utvikling ligger i den pedagogiske praksisen rundt barnet, spesielt i det språklige samspillet med omgivelsene. Den veiledede deltagelsen og pedagogiske støtten kan være kunnskapskrevende prosesser, med behov for kontinuerlig tilpasning til både barnets individuelle utviklingsmål og inkluderende læringsfellesskap. Ved å legge til rette for språkutvikling og veiledet deltagelse med utgangspunkt i sosiokulturell læringsteori kan pedagogen bidra til god språkutvikling hos barn med CI og styrking av den inkluderende praksisen i barnegruppa.

Litteratur

Arnesen, A.-L. (2017). Inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering. Perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 19–35). Oslo: Universitetsforlaget.

Bae, B. (2011). Gjensidige inkluderingsprosesser – muligheter i dagligdagse samspill i barnehager. I T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage - inkludering* (s. 104–129). Bergen: Fagbokforlaget.

Boons, T., Brokx, J.P.L., Frijns, J., Peeraer, L., Philips, B., Vermeulen, A., Wouters, J., van Wieringen, A. (2012). Effect on Pediatric Bilateral Cochlear Implantation on Language Development. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine,166*(1), 28–34.

Brown, W., Odom, S. & Conroy, M.A. (2001). An Intervention Hierarchy for Promoting Young Children's Peer Interactions in Natural Environments. *Topics in Early Childhood Special Education, 21*(3), 162–175.

Cole, E.B., & Flexer, C. (2010*). Children with Hearing Loss: Developing Listening and Talking Birth to Six.* Oxford: Plural Publishing.

Duchesne, L., Sutton, A. & Bergeron, F. (2009). Language Achievement in Children Who Received Cochlear Implant Between 1 and 2 Years of Age: Group Trends and Individual Patterns. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14*(4), 465–485.

Fulcher, A., Purcell, A.A., Baker, E. & Munro, N. (2012). Listen Up: Children with Early Identified Hearing Loss Achieve Age-appropriate Speech/Language Outcomes by 3 Years-of-age. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 76, 1785–1794.

Hartshorne, T.S. (2003). Positive Behavioral Supports and Social Relationships. *Deafblind International Review*, 32, 4–6.

Krampac-Grljusic, A. & Kolak, A. (2018). Peer Relations in Inclusive Classes. *Research in Pedagogy*, *8*(1), 17–35.

Ladd G.W. (1990). Having Friends, Keeping Friends, Making Friends, and Being Liked by Peers in the Classroom: Predictors of Children's Early School Adjustment. *Child Development*, 61, 1081–1100.

Lindsey, E.W. (2002). Preschool Children's Friendship and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal*, *32*(3), 145–156.

Musiek, F.E. (2009). The Human Auditory Cortex: Interesting Anatomical and Clinical Perspectives. *Audiology Today, 21*(4), 26–37.

Niparko, J.K., Tobey E.A., Thal, D.J., Eisenberg, L.S. Wang, N.Y., Quittner, A.L., Fink, N.E., (2010). Spoken Language Development in Children Following Cochlear Implantation. *JAMA Network, 303*(15), 1498–1506.

Odom, S.L., Zerher, C., Li, S. & Brown, W.H. (2006). Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 807–823.

Ottoson, M.H. & Bengtson, T.T. (2002). Et differentieret fællesskab. Om relationer i børnehaver, hvor der er børn med handicap. København: Socialforskningsinstituttet.

Percy-Smith, L., Busch, G.W., Sandahl, M., Nissen, L., Josvassen, J.L., Bille, M., Lange, T. & Caye-Thomasen, P. (2012). Significant Regional Differences in Denmark in Outcome after Cochlear Implants in Children. *Danish Medical Journal, 59*(5),1–5.

Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education, 22*(7), 803–817.

Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development.* Oxford: Oxford University Press.

Robson, S. (2012). *Developing Thinking and Understanding in Young Children: An Introduction for Students.* Florence: Routledge.

Vygotsky, L.S. (2005). *Menneskets utviklingspsykologi / Psihologia razvitija cheloveka.* Moskva: Eksmo.

Wie, O.B., Falkenberg, E.S., Tvete, O.T., Bunne, M., Osnes, T. (2011). Cochleaimplantat til døve barn – hørsel- og talespråkutvikling. *Spesialpedagogikk, 76*(5), 39–49.

Ytterhus, B. (2012). Everyday Segregation Amongst Disabled Children and Their Peers: A Qualitative Longitudinal Study in Norway. *Children & Society*, *26*(3), 203–213.

Små prosjekter i sneglefart – små for hvem?

Inkludering av alle barn er et av barnehagens viktigste formål. Barnehagen skal sørge for at barn som mottar spesialpedagogisk hjelp, inkluderes i barnegruppen og i det allmennpedagogiske tilbudet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 40).

Ena Caterina Heimdahl og Helene Fulland

Solli og Andresen (2017) beskriver at personalet i barnehagene støtter de grunnleggende verdiene for inkludering, og at deres arbeid for å bidra til inkluderende prosesser gjelder alle barn. Alle barn kan trenge hjelp til å delta i et fellesskap med jevnaldrende, men barn med multifunksjonshemming har noen særlige behov for støtte (Heimdahl & Fulland, 2019; Lund et al., 2014). Behovene kan oppleves så omfattende at vi i Statped hører nærpersoner og profesjonelle spørre seg om inkludering i det hele tatt er mulig.

I dette kapittelet går vi nærmere inn på hva de voksnes usikkerhet kan bestå av, og hvordan vi kan forstå og bygge inkluderende fellesskap der barn med multifunksjonshemming er en del av barnegruppen. Bidraget er inspirert av et prosjekt i en barnehage hvor vi i løpet av samarbeidet kom nærmere å se mulighetene for inkludering (Heimdahl & Fulland, 2019).

Vi starter med å beskrive barna vi har i fokus, ved å presentere Oleane – et fiktivt barn med multifunksjonshemming (punkt 1). Vi løfter deretter frem noen spesifikke inkluderingsdilemmaer som barnehageansatte og spesialpedagoger har presentert for oss i ulike sammenhenger, knyttet til barn som Oleane (punkt 2). Videre beskriver vi hvorfor vi mener at det å reflektere i fellesskap over opplevde dilemmaer og hvordan en kan forstå inkludering, er et godt utgangspunkt for inkluderende praksis. Her eksemplifiserer vi med bruk av fortellinger fra praksis og bruker kartleggingslogg som utgangspunkt for å samtale om inkludering (punkt 3).

Til slutt løfter vi frem tre dimensjoner ved inkludering som viser små og subtile elementer inkludering kan bestå av (punkt 4). En slik tilnærming til å jobbe med inkludering som tema kan utvide blikket for inkludering hos de voksne og dermed styrke dem i å tilrettelegge for inkluderende fellesskap.

En fiktiv fortelling for å illustrere hvilke barn vi snakker om

Den følgende fortellingen er ment som en illustrasjon av barna dette kapittelet handler om. De store helsemessige utfordringene barna har, krever tilpasning av det fysiske og pedagogiske miljøet.

Fortellingen illustrerer også hvordan spørsmålet om inkludering melder seg i hverdagen for barn med store utfordringer. Vi har kalt fortellingen Blomkålsuppen:

Blomkålsuppen

Det er snart lunsj. Barna stormer inn forbi Oleanes rullestol. De går til vasken for å vaske hendene sine. De er raske, de finner plassen sin og venter på at sangen skal synges rundt matbordet. I dag serveres blomkålsuppe.

Oleane trenger ikke nødvendigvis å vaske hendene sine. De er så rene, de har for det meste ligget i fanget hennes.

Oleane blir sluset ut i et lekerom som er ledig nå. Matboksen hennes er en boks med en sprøyte i og en fargeløs blanding. En knapp på magen (PEG), en sprøyte, en mugge med vann og litt blåbærsyltetøy til å ha på den rosa graben fra Talk Tools gjør Oleanes måltid veldig annerledes. Oleane hører lunsjlydene. Oleane hører glass som fylles, skjeer som faller på gulvet, og at det bankes i bordet. Oleane hører de andre barnas stemmer fra naborommet.

Når Oleane omsider blir trillet ut til matbordet, har de fleste barna gått. Kun sakte-spiserne sitter igjen. Oleane står i et ståbrett. Hun må kikke ned fra sin høye post for å få med seg rotet som er igjen på bordet, og saktespiseren som sitter ved siden av henne. Saktespiseren strekker ut hånda si og tar tak i Oleanes hånd. Den voksne ser den lille håndsutstrekningen og sier: «Oleane smaker på blomkålsuppen. Hun liker den. Likte du den?»

Mange tanker kan melde seg etter en har lest fortellingen. Fortellingen viser at Oleane er med, men også at hun blir løpt forbi, og at måltid er noe annet for henne enn for de andre barna. Oleane sitter for det meste på fanget til en voksen og i rullestolen, eller hun ligger på matta. Hendene hennes kommer sjelden borti sand og gjørme. Håndvask sammen med de andre barna kan fort betraktes som overflødig. Spising gjennom sonde, henting av spesialtilpasset mat, skylling, ståbrett med reimer og stramminger – de mange prosedyrene krever plass, tid og utstyr. Hun hører lyder fra det felles måltidet på naborommet. Lever Oleane et parallelt liv i barnehagen? Etter hvert blir Oleane trillet ut til fellesarealet. Heldigvis spiser et av barna sakte, og han og Oleane utveksler et øyeblikk av samvær. Men må inkludering av barn som Oleane overlates til slike tilfeldigheter?

Det parallelle og tilfeldige er både uunngåelig og forståelig. Avskjerming og endringer kan være velbegrunnet, men trenger ikke å være mønsteret som hverdagen planlegges ut fra. I dette kapittelet ser vi på mulighetene for å skape et inkluderende fellesskap hvor også barn som Oleane er deltakere. Det ligger for eksempel muligheter i at også Oleane vasker hendene og sitter ved bordet fra måltidets start. Mulighetene starter med de voksnes holdninger og kompetanse. Det at de voksne kontinuerlig er oppmerksomt til stede i det daglige, er en forutsetning for at barn som Oleane skal kunne være en del av et barnefellesskap. Oleane trenger livslang hjelp for å være en deltaker. Hvem er Oleane som aktør i eget liv? Som utgangspunkt for å tenke inkludering av barn som Oleane ligger en forståelse av at den voksne alltid vil fungere som et utvidet subjekt for barnet. Den voksne vil representere barnet, og i det ligger et stort ansvar. Bevisste valg krever refleksjon og kunnskap.

Ansvaret for å få dette til kan by på både usikkerhet, dårlig samvittighet og følelsen av å komme til kort (Heimdahl & Fulland, 2019). I den neste delen belyser vi dilemmaer knyttet til inkludering som vi har blitt presentert for av barnehageansatte og spesialpedagogiske veiledere i ulike sammenhenger.

De voksnes inkluderingsdilemmaer

Vi har valgt å kategorisere utfordringene som ofte løftes frem i forbindelse med inkludering av barn som Oleane, i fire dilemmaer. Disse forholdene presenterer vi som inkluderingsdilemmaer fordi de voksne som har ansvaret, opplever at de er til hinder for inkludering.

Barnets store behov for omsorg

Et av de opplevde dilemmaene er knyttet til Oleanes *store behov for omsorg og hjelp* i de fleste av hennes aktiviteter i barnehagen. Når hun skal flytte på seg, kle på seg, stelle seg, spise og sove, tar det tid. Hjelpemiddel skal tilpasses av ergoterapeut, og musklene skal trenes av fysioterapeut. De nødvendige helsefremmende rutinene er omsorg som tar mye plass. Voksne kan oppleve at dette er til hinder for inkludering. Det er et asymmetrisk liv i forhold til resten av barnegruppen.

Den voksnes behov for å beskytte barnet

Et annet dilemma handler om *behovet for å beskytte* Oleane. Oleane trenger ro, Oleane kan kaste opp eller kanskje lage høye lyder og gjøre brå bevegelser. Det kan oppleves som ubehagelig. Det er lett å tenke at Oleane trenger avskjerming, og at hun vil spise eller hvile bedre da. Men den gode tanken kan bidra til ekskludering. Stemmene og berøringene til de andre barna forsvinner fra hennes verden, og den utstrakte barnehånden kan gå tapt.

Å holde på barns interesse over tid

Barnegrupper er naturlig preget av stor mobilitet. Noen forsvinner mens andre kommer til, fellesskap konstrueres og dekonstrueres. Det kan være vanskelig å «holde på» interessen til de andre barna over tid. Hvordan kan Oleane være med når hun er «rullestolfast»? Må det skje noe «morsomt» hver gang, slik at det blir interessant for alle? Eller er det kanskje greit å bare være sammen noen ganger? Hva skaper et fellesskap i flyktige gruppesammensetninger? Og hva er passende lengde på et samspill for at en skal kunne si at Oleane er med?

Mange voksne rundt barnet

Et fjerde dilemma er *antallet voksne* rundt Oleane. Fordi det er mange spesielle oppgaver, er det økt bemanning rundt henne. Ansvaret for Oleane kan bli delegert bort til dem som har et spesielt ansvar for henne, for eksempel en BPA (brukerstyrt personlig assistanse) eller spesialpedagog. En er glad for at de som kjenner Oleane godt, er så flinke med henne. Men etter hvert kan også det øvrige personalet leve et parallelt liv, og i neste omgang vil de kunne kjenne seg som inntrengere. Kan vi hilse på Oleane, eller forstyrrer vi da? Kan vi foreslå noe, eller passer ikke det akkurat nå? Hvor mange spørsmål kan vi stille? Økt bemanning rundt barn med store hjelpebehov kan gjøre det øvrige personalet usikre og kan oppleves som en hindring for spontan kontakt.

Konsekvensene av alle dilemmaene

Samlet kan disse dilemmaene bidra til å skape usikkerhet knyttet til hvem Oleane kan være i det større barnefellesskapet. Det er viktig at personalet og teamet rundt barnet tar dilemmaene på alvor og ser dem som felles utfordringer heller enn individuelle problemstillinger. Dilemmaene må ses i lys

av at det grunnleggende verdisynet er at barnehagens arbeid skal bidra til inkluderende prosesser som gjelder alle barn. (Solli & Andresen, 2017). Felles refleksjon kan være en måte å ta tak i dilemmaene på. Felles refleksjon er lokalt forankret. Dermed kan personalet forstå og omtolke dilemmaene i den konkrete konteksten. I neste avsnitt ser vi nærmere på felles refleksjon som støtte for å oppnå god inkluderingspraksis.

Felles refleksjon som utgangspunkt for god inkluderingspraksis

I dette avsnittet utdyper vi verdien av felles refleksjon og foreslår to utgangspunkt for refleksjon som vi har brukt når vi har veiledet barnehager om inkludering: fortellinger fra praksis og observasjonsverktøy.

Kvaliteter ved felles refleksjon

Vi har tatt utgangspunkt i Gulbrandsen, Fallang og Skjær Ulvik (2014) for å utarbeide en forståelse av hva det innebærer å utøve profesjonskunnskap i barnehagen. Denne forståelsen legger vekt på felles refleksjon som et verktøy i veiledningsarbeidet. Gulbrandsen et al. (2014) skriver at kunnskapsbasert profesjonell praksis er *både teoretisk reflektert og analytisk orientert* og *systematisk og fleksibel* (s. 207). Forfatterne argumenterer videre for å endre perspektivet på kunnskapsbasert profesjonalitet fra faste prosedyrer til utforskende spørsmål:

Enhver praksisform eller metode bærer med seg teoretiske premisser som ofte ikke er eksplisitte, men som likevel er basert på et gitt kunnskapssyn. Vi stiller [...] spørsmål ved om det er fastlagte metoder som mangler i praksisfeltene eller om det like gjerne er snakk om å utvikle redskaper til å se og forstå med? Det siste vil vi kalle teoretisk eller konseptuell kunnskap [...], redskaper, for å bevege retningen til det profesjonelle blikket. (s. 207)

Samskaping

Deltakere i felles refleksjon kan ofte være en blanding av ansatte nær barnet med ulike profesjoner (barnehagelærer, assistent, BPA, spesialpedagog) og veileder(e) som kommer utenfra (PPT, Statped). Felles refleksjon rommer en kombinasjon av tre elementer: 1) erfaringene og kunnskapen rundt det enkelte barnet og den spesifikke livsverden barnet er en del av, 2) mulighetene til å stille utforskende spørsmål – også om det som er vanskelig – og 3) tilføring av ny kunnskap. Samlet bidrar disse elementene til å utvide den konseptuelle forståelsen deltakerne har av inkludering. Deltakerne utvikler redskaper til å se og forstå inkludering med. Da oppstår det Gulbrandsen og kollegaer kaller *samskaping* av kunnskap og mening: hvordan vi sammen skaper inkludering for og med barna det gjelder.

Utforsking

Et innspill til refleksjon rundt inkludering kan være å utfordre tenkning rundt dikotomier, for eksempel å se på barn som inkludert eller ikke-inkludert, deltaker eller ikke-deltaker, språkbruker eller språkløs. «Når noe blir forstått som enten det ene eller det andre, kan det fort bli liten eller ingen plass til nyanser, mellomløsninger eller både-og-perspektiver» skriver Moen (2018, s. 10). Fremfor å ta utgangspunkt i enten-eller-tenkning kan det være fruktbart å utforske ulike former for inkludering og deltakelse (Heimdahl & Fulland, 2019), for eksempel verdien av den stille, men allikevel oppmerksomme, tilstedeværelsen eller barnestemmene som utgjør de daglige omgivelsene. Eller den utstrakte hånda fra saktespiseren ved spisebordet som kanskje etterlater avtrykk både hos Oleane og ham som selv kan strekke ut ei hånd.

Er det de små øyeblikkene som er inkludering? Og hvordan kan omsorg og inkludering gå hånd i hånd? Og hvordan er barnet en

premissleverandør for det fellesskapet hun er en del av? Begrepet *fellesskap* er heller ikke en gitt størrelse. En del av konseptuell kunnskap om inkludering vil kunne innebære å bryte ned hva slags fellesskap barnet er inkludert i (jamfør kapittel 1).

En emosjonell buffer

Felles refleksjon kan også fungere som en emosjonell buffer for de som bærer ansvaret for praksis. Å dele og brette ut dilemmaer, usikkerhet og mangel på mestringsfølelse i oppgavene kan ufarliggjøre opplevelsen av å komme til kort og lindre en eventuell dårlig samvittighet for alt en tror en ikke får gjort. Et utvidet analytisk blikk vil kunne gjøre at en oppdager nye måter å utøve sin praksis på. Like gjerne kan en utvidet forståelse føre til at en oppdager at det en allerede gjør, er godt nok, og at en ser egne bidrag med nye øyne.

Bevisstgjøring

Refleksjonssamtalene kan også bidra til at deltakerne i større grad ser seg selv som inkluderingsagenter. Dette kommer vi tilbake til i punkt 4, hvor vi fremhever den voksnes rolle som tilrettelegger for inkluderende øyeblikk. Det handler om at den voksne trer inn i barnas verden og får med seg noen flere på reise. De som er sammen med Oleane, hører, ser og forstår de andre barnas prosjekter. Derfor er det viktig å reflektere over hvordan Oleanes verden arter seg når det hun ser, hører og kjenner, må struktureres for å få mening. Refleksjonssamtaler kan bidra til å gjøre de voksne til skikkede oversettere av det de ser og opplever.

Det finnes flere mulige utgangspunkt for felles refleksjon. Analyse av videoopptak av samspillsituasjoner er særlig egnet for slike refleksjoner (bruk av video er utfyllende beskrevet av for eksempel Heimdahl & Serrano, 2020; Heimdahl et al., 2019). Her beskriver vi to tilnærminger som er rettet mot de voksnes opplevelser, og som vi mener bidrar til analyse av det spesifikke ved ethvert barn og enhver pedagogisk situasjon: fortellinger fra praksis og observasjonsverktøy.

Fortellinger fra praksis

Barnehagens egne fortellinger fra praksis viser seg å være et spennende utgangspunkt for samtaler om inkludering (Heimdahl & Fulland, 2019). Det å fortelle historier når vi utveksler erfaringer, er noe vi gjør hele tiden (Lundby, 1998). Men i den løpende samtalen mellom de voksne er det ofte ikke tid til å dvele ved fortellingene. Det er i alle fall ikke tid til å skrive dem ned. I en rapport fra 2019 beskriver vi hvordan vi systematisk brukte fortellinger fra praksis som utgangspunkt for refleksjoner med barnehager vi veiledet (Heimdahl & Fulland, 2019). De ansatte skrev ned og sendte små episoder fra barnehagen som de mente illustrerte inkludering.

Når personalet skal fortelle om barn som Oleane, blir fortellingene ofte korte. Det er ikke så mye som skjer med Oleane. Hun sitter, hun venter, hun spenner seg, hun hoster veldig høyt. Hun stikker ikke av. Hun tar ikke fargestiftene fra andre barn. En fortelling om inkludering kan for eksempel være slik: *«Da Oleane kom til barnehagen, løp to av jentene henne i møte og ga henne en blomst.»* I veiledning kan vi gjøre korte (tynne) fortellinger større og rikere (tykkere) (Lundby, 1998). Når vi leser fortellingene høyt i gruppa, blir fortellingene gjort felles, og gruppen kan utvide fortellingene sammen. Dette er for å rette oppmerksomheten mot elementer i erfaringene som er viktige å trekke frem i den felles bevisstheten:

Gjennom selvopplevde episoder jobber man med inkludering i en type bottom-up-prosess, hvor kunnskapsutvikling og ny faglig bevissthet utvikles i nærhet til egen

praksis. En episode blir fortalt og utdypet. Dette genererer at flere episoder blir gjenkjent i hverdagen og kan fortelles om på nytt av andre. Personalets fortellinger skaper kunnskapsutvikling på et område hvor svært lite er skrevet. (Heimdahl & Fulland, 2019, s.13)

Observasjonsverktøy

Erfaringsmessig har det vist seg å være krevende å observere og systematisere observasjoner der inkludering er i fokus. Det kan være fordi det er mye som foregår parallelt, at det er mange barn til stede, og at det ofte er barnegrupper med høy mobilitet. Det kan også være fordi det er vanskelig å vite hva en skal se etter. Da kan det være nyttig med et observasjonshjelpemiddel som hjelper en å stoppe opp ved egen praksis og å styre blikket.

På bakgrunn av erfaringene våre har vi i Statped utarbeidet en kartleggingslogg til bruk i denne sammenheng. Denne loggen viser til viktige hovedkategorier i observasjonen: Hva gjør barnet en har i fokus? Hva gjør de andre barna? Hva gjør de voksne som er til stede? Og hva er kvaliteter ved den aktiviteten samspillet foregår innenfor og rundt? (for tilgang til loggen se Heimdahl & Fulland, 2019). En logg kan fylles ut underveis, under en videoobservasjon eller i etterkant av en aktivitet. Loggen kan fylles ut av en enkelt ansatt eller av flere i fellesskap. Når loggen er fylt ut, representerer den en spesifikk, erfart situasjon som eies av de som har opplevd den. Den kan så brukes til å se på små hverdagsepisoder med fornyet entusiasme, dele opplevelsene med hverandre og støtte praksisendring og teamutvikling.

Analyse av videoopptak, fortellinger og observasjonslogger er mulige måter å løfte frem praksis på. Som vi tidligere har nevnt, er en viktig ingrediens i kompetanseutvikling gjennom felles refleksjon at de spesifikke og praksisnære erfaringene suppleres med faglig kunnskap som kan bidra til å utvide blikket på de samme erfaringene. Til slutt i dette kapittelet vil vi derfor løfte frem tre dimensjoner det er relevant å bringe inn i en felles refleksjon med mål om å bedre forstå hva inkludering kan handle om, og hvordan vi kan få det til.

Tre dimensjoner på vei til inkludering

I den følgende delen utforsker vi tre dimensjoner ved inkluderende praksis som illustrerer den faglige kompetansen som bør være med i personalets refleksjons- og samskapingssamtaler. Målet med samtalene er å utvide de små episodene og styrke mestringsfølelsen rundt arbeidet med å gjøre alle barn del av et inkluderende fellesskap.

De tre dimensjonene er:

1. tilrettelegging for at de andre barna skal forstå Oleane gjennom *å lære og å lære bort hennes språk*
2. *inkluderende stillinger* som bidrar til kommunikasjon i omgivelsene rundt Oleane: stedlig nærhet og omsluttende nærhet
3. viktigheten av tidsforståelsen vi legger til grunn: *foldet tid*

Vi starter med en fiktiv fortelling som peiler oss inn mot de tre dimensjonene som er grunnleggende i tenkningen rundt inkludering av barn som Oleane.

Fortellingen har vi kalt «Konglegutten».

Konglegutten

Oleane sitter på fanget til en voksen. Et barn kommer til henne med en kongle. «Oi! Så fin kongle!» sier den voksne og hjelper Oleane med å åpne hånda. Konglegutten ser mot den voksne og tilbake til Oleane. Oleane strekker ut en liten finger og berører konglen. Konglegutten smiler. Konglegutten forsvinner i en fei. Han kommer tilbake med en ny, større kongle. «Oi, oi, oi! Så stor kongle!» sier den voksne høyt. Den voksne hjelper Oleane med å berøre konglen. Oleane strekker seg, strekker armen og lager en lyd. «Oleane ble skikkelig glad nå», sier den voksne. Konglegutten sier: «Oleane elsker kongler. Jeg skal finne noen flere, jeg.»

Å lære og å lære bort Oleanes språk

Oleane er et barn som uttrykker med kroppen det hun har på hjertet. Vi velger å kalle Oleanes uttrykksmuligheter for hennes *kommunikasjonsform*, men vi har også brukt begrepet *språk*. Dette har vi gjort fordi vi ønsker å gi Oleanes kroppslige uttrykk den status som konvensjonelle uttrykk har. Hennes språk inneholder en fin blanding av vokalisering, ansiktsuttrykk, kroppsuttrykk og gester. Vi kan samle alle disse komponentene under betegnelsen kroppsspråk (body language): «Body language is a broad church of subtle communication techniques that accompany the big brothers of auditory and visual communication. Non-verbal communication, eye contact, and facial expressions are the most common cues.» (Complex Needs and Advanced Training, 2016, modul 3.1)

Oleanes kroppslige uttrykk er allikevel ikke et konvensjonelt kroppsspråk. Uttrykkene har små muligheter til å utvikle seg til håndtegn eller ord. De har lav lesbarhet, fordi de kan avvike så mye fra det vi vanligvis oppfatter som ikke-verbalt språk (jamfør små barns naturlige uttrykksmåter). Dette kan være på grunn av spasmer og andre kroppslige signaler, ikke minst smerter. Allikevel må Oleanes ikke-verbale språk forstås av dem rundt for at Oleane skal kunne delta. Hun er avhengig av kommunikasjonspartnere for å forstå hva som foregår, og å kunne uttrykke seg. Oleanes kommunikasjonspartnere må kjenne henne så godt at de er i stand til å forstå nettopp Oleanes ulike idiosynkratiske uttrykk. Begrepet idiosynkrasi er brukt i lingvistikken for å vise til et språklig fenomen som består i å skape uttrykk som blir forstått i en begrenset språklig omgivelse eller som er typisk for et individ. For eksempel må en lære å se hvordan Oleane smiler, for å se at hun smiler. Det er disse uttrykkene Oleane trenger oversettere til.

Videre er kommunikasjon i omgivelsene rundt Oleane preget av fatisk kommunikasjon (phatic communication) (Everett, 2008). Fatisk kommunikasjon peker på det universelle behovet for å være sosialt forbundet. Barna rundt Oleane bruker ord som «hei», «takk» og «vær så god». Alle disse er fatiske uttrykk for å få kontakt med andre. Dette kan oppnås gjennom andre kanaler enn ord og konvensjonelle symbolsystemer som vi kjenner i språk. Det kan være utveksling av lyder/vokaliseringer, pust, hvisking, handlinger, objekter og fysisk kontakt. Ved å være oppmerksomme på Oleanes kommunikasjon kan nærpersonene lykkes bedre med å finne frem til Oleanes uttrykksmåter. Det er dette de trenger for å lære og å lære bort Oleanes språk, slik at Oleane og de andre barna kan få kontakt med hverandre. Oleanes språk trenger de beste tolkene.

Når barna kommer til Oleane, er deres språk sosialt. De ønsker å ta kontakt. Språket bruker de også for å informere. De ønsker å vise henne ting som de har funnet. De er spent på hennes respons. Barna har en intuitiv forståelse for at det er den taktile-kroppslige kanalen som er den beste inngangsbilletten til Oleane. Når de bruker den taktile kanalen, får barna respons. Med hjelp og støtte fra den voksne som er sammen med Oleane, vil responsen hennes forvandles til et av de grunnleggende elementene i en dialog: turtaking. Objekter som barna legger i Oleanes hånd, blir til symboler for ønsket involvering av Oleane i gruppen. Objekter blir til ord og setninger. De kjennes, de forklares, og de gjenkjennes. De kan snakkes om. Oleanes utforskning med hendene synliggjør Oleane for barnegruppen. Barna overdriver sitt eget kroppsspråk ved å være tydeligere og forstørre mimikken. De gjentar, de snakker saktere, de ler høyt, de rynker panna. De snakker tydelig og med høye toner. De blir overtydelige. De forenkler og forkorter setningslengdene. De tror på Oleane. De holder blikket mot Oleane og den voksne, samtidig som de skanner omgivelsene for å sikre seg at de er på rett spor.

Kort fortalt er det slik at idiosynkratisk språk krever akkurat denne egenskapen: å kalibrere det vi tror vi føler/hører/ser, og prøve å forstå/respondere. Barna som går inn i lek med Oleane, er skarpe observatører av den jobben de voksne gjør. De tar det til seg og omsetter det på sin måte – i nye bidrag, til nye høyder.

Inkluderende stillinger

Alt vi gjør i verden, gjør vi gjennom kroppen. Bevegelsene er uttrykk som drar med seg tanker og ord. «Ord og refleksjoner legger seg oppå, eller som Merleau-Ponty (1994) ville ha sagt det: De forlenger bevegelsen som starter i kroppen.» (Nome, 2019, s. 103)

Videre er kroppene alltid plassert på ulike steder i rommet: under bordet, under en haug med puter, på stolen, på matta, i rullestolen, ved bordet, mot en vegg med en kaffekopp i hånda, i sofaen. Hvor kropper er plassert i forhold til hverandre, har betydning for kommunikasjonen. Hvordan den voksne stiller seg i forhold til Oleane og hjelper henne med kommunikasjonen, er dermed viktig for å inkludere henne. Vi velger å belyse to av elementene i inkluderende stillinger: Den ene er *stedlig nærhet*, og den andre er *omsluttende nærhet*.

Stedlig nærhet har vi hentet fra det engelske begrepet *proximity* (Complex Needs and Advanced Training, 2016). Med stedlig nærhet menes nærhet som «concerns the experiential preconditions required for the Other to function in the role of secure base for exploration» (Nafstad & Rødbroe, 2015, s. 122). Den voksne må stille seg nær barnet for å kunne fungere som en trygg base og hjelpe barnet ut i verden. Det å være nær blir ofte sett på som et kjennetegn på omsorg. Men nærhet hører med til Oleanes kommunikasjon. Det vil si at det er nærhet som gjør en plass om til et rom hvor kommunikasjonen finner sted.

Stedlig nærhet gjør det mulig for den voksne å lede for eksempel Oleanes hånd slik at hun kan lytte og delta. Ulla (2017) skriver at «personalet (i barnehagen) praktiserer sitt fag også gjennom måten de beveger seg på, måten de rent kroppslig forholder seg i rommet og til mennesker rundt seg» (s. 187). For Oleane er det livsnødvendig at de voksne har en nær, inviterende kroppsstilling, for at hun skal forstå og bli forstått. Dette er tett vevd sammen med en annen dimensjon: den omsluttende nærhet.

Omsluttende nærhet har vi hentet fra det engelske begrepet *nesting* (Ochs et al., 2005). Omsluttende nærhet setter søkelyset på å bevisst plassere den voksne med tanke på en kropp som har behov for

stabilisering for å kunne bruke energien på å kommunisere. På grunn av hyppige spasmer er Oleane avhengig av å bli hjulpet i en god stilling for å kunne fortsette å være kommunikativt til stede. På feltet for kombinerte syn- og hørselsvansker er dette essensielt. Lindström (2019) skriver at «the nested position could support stabilization for the child and enhances the partner's focus on the child's movements or vibrations in the chest» (s. 59).

Den voksne som er sammen med Oleane, justerer ofte kroppen ubevisst. Denne justeringen blir til inviterende kroppsstillinger. Dette er fordi det er viktig å kjenne/føle hverandres kropp for å rette Oleanes oppmerksomhet ut mot omverdenen. På denne måten bruker hun minst mulig energi på å justere sin egen kropp når hun kommuniserer med barna rundt seg.

Den voksnes stilling i forhold til Oleane inviterer de andre barna inn på ulike måter. Ansikt-til-ansikt-stillingen kan for eksempel betone dyaden Oleane og den ene voksne utgjør. Det er en posisjonering som kan lukke for interaksjon med gruppen om ikke den voksne er bevisst nok på signalet ut. Andre stillinger for kommunikasjon er ved siden av eller bak Oleane eller med Oleane på fanget. Disse gjør det mulig med en åpning mot gruppen. Alle disse mulige stillingene kan brukes bevisst i hverdagen. Personalet sjonglerer mellom de ulike stillingene for å tilpasse etter lek og aktiviteter. Den voksnes stilling kan være et viktig ankerfeste.

Den voksne kroppen blir det faste holdepunktet på gulvet eller rundt bordet som gjør at barna vil fortsette å komme tilbake til aktiviteten rundt Oleane.

Foldet tid

Den tredje dimensjonen er det som tittelen forespeiler leseren. Det som for oss voksne fortoner seg som små prosjekter, som mikromål, er Oleanes store prosjekter. Disse prosjektene krever en annen forståelse av tid. Det som for oss voksne fortoner seg som sneglefart, er tempoet som gir mening for Oleane.

Mange av Oleanes hverdagsaktiviteter visualiserer dimensjonen tid. Aktivitetene starter, noe skjer, og de avsluttes. Tiden beveger seg fra A til B. Det er denne lineariteten som trer frem i hvordan Oleanes aktiviteter blir strukturert. Dette er et viktig prinsipp i alt spesialpedagogisk og allmennpedagogisk arbeid. Problemet med lineariteten er at den kan gjøre oss blinde for eventuelle umiddelbare nonverbale uttrykk som kunne gitt hendelsen en annen vending. Det er en uvant øvelse å la kroppsspråket være styrende for hva som skal skje. I en lineær tidsoppfatning hvor prosessen utvikler seg fra A til B, er det ofte ikke plass for tvil, stopp, brudd eller usikkerhet. Vi har ofte ikke tid. Noen venter på at barnet skal være ferdig skiftet, ferdig spist og ferdig vasket. Og vi må skynde oss. Det er så mange ting som *må* gjøres, hører vi i veiledning.

Å legge bort det lineære perspektivet kan være en utfordring for barnehagepersonalet. Lineariteten binder oss til en måte å være sammen på der vi har resultatet i tankene før resultatet oppnås. Dette kan skape stress for barnet og oss, fordi vi stadig må få ting gjort. Når vi trer ut av lineariteten, blir vi bevisst dialogen og gleden ved å være sammen, og opplevelsen her og nå blir vesentlig mer innholdsrik. Husker leseren saktespiseren fra fortellingen om blomkålsuppen? En rutinepreget hverdag kan fort overskygge saktespiserens kontaktforsøk. *Saktespiseren strakk ut en hånd*. Ser vi hans intensjon bak handlingen? Eller ser vi at han helst bør spise opp? *Vil du ikke gå ut og leke? De andre er ferdige*. Den voksne i blomkålfortellingen stoppet opp nok til å si «Oleane smaker på blomkålsuppen. Hun liker den. Liker du den?» Lineariteten forutsetter at vi er på vei til noe, så hvilken

tidsoppfatning trenger vi for at vi skal klare å være mer til stede her og nå?

Den er vanskelig å forestille seg, men om vi låner et engelsk ord, kunne vi ha kalt den for tid som folder seg – *folds* –, eller foldet tid? Som foldene i et skjørt, et trekkspill som gir nye toner når vi folder det ut. Serres (1995) skriver: «Time is paradoxical; it folds or twists; it is as various as the dance of flames in a brazier – here interrupted, there vertical, mobile, and unexpected.» (s. 58) Gibson (2015) skriver om en forståelse av tid hvor fortiden er vevd sammen med nåtiden og forventningene til fremtiden. I lineær tid er en appelsin med skall en appelsin uten skall og klar til å spises. I foldet tid er en appelsin et helt prosjekt hvor sprut fra skallet får barnet til å rykke, smile og kanskje grøsse. Det var et minne fra i går, men inngår i dagens prosjekt. Den utvides, den hviles på, den blir ny. Skallet som er skrelt, kan hentes frem igjen, trykkes lett på, fingrene klemmes mellom skall og appelsinbåt. Kroppen gjenkjenner og husker under forutsetning av at opplevelsen foldes frem og tilbake. I denne typen tid blir en appelsin til en appelsinopplevelse som kan snakkes om og huskes. Hverdagsrutiner legger opp til å gjenkalle dagen i går i dag, og peker frem mot i morgen. Hva har dette med inkludering å gjøre? De voksne som er sammen med Oleane, trenger muligheter for å ta til seg viktigheten av den foldede tiden. Den gir mulighet for å skape inkluderende fellesskap, fordi det ikke er resultatet som er det viktigste, men veien dit.

I Oleanes territorium kan alle barn fordype seg, senke tempoet og forsvinne i prosjektene sine under forutsetning av at den voksne holder i trådene, utvider tema og engasjerer på en trygg og lavmælt måte. Det er berikelsen den foldede tiden tilføyer innen en linearitet, som gir tryggheten ved at noe starter og avsluttes. Vi er sammen i foldene, nærværende og oppmerksomme. Mange barn velger å være sammen med Oleane nettopp fordi det føles godt å senke farta og være i foldene.

Konglegutten fortalt med et utvidet blikk

I hverdagen vil de ulike dimensjonene personalet skal være bevisst på, være vevd inn i hverandre. Vi har valgt å skille dem for fremstillingens skyld og for å rette oppmerksomheten mot enkelte nyanser som er vanskelig å få øye på i hverdagen. Fortellingen om konglegutten som leseren ble presentert for i starten av avsnittet, blir nå gjenfortalt for leseren med formuleringer som gjør fortellingen tykkere og knytter den til kompetansen barnehagen skal sitte på etter felles refleksjon.

Konglegutten fortalt på nytt

Oleane sitter tett inntil den voksne. Hun sitter ikke bare inntil på fanget til en voksen. De er nært omsluttet hverandre. Hun har et trygt utgangspunkt for å ta imot den konglen et barn kommer med. Den voksne viser med hele kroppsholdningen at Oleane trenger tid – til å legge en liten finger på konglen, til å kjenne på den rue overflaten, til å gjenkalle et inntrykk fra dagen før. De er sammen i foldet tid, hvor inntrykkene fra i går har muligheten til å dukke opp i dag. Barnet med konglen har kompetansen til å vite at han skal vente. Den voksne oversetter Oleanes kroppsspråk, slik at konglegutten kan glede seg over at Oleane gleder seg. Konglegutten forsvinner for så å dukke opp igjen med en ny, større kongle. De menneskene som utgjør dette møtet, er stedlig nær hverandre. Det hele gjentar seg med en større kongle.

Fordi konglen er større, blir også den voksnes stemme høyere. Lydbildet blir litt «større». Oleanes oppmerksomhet skjerpes, Oleane sperrer opp øynene og ser mer. Mestringsfølelsen hos konglegutten er synlig: det stolte blikket, det fornyede aktivitetsnivået som trengs når en skal hente flere og større kongler. Det er et gyllent inkluderingsøyeblikk for alle.

For å oppsummere kan vi si at den voksnes kompetanse består i å være en sensitiv oversetter for Oleanes idiosynkratiske uttrykk og å være stedlig og omsluttende nær med en tidsoppfatning som ikke løper mot et bestemt resultat.

Konklusjon: Handler det om Oleane?

Nei, i grunnen ikke. Det handler, som Hjelmbrekke skriver, om oppdragelse til mangfold: Å jobbe med inkludering kan også sies å være oppdragelse til mangfold. En kontaktlærer uttrykte det en gang slik: «Det viser seg at mangfald er bra for oss alle.» (Hjelmbrekke, 2014)

I dette kapittelet har vi brukt fortellingene om blomkålsuppa og konglegutten til å løfte frem dilemmaer ved inkludering og argumentert for at felles refleksjon er en nøkkel til å ta tak i utfordringer og forstå inkluderende praksis – spesielt når dilemmaene er mange og tilretteleggingsbehovet er stort. Ved å stoppe opp, bruke tid til å fortelle og få fortellingen tilbake blir de små prosjektene store og sneglefarta en oase til å stoppe i og ta en rast. Inkluderingens dynamiske, tilfeldige, uplanlagte og kontekstuelle natur har trådt fram. Væremåter som er selvfølgeligheter – sitte ned, sitte nært, tilpasse og respondere – blir løftet opp og satt inn i en større sammenheng. Å lære og å lære bort Oleanes språk, inkluderende stillinger og forståelsen av foldet tid blir viktige brikker i et inkluderende fellesskap.

Vårt ønske? At det er kompetanse i hver barnehage til å fange opp fortellingen, utvide den, folde den ut og inn, kna den frem og tilbake og gi den som et smykke tilbake til den som forteller. At alle barn får være med i de små, uferdige, sakte prosjektene. At foreldrene til alle barn skal få høre om de små prosjektene som har sneglet seg av gårde i løpet av en dag. Og at samfunnet skal ta inn over seg at for barn med sammensatte utfordringer er inkludering i barnehageårene svært viktig:

For CWD (Children with Disabilities), inclusion during the preschool years is critically important at this stage, because children have yet to develop biases about others, minimizing the possibility of rejection, whereas the chance that CWD have interactions with their peers makes it easier for them to be accepted in later years. (Sucuoğlu et al., 2019, s. 77)

Det handler i grunn om hvilken type samfunn og hvilke medborgere som vi ønsker at skal utgjøre det store vi.

Litteratur:

Arnesen, A.-L. (2017). *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser (*2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Everett, D. (2008). *Don't sleep. There are Snakes: Life and Language in the Amazonian Jungle.* London: Profile Books.

Gibson, R. (2015). *Memoryscopes.* Western Australia: University of Western Australia Publishing.

Gulbrandsen, L.M. (2014). *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis – en utforskende tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gulbrandsen, L.M., Fallang, B. & Ulvik, O.S. (2014). Barns deltakelse og profesjonell praksis: fra oppskrifter til utforskende spørsmål? I L.M. Gulbrandsen (red.), *Barns deltakelse i hverdagsliv og profesjonell praksis: en utforskende tilnærming* (kapittel 9). Oslo. Universitetsforlaget.

Heimdahl, E. & Serrano, A. (2020). Video-supported assessment as a method of bridging families and caregivers with professionals in Early Intervention. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología, 40*(3), 101–109. https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2020.01.002

Heimdahl, E., Haugland,Y. & Hølland, S. (2019). Hvordan skape meningsfulle historier som gir stemme til barn med multifunksjonshemming. *Spesialpedagogikk (5),* 34–44.

Heimdahl, E. & Fulland, H. (2019). *Hva gjør en kanin på et fang under julegudstjenesten? Et analytisk blikk på inkludering* (Statped-rapport). Hentet fra hva-gjor-en-kanin-pa-et-fang-under.pdf (statped.no)

Hjelmbrekke, H. (2014). «Det viser seg at mangfald er bra for oss alle». Å legge til rette for eit inkluderande læringsmiljø. I L. Lund, H. Hjelmbrekke & S. Skogdahl (red.), *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (kapittel 6). Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, T. (2006). *Det nære språket: språkmiljø for mennesker med multifunksjonshemming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Rammeplan for barnehagen. Innhold og oppgaver.* Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/barnehage/rammeplan/rammeplan-for-barnehagen-bokmal2017.pdf

Lindström, C. (2019). Contributing to a Tactile Language: Partners Communicative Accommodation to a Bodily/Tactile modality. *Journal of Deafblind Studies on Communication, 5*(1), 50–72. https://doi.org/10.21827/jdbsc.5.32574

Lund, L., Hjelmbrekke, H. & Skogdal, S. (2014). *Inkluderende praksis. Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid.* Oslo. Universitetsforlaget.

Lundby, G. (1998). *Historier og terapi. Om narrativer, konstruksjonisme og nyskriving av historier.* Oslo: Tano Aschehoug.

Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT – er det behov for en alternativ begrepsbruk og forståelse? *Spesialpedagogikk,* (4), 4–12.

Nafstad, A. & Rødbroe, I. (2015). *Communicative relations. Interactions that create communication with persons with congenital deafblindness.* Aalborg: Materialecentret.

Nome, D.Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk.* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ochs, E., Solomon, O. & Sterponi, L. (2005). Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication. *Discourse Studies*, *7*(4–5), 547–583. Limitations and transformations of habitus in Child-Directed Communication (sagepub.com)

Serres, M. (1995). *Conversations on Science, Culture, and Time: Michel Serres with Bruno Latour.* Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Solli, A. & Andresen, R. (2017). «Alle skal bli sett og hørt.» Barnehagepersonalets synspunkter på inkludering. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.) (kapittel 6). Oslo: Universitetsforlaget.

Sucuoğlu, N., Bakkaloğlu, H., Demir, S. & Ergin, D. (2019). Factors Predicting the Development of Children With Mild Disabilities in Inclusive Preschools. *Infants & Young Children, 34*(2), 77–98. https://doi.org/10.1097/IYC.0000000000000137

Ulla, B. (2017). Kroppens kraft. Kropp som en del av inkludering og profesjonsutøvelse i barnehagen. I A.-L. Arnesen (red.), *Inkludering: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (2. utg.) (kapittel 8). Oslo: Universitetsforlaget.

Complex Needs and Advanced Training. (2016, 22. mars). *Module 3.1: Communication – augmentative and assistive strategies: AAC Strategies: Body Language* [E-læring]. Hentet fra http://www.complexneeds.org.uk/modules/Module-3.1-Communication---augmentative-and-assistive-strategies/D/m09p090bcd.html

4

Inkluderende læringsaktiviteter

Gjennom inkluderende læringsaktiviteter skal barn og elever oppleve anerkjennelse, tilhørighet, mestring og læring. For å skape motivasjon og læringsglede trengs derfor et bredt repertoar av læringsaktiviteter og -ressurser innenfor forutsigbare rammer. Disse må tilrettelegges med utgangspunkt i barnets individuelle forutsetninger og det mulighetsrommet som finnes i barnehage og skole. De følgende to kapitler viser på hver sin måte hvordan skolen kan tilrettelegge for dette.

Espen L. Wilberg, Maren-Johanne Nordby og Hedda Gjesti Tjäder:

Inkluderende læringsaktiviteter

Espen, Maren-Johanne og Hedda beskriver hvordan skolen kan tilrettelegge for mestring, slik at flere elever kan delta og oppleve tilhørighet i det sosiale og faglige fellesskapet. De viser hvordan skolen kan ta i bruk elevenes interesser og bygge gode relasjoner med vektlegging på struktur og forutsigbarhet.

Tonje Lovang og Knut Slåtta:

Tilhørighet, deltakelse, engasjement – utvikling av inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming

Tonje og Knut tar opp spørsmål om hva som skal til for å utvikle velfungerende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming, og hvilke kvalitetskriterier som kan legges til grunn når disse skal evalueres. De beskriver strategier for å planlegge slike aktiviteter og hvordan elevenes engasjement kan brukes som en målestokk for å vurdere pedagogisk kvalitet.

Inkluderende læringsaktiviteter

Barn som mottar spesialundervisning, står i fare for å miste tilgangen til det sosiale og faglige fellesskapet (Barneombudet, 2017; Wendelborg, Kittelsaa & Caspersen, 2017).

Espen Langbråten Wilberg, Maren-Johanne Nordby og Hedda Gjesti Tjäder

I dette kapittelet vil vi se nærmere på hvordan skolen, gjennom å tilrettelegge for mestring, ta i bruk elevenes interesser, bygge gode relasjoner og legge til rette for struktur og forutsigbarhet, kan bidra til at flere får delta og føle en tilhørighet til det sosiale og faglige fellesskapet. Vi bygger vårt bidrag på erfaringer vi har gjort i arbeid med rådgiving overfor skoler som har elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær.

Det er viktig at voksenpersonene i skolen har kunnskap og kompetanse om elever med nevroutviklingsforstyrrelser, slik at de kan tilrettelegge for dem på en god måte. Personer med nevroutviklingsforstyrrelser, slik som ADHD, Tourettes syndrom og autismespekterforstyrrelser, strever med de eksekutive funksjonene og har ofte generaliseringsvansker. Mange har også utfordringer med det sosiale samspillet og med kommunikasjon (Frith, 2005; Hill, 2008; Urnes, 2018). Vanskene kan føre til at elevene havner i konflikter og misforståelser både med medelever og lærere. Om skolen ikke tilrettelegger for disse elevene, kan det bli utfordrende for dem å delta i et lærende fellesskap, noe som kan føre til at elevene opplever manglende tilhørighet til gruppen.

Det er skolens ansvar å sikre at også disse elevene er en del av et sosialt og faglig fellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I kapittelet vil vi presentere tre eksempler som viser hvordan dette kan gjøres i praksis. Selv om praksiseksemplene vi viser til, dreier seg om en spesifikk elevgruppe, vil vi hevde at tematikken er relevant for langt flere. Tilnærmingen som brukes i praksiseksemplene, har vi kalt inkluderende læringsaktiviteter. Terminologien er vår egen, samtidig som de metodiske prinsippene for denne tilnærmingen er velkjente fra litteraturen.

Før vi presenterer praksiseksemplene, vil vi redegjøre for hva vi legger i inkluderende læringsaktiviteter, de tilhørende prinsippene og hvilken betydning de har for elever som har behov for særskilt tilrettelegging.

Inkluderende læringsaktiviteter

Å tilrettelegge for inkluderende læringsaktiviteter som er tilpasset den enkelte, men som også er hensiktsmessige for medelever, kan være en vei til å skape et inkluderende klasserom.

En inkluderende læringsaktivitet er en aktivitet hvor ulike elever får bidra med sine styrker i et felles arbeid.

En inkluderende læringsaktivitet har ikke kun fagmål, men også sosiale mål der elevene får mulighet til å teste ut og øve på nye sosiale ferdigheter og strategier. Alle elever er ulike. Det innebærer at læringsaktivitetene ikke nødvendigvis kan kopieres fra en situasjon til en annen, men at man må tilpasse aktivitetene til de elevene det gjelder. Derfor er det viktig at læreren har planlagt aktiviteten ut fra elevenes interesser, med god struktur og med tanke for hvordan man skal kunne øve på sosiale ferdigheter og bygge gode relasjoner mellom elevene som deltar. Slik kan man tilrettelegge for mestring.

Vi har valgt å dele arbeidet med inkluderende læringsaktiviteter i fire prinsipper. I den neste delen vil vi presentere hva disse dreier seg om, hvorfor de er viktige for alle elever, og hvorfor det er ekstra viktig å ta utgangspunkt i disse når man jobber med elever med nevroutviklingsforstyrrelser.

Fire prinsipper for inkluderende læringsaktiviteter

I denne delen av kapittelet vil vi gjennomgå de fire viktige prinsippene for inkluderende læringsaktiviteter:

1. kartlegging
2. elevens interesser
3. relasjoner og sosiale ferdigheter
4. struktur og forutsigbarhet

Kartlegging

For at alle elever skal lære og utvikle seg på best mulig måte, er det viktig at skolen legger til rette for at elevene opplever mestring og læring. I forkant av at pedagogen planlegger gjennomføring av en læringsaktivitet, bør elevens interesser, styrker, relasjoner og stressfaktorer i læringsmiljøet kartlegges. Dette kan gjøres gjennom spørreskjemaer, observasjoner, elevsamtaler og samtaler med foresatte. Det er viktig at kartleggingen og vurderingen av elevers ferdigheter ikke blir uheldig og gir eleven uønskede konsekvenser (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Tradisjonelle kartlegginger innebærer gjerne en prøve eller en annen formell kartleggingssituasjon, noe som kan være uheldig for elever med nevroutviklingsforstyrrelser. Dette kan være fordi de kan være utrygge i tradisjonelle kartleggingssituasjoner, at de ikke forstår spørsmålene, eller at de har en utrygg relasjon til personen som gjennomfører kartleggingen. Derfor kan det være lurt å bruke andre metoder og innfallsvinkler. En måte å gjøre dette på er å bruke elevens interesser også som kartleggingsarena. En elev som bruker mye tid på dataspill, er ofte rolig og tilgjengelig når hun spiller, noe som kan brukes som ramme for en kartleggingssamtale. Man kan stille spørsmål underveis eller i pauser i spillingen. Spørsmålene kan stilles muntlig, skriftlig eller ved hjelp av bilder – alt etter hva eleven har behov for.

Elevens interesser

Elever som opplever mestring, vil kunne utforske det ukjente og lære seg nye ferdigheter på en trygg, utholdende og selvstendig måte. Mestring gir motivasjon – også for å jobbe med ting som er utfordrende eller vanskelige (Utdanningsdirektoratet, 2020b). En god måte å skape et inkluderende miljø med mestring, motivasjon og læring på, er å ta utgangspunkt i elevenes styrker og interesser. For elever som har havnet utenfor fellesskapet, kan det være særlig nyttig å ta utgangspunkt i noe de interesserer seg for, slik at de er i en situasjon de mestrer, samtidig som de opplever å bidra faglig.

Det finnes mange måter å undervise i fag på, og læringsmål kan nås på flere måter enn gjennom tradisjonell undervisning, noe som krever kreativitet fra lærerens side. Derfor vil det være nyttig å ta utgangspunkt i noe eleven allerede driver med, og legge læringsmål og sosiale rammer rundt det,

heller enn å forsøke å tilpasse eleven til en undervisningssituasjon han ikke mestrer.

Som tidligere nevnt har de fleste elever med nevroutviklingsforstyrrelser generaliseringsvansker. Dette fører til at mange har et stort behov for å se en konkret nytteverdi av det de skal lære. På grunn av vanskene med de eksekutive funksjonene har en del også vansker med å konsentrere seg om ting de ikke interesserer seg for. Det er det viktig å ta hensyn til. Elevenes interessefelt kan være en arena der de har et lavt stressnivå og er tilgjengelige for læring. Derfor vil det være gunstig å bygge en læringsaktivitet rundt elevens interesser heller enn å forsøke å motivere til en mer tradisjonell undervisningsform. Om eleven for eksempel liker å spille Minecraft, kan pedagogen lage undervisningsopplegg i denne virtuelle verdenen.

Relasjoner og sosiale ferdigheter

Sosial inkludering og vennskap er en viktig trivselsfaktor på skolen, og gode vennerelasjoner er beskyttelsesfaktorer som fremmer selvfølelse og trivsel. Venner påvirker forholdet til skolen positivt, samtidig som negative relasjoner er forbundet med risiko for redusert læringsutbytte, psykiske vansker og et negativt utviklingsforløp (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016).

Hattie (2009) fant ut at av 138 faktorer som påvirker elevenes læring, er det relasjonen mellom lærer og elev som er den viktigste. I de tilfellene relasjonen mellom elev og lærer er positiv, vil eleven være bedre likt av medelever og være mer aktiv i klassen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Om læreren har en negativ eller avvisende holdning til eleven, vil iderimot medelevene oftere trekke seg unna eleven. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan ofte streve med sosiale ferdigheter, noe som fører til at de står i fare for å bli sosialt ekskludert. Her vil lærerens evne til å skape en relasjon være avgjørende for elevens faglige og sosiale utvikling (Nordahl et al., 2016).

For å kunne skape en god relasjon er det avgjørende å ta eleven på alvor. Det er viktig at læreren tar seg tid til å snakke med eleven så eleven forstår. For elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan det være ekstra nyttig å bruke visuelle samtaleverktøy. Det er også viktig at eleven opplever at behovene hennes imøtekommes. Noen elever strever for eksempel med å skrive for hånd, mens andre har store problemer med lukten av agurk. Det er viktig at læreren møter disse tingene med respekt, og mulige tiltak er å la eleven få skrive på pc eller nettbrett, eller at eleven får lov til å forlate rommet når noen spiser agurk.

Gode sosiale ferdigheter er ofte en inngangsbillett til fellesskapet på skolen. Mange av elevene som faller utenfor, har utfordringer på dette området. Skolen har en viktig oppgave med å bistå disse elevene med å utvikle gode sosiale ferdigheter, men dette bør gjøres på elevens premisser og etter elevens behov. Mange elever med nevroutviklingsforstyrrelser strever med det sosiale. Disse vanskene henger sammen med en generell utfordring med mentaliseringsevnen – å kunne se seg selv utenfra og tolke andres atferd ut fra det (Martinsen, Nærland, Steindal & Tetzchner, 2006; Martinsen, Storvik, Kleven, Nærland, Hildebrand & Olsen, 2016). Derfor er det viktig at skolen jobber konkret med å utvikle elevenes sosiale ferdigheter. Noen elever vil ha utbytte av å øve på turtaking, mens andre trenger å øve på forskjellen mellom hvite løgner og ekte løgner. Andre igjen trenger å øve på å ta initiativ til samtaler, eller hvordan de kan opprettholde eller avslutte disse. Det er viktig at pedagogene jobber målrettet for å lære eleven sosiale ferdigheter, men dette kan ikke skje i et vakuum. En vesentlig del av å lære seg sosiale ferdigheter er å kunne prøve det ut i praksis i trygge sosiale miljøer.

Mange elever vil lettere kunne bygge gode relasjoner og vennskap gjennom en aktivitet og situasjon de mestrer. Derfor er det viktig at pedagogen velger en aktivitet elevene er trygge nok i til å kunne bygge disse relasjonene, samtidig som læreren er der for å støtte. I tillegg er det viktig at pedagogen velger ut elever som passer sammen, både faglig og sosialt.

Struktur og forutsigbarhet

Alle elever trenger struktur og forutsigbarhet for å kunne lære og trives i skolen. Å vite hva man kan forvente, og hva som er forventet av en selv, er i mange tilfeller avgjørende for at man kan bidra, være selvstendig og oppleve å ta del i et fellesskap. Elevenes evne til å innhente informasjon om dette er varierende, og derfor må graden av tilrettelegging som behøves for å skape struktur og forutsigbarhet, tilpasses individuelt. Dette må gjøres i alle læringsaktiviteter.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser vil ha behov for tydeligere struktur og forutsigbarhet i hverdagen enn de fleste andre (Urnes, 2018). Det er fordi disse elevene strever mer med å innhente den informasjonen andre elever plukker opp underveis. På grunn av generaliseringsvanskene vil dette også gjelde om de har vært i samme situasjon flere ganger før. De kan også ha vansker med å motta og tolke beskjeder og forventninger fra lærer og medelever (Martinsen et al., 2006; Martinsen et al., 2016).

Detaljerte og tydelige planer er ofte en forutsetning for at elever med nevroutviklingsforstyrrelser skal kunne delta i et lærende fellesskap. De har behov for at alle læringsaktiviteter er strukturerte, og at de vet hva som er forventet av dem. I tillegg er det avgjørende at overganger mellom aktiviteter og innad i aktivitetene er strukturerte og oversiktlige (Martinsen et al., 2006).

Derfor trenger disse elevene konkret informasjon basert på de 7 h-ene: hva elevene skal gjøre, hvor de skal være, hvorfor de skal gjøre det, hvem de skal gjøre det sammen med, hvordan de skal gjøre det, hvor lenge de skal holde på, og hva de skal gjøre etterpå (Statped, 2018). Planene må være detaljerte, individuelt tilpassede og visuelle. Noen elever vil trenge en detaljert beskrivelse av alle punktene i aktiviteten med et nøye planlagt tidsskjema, mens andre vil ha behov for skriftlige kriterier for hva som er forventet av dem. Noen vil ha behov for at det er skrevet ned, andre trenger bilder. Noen trenger informasjonen god tid i forveien, mens for andre holder det å få informasjonen i oppstarten av aktiviteten.

Elevenes behov for struktur og forutsigbarhet vil også kunne variere over tid. Noen vil for eksempel ha mindre behov for skriftlige kriterier når de blir vant med aktiviteten og situasjonen. Det er viktig at pedagogen har dialog med elevene underveis for å undersøke dette.

Når læreren sørger for at den enkelte elev har all den nødvendige informasjonen, bruker elevene mindre energi på å finne ut av rammene rundt undervisningen, noe som frigir mer energi til læring og deltakelse i fellesskapet.

For at en læringsaktivitet skal være inkluderende for alle elever, er det viktig at læreren tar utgangspunkt i disse fire prinsippene. Det er viktig å bruke elevenes interesser som utgangspunkt, øve på sosiale ferdigheter og skape sosiale relasjoner i aktiviteten. Det er også avgjørende å tilpasse strukturen i aktiviteten slik at elevene opplever forutsigbarhet. For å kunne gjøre dette er det avgjørende å kartlegge elevene på forhånd. Vi vil presentere tre caseeksempler som viser hvordan dette kan gjøres i praksis.

Praksiseksempler

Videre følger tre eksempler på inkluderende læringsaktiviteter vi selv har prøvd ut, eller som vi har observert bli brukt, for å skape et trygt lærende fellesskap. Eksemplene vi har valgt å bruke, er satt sammen av flere erfaringer vi har gjort i vår praksis. Eksemplene er realistiske og stemmer godt overens med våre egne erfaringer med elever med nevroutviklingsforstyrrelser og skolefravær. Alle eksemplene gjelder elever som har vedtak om spesialundervisning i alle sine undervisningstimer. Elevene i det første eksempelet får opplæringen på en spesialavdeling, de to andre går på nærskolen. Elevene har nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes syndrom og/eller autismespekterforstyrrelser. I to av de tre eksemplene har de ansatte på skolen fått kompetanseheving på kartlegging, sosial kompetanse, struktur og forutsigbarhet og betydningen av relasjoner i forkant av utformingen av læringsaktivitetene. Alle elevene har gode læreforutsetninger, men de er i liten grad inkludert i det faglige og sosiale fellesskapet.

Det første praksiseksemplet dreier seg om bruk av rollespillet Dungeons and Dragons, det andre om bruk av film og utvikling av krimgåter, og det tredje omhandler koding som inkluderende læringsaktivitet.

For å vise frem arbeidet med de fire prinsippene i planleggingen og gjennomføringen av læringsaktivitetene har vi valgt å skrive dette som en liste på slutten av hvert eksempel. Vi håper dette kan være til nytte for andre som ønsker å hente inspirasjon fra dette kapittelet for å arbeide med inkluderende læringsaktiviteter.

Dungeons and Dragons

I en spesialgruppe på ungdomstrinnet går det elever med autismespekterforstyrrelser. Disse elevene har et normalt evnenivå, men har store utfordringer med å være til stede i et ordinært klasserom og med å delta i et lærende fellesskap på linje med de fleste andre. Selv om elevene har liknende diagnoser, er det store variasjoner på faglig nivå, sosiale ferdigheter, interesser og behov for struktur. Enkelte av elevene har mye undervisning i gruppe, mens noen har mye én-til-én-undervisning. En del av elevene har også store vansker med tradisjonell tavleundervisning og protesterer ofte om det er temaer de ikke synes er relevante eller interessante. I en del fag har det derfor vært utfordrende å finne gode læringsaktiviteter som også legger til rette for at elevene skal kunne føle tilhørighet til det lærende fellesskapet.

Etter nøye kartlegging av elevenes interesser laget lærerne på gruppa et undervisningsopplegg rundt rollespillet Dungeons and Dragons (D&D). Dungeons and Dragons er et rollespill satt i en «tolkiensk» middelalderverden med alver, trollmenn, orker og drager. Deltakerne må samarbeide om et oppdrag – et eventyr – og underveis må de håndtere forskjellige utfordringer. Deltakerne spiller karakterer de velger selv, med ulike ferdigheter og spesielle evner. Spillet ledes av en spilleder som kalles Dungeon Master (DM). Om man lykkes med oppdraget, kommer an på hvilke valg man tar, og hva terningene viser. Man lykkes eller mislykkes i fellesskap.

D&D er en tidkrevende aktivitet. Derfor satte lærerne av en hel dag i uken til dette. For hver økt hadde de klare læringsmål i samfunnsfag, KRLE og naturfag. Et eksempel var at elevene skulle kunne sammenlikne forskjellige styresett og redegjøre for forskjeller og likheter. Dette hadde vært et vanskelig tema å jobbe med i tradisjonell tavleundervisning. I dette oppdraget var det derimot avgjørende å vite hva slags styresett det var i de forskjellige byene de reiste gjennom. Dermed ble det viktig kunnskap for elevene å tilegne seg – motivasjonen var på topp.

Lærerne hadde også klare sosiale læringsmål for hver økt. Eksempler på dette er at elevene skulle kunne vente på tur, lytte til andre i en samtale, hevde seg selv og ta kontakt med andre på en positiv måte. Disse målene, sammen med spillets klare regler, ble kalt «brettikette», og sammen gav dette god struktur og klare forventinger til elevene,

Kartleggingen av elevene foregikk gjennom elevsamtaler og observasjon av hva elevene gjorde og snakket om i pauser og på fritiden. Elevene ble også spurt på forhånd om D&D var noe de ønsket å prøve. Lærerne fortsatte også kartleggingen underveis og hadde samtaler med elevene, både i gruppe og hver for seg, for å se om det var noe de ønsket å endre, eller om de hadde nye eller andre behov.

Elevens interesse ble ivaretatt av at mange var opptatt av fantasysjangeren i litteratur, filmer eller tv-serier, noen var glad i å spille brettspill, mens andre likte å trille terninger eller fattet interesse for D&D av å se på andre spille.

Relasjon og sosiale ferdigheter var i utgangspunktet hovedmotivasjonen for å starte med rollespill. Å være en del av et eventyr, å møte og samarbeide om forskjellige utfordringer, og å planlegge hvordan oppdraget burde løses videre, kan i seg selv være relasjonsbyggende. Et rollespill som D&D lar deg også utforske sosiale handlinger og responser på en trygg måte, samtidig som du kan teste ut forskjellige deler av en personlighet. Lærerne hadde felles sosiale mål for gruppen, samtidig som hver elev hadde egne mål de øvde på underveis i spillet. Lærerne begynte med noen få elever, men plasserte spillaktiviteten sentralt i lokalene. Dette førte til at flere elever viste interesse eller ble presentert for aktiviteten på en trygg måte, noe som til slutt førte til at alle elevene i gruppen deltok på sin egen måte. De la også til rette for at alle elevene kunne delta på den måten de ønsket, om de ville være DM, eller om de kun ville trille terning, slik at alle eleven fikk være en del av fellesskapet.

Struktur og forutsigbarhet er ofte godt ivaretatt i rollespill, da rammene for spillet setter klare forventninger og regler for handling. I tillegg hadde alle elevene en personlig dagsplan basert på de 7 h-ene.

For denne gruppen ble D&D et høydepunkt i uken og etter hvert en viktig del av hverdagen. Det gav dem noe å snakke om i friminuttene og gjorde at de ble bedre kjent med hverandre. Eventyret og oppdraget de samarbeidet om, skapte en følelse av fellesskap og tilhørighet, samtidig som det gav trygge rammer der elevene kunne prøve ut nye sosiale ferdigheter. For lærernes del ble D&D en ny arena til å kunne jobbe kreativt med fag og sosiale ferdigheter og for å bygge relasjoner mellom elevene gjennom deres interesser og behov for struktur og forutsigbarhet.

Bruk av film og utvikling av krimgåter

Å være i klasserommet har vært en utfordring for «Petter» siden han startet på skolen. Undervisningen til Petter ble stort sett gjennomført på grupperom som eneundervisning, og han deltok sjelden sammen med medelever. Han fikk ny kontaktlærer i 4. klasse, og da ble også Statped involvert. Kontaktlæreren var opptatt av å få eleven mer inn i klassen og at læringsutbyttet skulle øke.

Statped anbefalte at elevens interesser, styrker og triggere i læringsmiljøet burde kartlegges før vi startet med utprøving av læringsaktiviteter. Kontaktlærer fikk kartlagt Petter. Dette resulterte i at eleven og kontaktlærer lagde en bok om Petter som het «Boken om meg». Der lagde de sammen en historie om eleven hvor de blant annet la inn det som hadde kommet frem

i kartleggingssamtaler. Boken ble laget for at alle de voksne som jobbet med Petter, skulle bli bedre kjent med ham og hvordan de bedre kunne tilrettelegge for læring.

Gjennom kartlegging av Petter og samtaler med foreldrene kom det frem at eleven trengte stor grad av tilrettelegging for struktur og forutsigbarhet for å få et læringsutbytte. Petter vegret seg mye for å gå på skolen hver morgen, og han kom ofte for sent på skolen. Et tiltak kontaktlærer innførte i den forbindelse, var forberedelsesfilmer. Da kontaktlærer startet med å sende forberedelsesfilm for neste skoledag hjem til Petter hver dag, meldte foreldrene om at eleven ikke viste den samme vegringsatferden. Petter rapporterte om at han nå visste hva som møtte ham på skolen hver dag. Stressnivået sank betydelig, og eleven var mer klar for læring sammen med en gruppe medelever.

Ett av interesseområdene som kom frem gjennom kartleggingen, var produksjon av film og krimfortellinger. Dette ønsket læreren å bruke. Petter fikk i oppgave å være regissør og invitere med seg to medelever til et filmprosjekt. Kontaktlæreren knyttet filmen opp mot faget engelsk og hentet kompetansemål fra 4. trinn. Resultatet ble en krimfortelling på engelsk. Petter og de to medelevene lagde manus og gikk i gang med filming. Da filmen var ferdig, ble den vist for klassen, og Petter klarte å være med inn i klasserommet. Filmen ble stoppet før klassen fikk løsningen på mysteriet, og klassen ble delt inn i grupper for å diskutere seg frem til løsningen. Petter styrte oppsummeringen av diskusjonen og satte i gang filmen igjen, slik at medelevene fikk svaret på mysteriet.

Resultatet ble at Petter opplevde mestring. Han hadde klart å fullføre en læringsaktivitet i samarbeid med to andre, han hadde klarte å delta i felles gjennomgang i klasserommet, og han hadde vist sin faglige stemme for klassen.

Kontaktlæreren valgte derfor å legge opp til flere slike filmprosjekter.

Setter man dette eksempelet inn i tanken om de fire prinsippene for en inkluderende læringsaktivitet, kan vi sammenfatte arbeidet på følgende måte:

1. **Kontaktlæreren kartla** hva eleven hadde behov for på skolen, og hva som trigget ham i læringsmiljøet. Det resulterte i «Boken om meg».

2. **Elevens interesse** ble brukt i form av å lage krimfortellinger hvor eleven fungerte som regissør. Dette ble en aktivitet som ble brukt i flere fag etter at det gav positive resultater i engelsk.

3. **Relasjon og sosiale ferdigheter** ble jobbet med gjennom at eleven fikk til en læringsaktivitet sammen med medelever i en gruppe. Eleven fikk tildelt rollen som regissør. Kontaktlærer og elev jobbet seg gjennom hvilke sosiale regler man bør forholde seg til når man skal være regissør og lede en gruppe. Eleven mestret også å lede den faglige diskusjonen i klasserommet.

4. **Struktur og forutsigbarhet** ble det lagt til rette for gjennom at eleven fikk en daglig film fra kontaktlærer om hva som skulle møte ham neste skoledag. Informasjonen som ble presentert, sikret at eleven fikk informasjon som tok utgangspunkt i de 7 h-ene.

Denne læringsaktiviteten bidro til inkludering ved at eleven fikk bidra både faglig og sosialt i en gruppe med medelever og med resten av klassen. Gjennom arbeidet med denne typen læringsaktiviteter har Petter blitt nærmere knyttet til klassens faglige og sosiale fellesskap. Det som var avgjørende i dette eksemplet, var at kontaktlærer tok det faglige ansvaret for Petter, også når han var utenfor klasserommet.

Koding

«Mathias» hadde fått sin undervisning på grupperom med assistent siden 1. klasse. Han hadde vist utagerende atferd overfor medelever og voksne på skolen.

Rett før Statped kom inn i saken i 7. klasse, hadde Mathias fått en ny kontaktlærer. Hun satte seg et mål om at han skulle inn i klasserommet. Hun hadde jobbet med relasjonen og forsøkt å kartlegge hva som gjorde at det var vanskelig for ham å være i klasserommet. Det var utfordrende å ha kartleggingssamtaler med Mathias, fordi med en gang man kom inn på et tema som var utfordrende for ham, trakk han seg fra samtalen. Mathias ble parallelt utredet hos BUP. I utredningen kom det frem at han ble trigget av sinte stemmer og av at det ble satt forventinger til ham. Han var også følsom for støy og andre sterke sensoriske inntrykk han ikke selv hadde kontroll på. Det kan forklare noe av hvorfor det var utfordrende for ham å prestere faglig og delta i undervisning i klasserommet. Dette er viktig informasjon for å kunne tilrettelegge en inkluderende læringsaktivitet for denne eleven.

Ett av flere tiltak var å finne ut hva slags læringsaktiviteter som kunne fenge ham. Mathias brukte store deler av skoletiden og fritiden på å spille dataspill, og han var svært datakyndig. Etter hvert prøvde kontaktlærer ut koding og fikk napp hos eleven. Dette var noe han både likte og mestret. Hun fikk satt koding på timeplanen for resten av klassen, og de brukte programmet Scratch. Dette gjorde hun med et håp om at Mathias skulle kunne mestre å delta i denne undervisningen og kanskje bidra faglig i klassen med sin kompetanse. Mathias ble nysgjerrig på hvordan kodeundervisningen i klassen foregikk, og han hadde selv lyst til å delta i de timene med resten av klassen. I forkant hadde kontaktlærer informert eleven mange ganger om hvordan timen var lagt opp. Hun hadde dermed lagt til rette for at eleven hadde god oversikt. Kontaktlærer hadde også fått eleven til å lage en bruksanvisning til resten av klassen på hvordan de kunne gjennomføre en spesifikk kodeoppgave. Det førte til at eleven hadde god kontroll over hva som foregikk i kodetimene. Mathias kom gradvis mer inn i klassen i kodetimene og fikk høy status ettersom han var den flinkeste i faget. Han fungerte på mange måter som en «hjelpelærer» i faget.

Statped ble spurt om vi kunne prøve ut noen flere spennende kodeverktøy i denne klassen. Vi sendte en video til hele klassen hvor vi presenterte oss og fortalte at vi skulle gjennomføre et opplegg i deres klasse en hel dag. Informasjonen som ble gitt i filmen, baserte seg på de 7 h-ene. På slutten av filmen ba vi om at fire elever skulle melde seg til å jobbe med oss dagen i forveien og være med på å plukke ut hvilke læringsaktiviteter vi skulle gjennomføre. De fire elevene skulle i tillegg innta gruppelederroller når opplegget skulle gjennomføres for hele klassen.

Heldigvis meldte Mathias seg, sammen med tre andre elever. Vi tok med oss forskjellig utstyr og forslag til oppgaver og hadde en lengre workshop med de fire elevene. De falt ned på at de ville bruke Microbit, Lego WeDo og Minecraft i klassen dagen etterpå. De var også med på å utforme hvilke oppgaver som skulle gjennomføres med de ulike verktøyene. Denne planleggingsdagen ble i prinsippet gjennomført for å forberede Mathias på hva som skulle skje dagen etter når resten av

klassen skulle gjennomføre undervisnings-opplegget. Dette ble gjort for å legge til rette for at han skulle ha kontroll og oversikt. Videre la vi vekt på hvordan man fungerer som en god gruppeleder, og hva det innebærer. Det gjorde at vi også fikk jobbet med sosial kompetanse i en liten gruppe før det skulle prøves ut i hele klassen dagen etter.

Da dagen kom hvor opplegget skulle gjennomføres i klassen, var vi spente på om Mathias kom til å greie å være i klasserommet en hel dag. Til stor glede for læreren og oss greide han ikke bare å være der, men han tok en aktiv lederrolle, hjalp de andre elevene og fikk et stort utbytte, både faglig og sosialt.

Setter man dette eksempelet inn i tanken om de fire prinsippene for en inkluderende læringsaktivitet, kan det oppsummeres på følgende måte:

1. Det var utfordrende å få **kartlagt** hva som trigget eleven i læringsmiljøet, fordi eleven trakk seg med en gang han opplevde en samtale som utfordrende. Eleven ble parallelt utredet hos BUP. I utredningen der kom det frem at eleven ble trigget av sinte stemmer og at det ble satt forventinger til ham. Han var også følsom for støy og andre sterke sensoriske inntrykk han ikke selv hadde kontroll på. Det kan forklare noe av hvorfor det var utfordrende for ham å prestere faglig og delta i undervisning i klasserommet. Dette er viktig informasjon for å kunne tilrettelegge en inkluderende læringsaktivitet for denne eleven.

2. **Elevens interesse** ble brukt aktivt av kontaktlærer. Eleven viste at han var datakyndig, og at spill og det meste som hadde med pc å gjøre, falt innenfor hans interesse. Da eleven ble opptatt av koding, satte kontaktlærer det på timeplanen for resten av klassen, slik at det lå til rette for at det var en time eleven kunne delta i og vise sine ferdigheter til resten av klassen.

3. **Relasjon og sosiale ferdigheter** ble lagt til rette for å bygge relasjoner med resten av klassen gjennom læringsaktiviteten rådgivere fra Statped prøvde ut. Eleven deltok på forberedelsesdag med tre andre medelever, og de bygde relasjoner gjennom aktivitetene de prøvde ut. I tillegg jobbet de med sosiale ferdigheter gjennom hvordan å være en god gruppeleder.

4. **Struktur og forutsigbarhet** ble løst gjennom at hele klassen til eleven fikk en forberedelsesfilm i forkant av at rådgivere fra Statped kom for å prøve ut undervisningsopplegget. Filmen var laget med tanke på eleven, men den ble vist til hele klassen. Det gjorde at eleven ikke opplevde at han skilte seg ut, eller at vi hadde laget den spesielt til ham. Videre var forberedelsesdagen med de fire gruppelederne et tiltak for å skape struktur og forutsigbarhet for eleven. Siden han hadde deltatt i planleggingen av aktiviteten, visste han godt hva som skulle skje da læringsaktiviteten ble gjennomført for hele klassen.

Dette er et eksempel på inkluderende læringsaktiviteter fordi kontaktlærer tok utgangspunkt i elevens interesse da hun bestemte at klassen skulle ha koding på timeplanen. Videre hadde kontaktlærer en god relasjon til Mathias, og det var hun som tok ansvaret for at eleven fikk kode-opplæring og fikk brukt disse ferdighetene foran resten av klassen. Aktivitetene som rådgivere fra Statped gjennomførte, bygget videre på kontaktlærers initiativ.
Rådgivere fra Statped observerte at eleven tok en god rolle i læringsaktiviteten begge de dagene vi var til stede på skolen.

Avslutning

Inkluderende læringsaktiviteter kan i utgangspunktet være hva som helst. Det er ingen fasit på hva som kan brukes, eller hvordan. Det er likevel noen elementer det er viktig å ta høyde for, slik at elever som har utfordringer med å delta i den ordinære undervisningen, får oppleve mestring og deltakelse, både faglig og sosialt.

I planleggingen av læringsaktiviteten bør pedagogen ta utgangspunkt i de fire prinsippene

1. kartlegging
2. elevens interesser
3. relasjoner og sosiale ferdigheter
4. struktur og forutsigbarhet

En god læringsaktivitet vil basere seg på det man vet om eleven. Har pedagogen planlagt aktiviteten nøye etter de fire prinsippene, øker sannsynligheten for at det blir en inkluderende læringsaktivitet, og at eleven opplever mestring og tilhørighet. Disse elementene må tilpasses hver enkelt elev, slik at de kan føle seg som en verdifull del av fellesskapet. Når skoledagen oppleves relevant for elevene, vil vi lettere nå målet om at alle elever skal mestre skolehver-dagen og oppleve den som meningsfull. Dette kan igjen føre til bedre livskvalitet for elever med store og sammensatte lærevansker.

Litteratur

Frith, U. (2005). *Autisme. En gådes afklaring*. (2. utg.). København: Hans Reizels Forlag.

Hattie, J.A.C. (2009). *Visible Learning – A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York & London: Routledge.

Hill, E.L. (2008). Executive Functioning in Autism Spectrum Disorder: Where it Fits in the Causal Model. I E. McGregor, M. Núñez, K. Cebula & J.C. Gómez (red.), *Autism: An integrated View from Neurocognitive, Clinical and Intervention Research*. Oxford: Blackwell Publishing.

Martinsen, H., Storvik, S., Kleven, E., Nærland, T., Hildebrand, K. & Olsen, K. (2016). *Mennesker med autismespekterforstyrrelser (ASD). Utfordringer i tiltak og behandling*. Oslo: Gyldendal.

Martinsen, H., Nærland, T., Steindal, K., Tetzchner, S.V. (2006). *Barn og ungdommer med Asperger-syndrom: Bind 1. Prinsipper for undervisning og tilrettelegging av skoletilbudet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NAV. (2018). «Vekst i uføretrygding blant unge», *Arbeid og velferd* (2/2018).

Nordahl, T., Drugli, M.B. & Flygare, E. (2016). Relasjoner mellom elever. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Innledning/

Spurkeland, J. & Lysebo, M.O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.

Statped. (2018). *Håndbok. Informasjon og tips til lærere i grunnskolen. Om elever med Asperger syndrom*. [Håndbok]. Hentet fra https://www.statped.no/contentassets/0679afce572b4203949e-8bfc911de390/elever_med_asperger_syndrom_haandbok_for_laerere_2018_01_05.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Tiltak for å fremme fellesskap og miljø*. [Håndbok]. Hentet fra https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-fellesskap-og-miljo/#hvorfor-er-fellesskap-viktig

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/

Urnes, A.-G. (red). (2018). *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevro-utviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tilhørighet, deltagelse og engasjement

– utvikling av inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming

Tonje Lovang og Knut Slåtta

Foran elevene står lærer Kathrine, kledd i en fargerik kjole, med en tamburin i hånden og en lilla parykk på hodet. Hun bøyer seg frem mot de åtte personene som sitter i halvsirkel foran henne, fire elever og fire fagarbeidere. «Nå starter fortellingen om Reveenka!» sier Kathrine mens hun rister på tamburinen, demper lyset og fanger elevenes oppmerksomhet. «Nytt hår til alle», roper hun, og assistentene fisker parykken til den enkelte elev frem fra rekvisittboksene. Noen av elevene bøyer seg nysgjerrige frem mot parykkene sine. Scenen er satt for en eventyropplevelse der fellesskap står i sentrum og alle deltar på sin måte.

Det vi er vitne til her, er et tenkt praksiseksempel. Senere i kapitlet skal det utvides og hjelpe oss til å belyse det som er vår overordnede problemstilling: Hva skal til for å utvikle velfungerende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming, og hvilke kvalitetskriterier kan legges til grunn når de skal evalueres?

Før vi beveger oss tilbake til praksiseksempelet, vil vi klargjøre hvilke særskilte utfordringer som elever med multifunksjonshemming står overfor når det gjelder sosial deltagelse. Vi vil også på et generelt grunnlag beskrive strategier som kan anvendes når gruppeaktiviteter skal planlegges, og hvordan elevenes engasjement kan brukes som en målestokk for vurdering av pedagogisk kvalitet. I tillegg vil vi kort omtale to pedagogiske tilnærminger som kan gi inspirasjon når aktiviteter skal utvikles og gjennomføres: multisensorisk historiefortelling og utviklingsdrama.

Elevgruppa

Elevene vi er opptatt av, er elever som strever med forståelse og bevegelse. Dyp eller alvorlig utviklingshemming gjør det vanskelig å holde orden på kroppens sanser og inntrykk. Mange kan se, men har vansker med å forstå det de ser. Motoriske vansker gjør at de ikke kan utforske gjenstander og omgivelser på samme måte som andre. Disse elevene har svakere forutsetninger for å skjønne sosiale koder og for å ta del i sosiale samspill. De risikerer å oppleve isolasjon og utenforskap.
Dette er elever som i kraft av sine funksjonsnedsettelser utfordrer skolenes arbeid med

å skape inkluderende fellesskap (Horgen, 2006, s. 34; Lorentzen, 2013, kap. 7). Når vi vurderer mulighetene den enkelte elev har for sosial interaksjon med andre elever, ser vi at minst tre faktorer spiller inn.

Den første faktoren handler om elevens forutsetninger for å oppfatte, fortolke og besvare signaler fra andre elever, og elevens forutsetninger for ikke å la seg distrahere eller skremme av lyder eller bevegelser som kan forekomme når mennesker samhandler. Enkelte elever vil bære med seg en sosial skjørhet som gjør at de bare kan få sosialt utbytte i små regulerte fellesskap.

Den andre faktoren handler om undervisningsarenaens karakter. Noen elever med multifunksjonshemming går på spesialskoler, andre i spesialavdelinger på ordinære skoler, mens andre igjen går i ordinære klasser (ofte med noen separate romtilpasninger i tilknytning til dette). Undervisningsløsningen avgjør hvem eleven har anledning til å møte, og hvem som kan tenkes å ta del i gruppeaktiviteter og inngå i sosiale fellesskap med eleven. Alt arbeid som handler om å skape meningsfulle møter mellom elever, kan etter vår mening betraktes som former for inkluderingsarbeid. For elever med multifunksjonshemming er det ikke hensiktsmessig å avgrense forståelsen av inkludering til kontekster som involverer «vanlige elever», slik noen kanskje vil gjøre. Essensen av inkludering, uavhengig av arena, handler om menneskemøter der tilhørighet, opplevd anerkjennelse og aktiv sosial deltagelse står i sentrum.

Den tredje faktoren handler om kompetanse og holdninger hos dem som omgås elevene. Elevene trenger lærere som ser muligheter, skaper sosiale arenaer, og har strategier for å understøtte elevenes kommunikasjon og deltagelse. Elevenes læring, i form av for eksempel økt deltagelse og økt forståelse for omverdenen, vil ha best grobunn innenfor rammene av sosiale fellesskap (Horgen, 2006, s.145–147; Horgen, 2010).

Skal skolen lykkes i å skape inkluderende gruppeaktiviteter der elever får delta og opplever å få anerkjennelse fra andre elever, trengs det planlegging. Aktivitetene må designes med utgangspunkt i både elevenes individuelle forutsetninger for sosial interaksjon og skolenes mulighetsrom.

Fire prinsipper for utforming av gruppeaktiviteter

Utvikling av strukturerte smågruppeaktiviteter kan, i tillegg til å ha faglige begrunnelser, betraktes som en bestemt type inkluderingsstrategi. Målet er å skape et sosialt fellesskap innenfor en kreativ og styrt ramme. Innholdet må være forståelig og engasjerende for de som er med, og det må invitere til deltagelse og kommunikasjon.

Smågruppeaktiviteter kan ha sin plass i mange sammenhenger. Av og til eksisterer de som delaktiviteter innbakt i en fast ramme, knyttet for eksempel til oppstarten eller avslutningen av dagen. Av og til er det separate aktiviteter skapt med utgangspunkt i et faglig tema som klassen eller skolen arbeider med. Av og til kan det være en aktivitet som skapes for å underholde, og som skal fremføres på en eller annen type arrangement.

Aktivitetene vi snakker om her, tilhører estetiske og kulturelle fagområder. Kreativ og kunstnerisk utfoldelse tillegges vekt, og målet er at de enkelte elevene skal få et utbytte som inkluderer både opplevelser og læring.

Skal smågruppeaktiviteter fungere godt, må det tas hensyn til flere forhold når de designes:

For det første må aktivitetene innholdsmessig sentreres rundt ett eller flere tema. Temaene kan være mangfoldige, for eksempel kan de være hentet fra kultur eller historie. De kan også være knyttet til nyheter og lokale hendelser eller til natur

og nærmiljø. Temaet kan skape en kontekst som gir en gjenkjennelse for elever, lærere og et eventuelt publikum.

For det andre må aktivitetenes innhold være tilpasset elevenes kognitive, motoriske og sansemessige forutsetninger. Siden det er ulike elever inne i bildet, blir det mange samtidige hensyn å ta når gruppeaktiviteten skal utformes. En god aktivitet kjennetegnes ved at elevene viser engasjement, og at de er deltagende. Deltagelse handler om involvering og påvirkningskraft. Det finnes mange måter å delta i en aktivitet på. Selv kroppslige uttrykk som ikke er tilsiktede, for eksempel lyder eller bevegelser som forteller om forventning eller glede, kan forstås som former for deltagelse. Gjennom deltagelse påvirker eleven både medelever og voksne og aktivitetens innhold og retning.

For det tredje fungerer aktiviteter best når de tangerer elevenes individuelle interesser. Aktiviteten må designes med dette for øye – med visuelle, lydlige og handlingsmessige komponenter som vekker elevenes oppmerksomhet og fascinasjon. Når aktiviteter skal skapes, vil det derfor være viktig å få klarhet i hva som fenger og begeistrer den enkelte elev. Av og til vil det være hensiktsmessig å gjøre dette gjennom strukturerte former for interessekartlegging (Dalen, 2017).

For det fjerde må aktiviteter gis et innhold og en struktur som skaper muligheter for kommunikasjon – å forstå og bli forstått. Elevens opplevelse av å bli forstått er de voksnes ansvar. Mulighetene for kontakt og samhandling med voksne og medelever avhenger i stor grad av de voksnes kompetanse som fortolkere og kommunikasjonspartnere (Evensen 2018, Horgen 2006, Lorentzen, 2013).

Oppsummert kan vi si at disse fire prinsippene for design av gruppeaktiviteter i sum utgjør et fundament for å skape meningsfullt innhold for elevene:

1. tematisk valg
2. tilpasning til konstitusjonelle forutsetninger
3. tilpasning til interesser
4. tilpasning til kommunikativ funksjon

Skal gruppeaktivitetene være meningsfulle og gi opphav til læring og trivsel, er det imidlertid mer som er nødvendig for planleggingen og evalueringen av aktivitetene: hensynet til elevenes engasjement.

Sju faktorer for engasjement

Hvis elever med multifunksjonshemming skal ta del i fellesaktiviteter, må arbeidslaget rundt elevene skape et innhold som gjør hver enkelt elev engasjert. Engasjerende aktiviteter gir glede og er en god indikator på suksessfullt læringsutbytte (Martins, 2017).

Det engelske forskningsprosjektet om elever med komplekse og sammensatte lærevansker (Complex Learning Difficulties and Disabilities – CLDD) har gått i bresjen for å utvikle en pedagogikk der elevenes engasjement utgjør omdreiningspunktet (Carpenter mfl., 2015). Det engelske skolevesenet har etablert denne tilnærmingen som en standard for det pedagogiske arbeidet med sterkt funksjonshemmede elever (Rochford, 2016, Standards & Testing Agency, 2020).

Engasjement handler om innlevelse, motivasjon og handling. Dette kan konkretiseres i sju ulike former for engasjement: oppmerksomhet, nysgjerrighet, utforskning, oppdagelse, forventning, iherdighet og initiativ (Carpenter mfl., 2015).

Operasjonalisering av faktorer for engasjement (Carpenter mfl., 2015, vår tilpassede oversettelse)

For å skape aktiviteter som engasjerer elever, må vi vite hvordan disse sju ulike formene for engasjement kan komme til uttrykk hos hver enkelt elev. Hos elever med multifunksjonshemming som kommuniserer på atypiske måter, vil det være stor individuell variasjon. En elev kan vise nysgjerrighet ved å vifte med armene for å prøve å gripe tak i ting. For en annen kan intens kikking og noen spesielle lyder være det som forteller oss at eleven er nysgjerrig.

En viktig årsak til at elevenes engasjement kommer til uttrykk på så forskjellige måter, er at forutsetningene deres for å handle er så ulike. Musklene er ofte vanskelige å kontrollere – det kan av og til virke som om de lever et eget liv. Sterke muskelsammentrekninger (spasmer) eller svak muskelspenning bidrar til dette.

Evnen til å forholde seg til og respondere på ting er også ofte begrenset.

Dette avhenger av hva synet og hørselen kan fange opp, og hva slags omverdensforståelse den enkelte elev har. Skal aktiviteter kunne vekke engasjement, må de ha komponenter i seg som er forståelige og interessante for eleven, og helst må de være av en slik art at eleven kan påvirke aktiviteten gjennom sitt engasjement.

Når sosiale gruppeaktiviteter skal utvikles, må laget rundt hver enkelt elev ha et bilde av hva som kan trigge engasjementet hos eleven, og hvordan ulike former for engasjement kan komme til uttrykk.

Inspirasjon fra multisensoriske fortellinger og utviklingsdrama

Mange har erfart at sterkt funksjonshemmede elever i større grad enn andre behøver aktiviteter der ulike sanseopplevelser har en tydelig plass. Dette er ikke så rart, ettersom språklige og abstrakte elementer i begrenset grad er fattbare, og den enkeltes erfaring med verden i stor grad handler om direkte erfaringer via syn, hørsel, smak, lukt, berøring eller bevegelse.

Ser vi til faglitteraturen, finner vi tenkning om sensorisk-orienterte aktiviteter innenfor områder som utviklingsdrama (Booker, 2011) og multisensoriske fortellinger (Lambe & Young, 2011).

Utviklingsdrama, slik Booker (2011) beskriver det, er en dramatisert historie som består av en rammefortelling, støttet av ritualer, repetisjoner, rytmer og fysiske tilpasninger. Gjennom disse grepene gjøres fortellinger tilgjengelige og meningsfulle. Det er en tilnærming som vektlegger fantasifullt innhold, sansemessige tilpasninger og personlig involvering av deltagerne. Målet med aktivitetene er at de skal være opplevelsesrike og interessante for deltagerne, med høy egenverdi og et potensial for personlig utvikling og læring.

Hvis vi vender blikket mot England, ser vi et beslektet konsept, der teaterkompaniet Bamboozle har utviklet sensorisk-orienterte teaterforestillinger for unge mennesker med multifunksjonshemming.

Noen av forestillingene ligger tilgjengelige som inspirasjon for andre på YouTube (Bamboozle Theatre Company, 2011a, 2011b, 2013).

Multisensoriske fortellinger er en samlebetegnelse på fortalte historier – fra fantasi eller virkelighet – der farger, lyder, materialer og andre sansbare elementer har en fremtredende rolle både som kilder til opplevelser og som informasjonsbærere. «Stories in a box»-konseptet er et eksempel på en type multisensorisk historie (Lambe & Young, 2011). Her er det snakk om å personliggjøre historier, der rekvisitter i bokser utgjør elementer som leder deltagerne gjennom historien. Rekvisittene er valgt ut fra kriterier om at de skal bringe frem informasjon, minner og assosiasjoner. Det er hevdet at deltagelse i multisensoriske aktiviteter over tid kan gi mindre sårbarhet overfor inntrykk som kan være vanskelige (Fenwick, Lambe, Hogg & Young, 2011).

I norsk sammenheng er «musikk- og dramauken» ved Skogmo videregående skole et eksempel på hvordan multisensorisk-orienterte fortellinger og aktiviteter kan planlegges og gjennomføres. Aktivitetene er omtalt i et idéhefte utgitt av habiliteringstjenesten i Telemark (Schulerud, 2000).

Reveenka – en praksisfortelling

Vi vil nå vende tilbake til gruppeaktiviteten som innledet kapitlet, det dramatiserte eventyret om Reveenka. Elevene som deltar, er Kristian, Mia, Nina og Allan. De er i grunnskolealder og tilhører en egen gruppe på skolen. De er elever med svært omfattende funksjonsnedsettelser og trenger et skreddersydd og høyt individualisert skoletilbud (NOU, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2015).

På samme måte som andre elever har de hver sin personlighet og ulike interesser. Ingen av elevene evner å snakke eller å

kommunisere via peking på symboler, men med bevegelser og lyder gjør de seg forstått på ulikt vis.

Kristian hører godt og elsker musikk og bevegelse, fart og moro. Han har en hjernesynshemming, og det er usikkert hvor mye han ser. Han er spastisk og sliter med å få kroppen til å lystre når han vil gjøre noe.

Mia ser godt, men trenger høreapparat for å kunne høre. Det er vanskelig for henne å holde orden på syns- og hørselsinntrykk samtidig. Hun liker babysanger og babylyder, og hun setter pris på å bli husket og rugget.

Nina både ser og hører godt og begeistres av musikk og bevegelse. Hun viser stor sosial interesse. Hun har mange vokale lyder hun uttrykker seg med.

Allan er en rolig gutt. Han forstår lite av det han ser, men det går an å få blikkontakt med ham når det er stille i rommet og han får tid på seg. De stadige epileptiske anfallene krever at han sover litt underveis i aktivitetene. Kroppen hans blir avslappet når han har det fint. Når han er ubekvem, er musklene spente og lite fleksible.

Forskjelligheten hos disse fire elevene skaper noen særskilte utfordringer når det skal legges til rette for gruppeaktiviteter. Selv om aktivitetene med nødvendighet i stor grad måtte bli voksenstyrt, var det viktig at de så langt som mulig kunne skapes på elevenes premisser. Eventyret vi fikk et innblikk i innledningsvis, ble utviklet med både gruppa og hver enkelt elev for øye. Forestillingen ble skapt fordi skolen arrangerte en kulturuke, og arbeidslaget rundt elevene tenkte at et dramaprosjekt ville passe godt. De ønsket å skape noe det var spennende for elevene å delta på.

Arbeidslaget rundt elevgruppa visste at om de skulle greie å skape en historie som appellerte til elevene, så måtte de ta hensyn til hva hvert enkelt barn var i stand til å forstå, og hvilke sanseopplevelser som kunne vekke spesiell interesse. Her kunne arbeidslaget dra veksler på tidligere kartlegginger de hadde gjort av elevenes interessefelt.

Det ble øvet på forestillingen i samlingsstunden noen ganger gjennom vårsemesteret. Øvelsene hadde stor betydning også for fagarbeiderne. De trengte å lære hvordan de skulle bistå skuespillerne på rett vis. Målet var en forestilling for skolen i kulturuken i juni. Det skulle være en ekstra forestilling på sommeravslutningen før ferien, og da skulle søsken, foreldre og besteforeldre bli invitert.

Planlegging av tema og innhold

Arbeidslaget startet med en idédugnad for å finne innhold og form på en mulig fortelling. De ønsket å skape en aktivitet som bød elevene på engasjement, opplevelse av fellesskap og deltagelsesmuligheter. Dette var et kreativt arbeid, der alle kunne komme med ideer, og alle kunne føre egne talenter til torgs. Ulike ideer ble kastet frem, og det mulige innholdet i alle ble vurdert med utgangspunkt i hva Allan, Kristian, Mia og Nina kunne forstå, delta i og begeistres over.

Skulle de skape en minifortelling inspirert av eventyr som Kaptein Sabeltann, Jul i Blåfjell eller et av de kjente folkeeventyrene? Eller skulle de la seg inspirere av dyr i naturen? Kanskje kunne utgangspunktet være en fortelling fra vikingtida? Eller hva med en felles opplevelse, som båtturen i sommer?

Arbeidslaget endte opp med folkeeventyret Reveenka. De syntes historien hadde en enkelhet som gjorde den mulig å forstå og delta i på ulike måter. Dessuten hadde den et passelig antall roller, og den handlet om dyr som noen av elevene var

kjente med fra før. Eventyret handler om en attraktiv reveenke, en katt (Korse) som jager tvilsomme friere (bjørn og ulv) og en helt (en rev) som omsider dukker opp.

Da arbeidslaget utviklet historien, ville de være tro mot eventyrformen. Den som ledet forestillingen, skulle starte med «Det var en gang …», og så fortelle historien. Eventyret måtte avsluttes med «Snipp, snapp, snute ...», slik som alle andre eventyr. Dette gjør at elevene kjenner igjen formen fra eventyr de har hørt eller deltatt i dramatisering av tidligere. Ord og fraser gjentas, igjen og igjen. «La ham gå, la ham gå», sier reveenka. Selv om ordene og handlingene ikke umiddelbart gir elevene assosiasjoner til deres hverdagsliv, blir de tatt med inn i reveenkas verden, der alt handler om å avvise friere som kommer på døren. Da en frier dukker opp med en rød pels, slik den avdøde husbonden hadde, snur historien. Med et fast, men langsomt tempo og dramatiske effekter, som skapes ved hjelp av rytmeinstrumenter, tas gruppen gjennom den korte fortellingen. Instrumentene er valgt for at de skal være lette å bruke for elever og voksne.

Replikkene kommer ved hjelp av såkalte talebrytere med innleste stemmer. Når bryteren trykkes ned, kommer replikken. Replikkene er på rim og er akkompagnert av ulike instrumenter. Da den mørkkledde bjørnen viser seg, lyder en rytmisk, dump trommelyd. Da den rødpelsede reven endelig dukker opp, akkompagneres han av en harmoni så innsmigrende at alle skjønner at *nå* er den utvalgte endelig kommet.

Strategier for kommunikasjon og støtte

Som tidligere nevnt må arbeidslaget ha hver enkelt elev for øye når de utvikler de ulike komponentene som inngår i Reveenka. Aktiviteten blir ikke vellykket om elevene blir passive eller kjeder seg. Innholdet og støttestrategiene må utvikles slik at aktiviteten fremmer kommunikasjon og engasjement. De voksne må innta en rolle der de forklarer, motiverer, guider og modellerer. Da kan de hjelpe eleven til å ha en fin deltagerrolle i dramaet.

For å støtte elevene best mulig kreves det at de voksne behersker partnerfortolket kommunikasjon (Siegel & Cress, 2002). De må evne å lese mening i det elevene gjør, og de må selv opptre på måter som gir mening for eleven. Hver enkelt elev snakker sitt eget kroppslige språk eller ulike varianter av det samme kroppslige språket. Dette språket har ingen ord, men uttrykkes ved handlinger, bevegelser, mimikk og pust. Av og til uttrykkes språket med lyder, sjeldnere gjøres det med blikk (Evensen, 2018; Lorentzen, 2013). De voksne må lære seg elevenes språk og snakke med dem på dette språket, og i tillegg må de bruke ord (Eldorado, 2020; Leicestershire Partnership NHS Trust, 2013).

Underveis i eventyret er det først og fremst fagarbeiderne som skal sørge for at elevene får kommunisert, og at de får deltatt. I sin bok *Developmental Drama* kaller Mary Booker slike hjelpere for «support-actors» (Booker, 2011). Vi velger her å kalle dem støttespillere.

For å gjøre historien om Reveenka optimalt forståelig, sansbar og interessant for alle elevene ble det laget en egen rekvisitteske til hver av dem. Disse ble fylt med gjenstander som skulle brukes underveis i historien. Reveenkas rødbrune silkeskjerf lå i Ninas eske sammen med trykkbrytere med innleste replikker. Reveenkas stemme hadde Kathrine selv talt inn, mens bjørnens grove mål var talt inn med innlevelse av en røslig støttespiller med dypt stemmeleie. Allan hadde et musikkinstrument kalt stjernedryss i esken sin, i tillegg til kostymer og trykkbrytere. Stjernedrysset passet fint til hans beste håndbevegelse, så dette mestret han godt. Instrumentet ga en passende lydeffekt som innledet reveenkas replikker. Lyden betød at «nå kommer reveenka frem

i scenelyset». Bruken av rekvisittbokser kom til etter inspirasjon fra «stories in a box»-konseptet, som er en individuelt tilpasset fortellingsform der konkrete gjenstander inngår (Whinnett & Bell, 2010).

Eventyret utspiller seg: Eksempler på engasjement

Målet om engasjement hos elevene var på mange måter styrende når arbeidslaget utformet Reveenka. Temaet, innholdet og støttestrategiene ble valgt for å gjøre elevene oppriktig interesserte i det som foregikk.

Elevene var plassert nær hverandre, slik at mulighetene for kommunikasjon og samhandling dem imellom skulle være så gode som mulig. Støttespillerne satt slik at de kunne hjelpe hver enkelt elev.

La oss se på opptakten til eventyret:

Dramaet starter ved at sceneteppet trekkes til side.

Spotlighten treffer reveenka, som spilles av Nina. Hun har brune ører, rød kåpe og skjerf og er sminket med værhår og en stor rød snute. Det er ingen tvil om hvem vi har foran oss.

Lærer Kathrine spiller en blues på pianoet. Nina gråter reveenkas fortvilte tårer over tapet av ektemannen, både med egne lyder og med gråtelyder fra en talebryter hun trykker på. Kathrine forteller på dramatisk vis publikum om revefruens tap av ektemannen.

Katten Korse, som spilles av Mia, sitter ved siden av den gråtende Nina. Mia får hjelp av en voksen støttespiller til å holde armen rundt den gråtende enka. Mia legger hodet sitt inntil Nina på eget initiativ. «Nå har det gått en vår og sommer – tro om det en frier kommer?» sier Korse-Mia med den innsmigrende og søte stemmen på sin talebryter.

Kathrine beveger seg rundt i ringen av deltakere. Lyset er rettet mot henne, og hun slår på en tamburin mens hun synger uten ord. Støttespillerne slår takten sammen med skuespillerne. Noen slår takten ved å banke hånden mot låret eller stolen, andre ved å rugge sammen eller forsiktig lene seg rytmisk mot skuespilleren, skulder mot skulder. Alle merker rytmen, men de viser det på ulikt vis.

Når Kathrine og støttespillerne spiller sine roller i dramaet, inngår det både planlagte og ikke-planlagte elementer. Det er en balansegang mellom improvisasjon og struktur. Det er en åpenhet for å se mening i og gi svar på alle innspillene elevene kommer med underveis. Hele veien har Kathrine og de andre som ambisjon at det som foregår, skal vekke elevenes engasjement.

Kathrine og støttespillernes væremåter er avgjørende for om elevene fanges av historien og blir aktive deltagere heller enn passive tilskuere. Ønsket er at et spekter av ulike engasjementstyper skal komme til syne. La oss se på noen eksempler.

1. Oppmerksomhet

Når elevene sanser noe som vekker interesse, oppstår det vi kan kalle oppmerksomhet. Konsentrert oppmerksomhet over tid gjør at nye ting kan forstås.

«Hvem er det som nå skal banke på?» spør Kathrine mens hun beveger seg sakte og krumbøyd. Tamburinen understreker

spenningen i luften, og Kristian begynner med ruggingen sin og spenner overkroppen frem og tilbake. Kristian lytter med hele kroppen, og han vender det venstre øret mot Kathrine.

For de som ikke kjenner Kristian, kan det se ut som han snur seg bort fra henne, men kjentfolk ser at han lytter intenst og er oppmerksom med hele seg, og at han ikke kan komme nær nok med øret og kroppen.

2. Initiativ

Når elevene opplever at det er mulig å få noe til ved egen kraft, blir det lettere å ta initiativ til å handle. Initiativ som blir møtt på en god måte, innebærer påvirkningskraft og medbestemmelse.

Kristian er frieren som skal komme. Han lener seg i retning av Nina, for han hører de ivrige lydene hennes. Støttespilleren ser initiativet og hjelper ham nærmere, men der står Mia i veien! Bom! Smilet bryter frem idet han får talebryteren i fanget.

Kristians bevegelse inn mot Nina er ikke stor, men tydelig for den som sitter ved siden av ham. Initiativet avdekker kanskje en interesse for lydene hennes? Kanskje det er hans måte å be om kontakt på?

3. Iherdighet

Å forsøke og forsøke igjen når en ikke lykkes, er ofte et resultat av gode erfaringer. Slik iherdighet er godt å ha med seg i alle livets motbakker.

Lammelsen i overkroppen gjør at det er vanskelig for Kristian å treffe talebryteren på rett tidspunkt. Støttespilleren holder bryteren der hun tror bevegelsen til Kristian vil treffe. Han bommer – og prøver igjen. Bryteren er litt nærmere. Han kjenner en arm og en hånd under sin egen. Sammen tar de to hendene sats. Endelig kommer replikken! «Be henne ut å gå, så skal hun få gode råd», sier Kristian høyt og tydelig til Korse. Han greide det! Iherdig innsats gjør at kroppen dirrer av anstrengelse.

Dialogen mellom reveenka og Korse avslutter med avvisning av frieren. Kristian tar avvisningen med fatning. Hånden hans går rytmisk mot armlenet på rullestolen, og støttespilleren holder en hånd på skulderen hans for å hjelpe ham å stabilisere kroppen sin.

Igjen har Kristian fått en erfaring om at han kan lykkes selv om det ikke går første gang han prøver. Vi kan anta at han opplever glede ved å mestre, og at hver mestringsopplevelse styrker troen hans på egne muligheter.

4. Utforskning

Ved å undersøke og utforske får mennesker ny kunnskap og nye erfaringer. Utforskning gjør verden mer forståelig og også mer spennende.

Allan kjenner på parykken med hendene. Den har stive, grå krøller. Hendene leter i krøllene, og han blir opptatt av å kjenne og lytte. Han kopler ut synet sitt og retter øret mot Kathrines lyder. Et øyeblikk blir han stiv og spastisk, men like etter er han tilbake i situasjonen. Han utforsker parykken igjen, og slipper så taket i krøllene, slik at støttespilleren og Kathrine får plassere den på hodet hans. Han løfter hodet og strekker armene mot tamburinen.

Eventyrerfaringen Allan inviteres med på, gjør at han får anledning til å utforske nye ting. Når han berører parykken med fingrene, får han kanskje en styrket forståelse av hva gjenstanden foran ham er, og hva den kan by på?

5. Nysgjerrighet

Når nysgjerrighet kommer til syne, avspeiler det fokus og energi. Det er viktig å ta vare på nysgjerrighet – det er en betydningsfull faktor både for læring og god helse.

Mia følger Kathrine med blikket og strekker seg mot henne. Kathrine ser bevegelsen og erter Mia litt ved å ta tamburinen inntil hånden hennes for deretter å den bort

mens de to holder blikkontakt og smiler. Mia strekker seg nysgjerrig fremover. Endelig får hånden møte tamburinen, og hun slår på den med et fornøyd uttrykk i ansiktet. Nina ser på Mia, Mia ser tilbake på Nina, og de to slår på tamburinen sammen.

Når Kathrine og støttespilleren legger til rette for tøyselek, kommer Mias nysgjerrighet og lekenhet frem. Leken gir henne gleder som gjør at hun kanskje også neste gang vil være nysgjerrig på det Kathrine har å tilby.

6. Forventning

En glede blir større når man kan glede seg til den. Hvis det finnes noe som i forkant markerer en spennende hendelse, kan en frydefull forventning dukke opp.

Mia, Nina og de andre kjenner igjen Kathrines telling – én, to, tre, fire, fem seks, sju, åtte, ni … – og hører tamburinlyden stadig sterkere, mer intens. Hvem står for tur nå? Allan trilles nærmere. Nå er det hans tur! Ansiktet hans åpner seg i et forventningsfullt stort smil.

Kathrine teller opp med stigende intensitet. Hun gjør det på samme måte i alle prosjektene hun har med elevene. Elevene vet at nå nærmer vi oss et høydepunkt.

7. Oppdagelse

Verden blir mer forståelig for oss når vi gjør oppdagelser. Kanskje ser vi sammenhenger der vi tidligere så kaos? Kanskje får vi innsikt i egne muligheter?

Allan ser intenst på den store, røde bryteren som kommer inn i synsfeltet hans. Kroppen spennes, og med ett beveger armen seg fremover i en bue. «Hvor er Reveenka?» lyder det med grovt mål fra talebryteren når Allan treffer. Alle blir begeistret over Allans replikk.

Lærer Kathrine, som leder det hele, tenker et øyeblikk tilbake på den første utprøvingen av talebrytere for tre uker siden. Da skjønte ikke Allan at han kunne si noe til andre ved å trykke på en bryter. Men ganske raskt, ved tilpasning og utprøving, oppdaget Allan sammenhengen og tok talebryteren i bruk.

Allan oppdager at han har fått muligheten til å ha en stemme. Han har skjønt en årsak-virkning-sammenheng, der han ved hjelp av en bryter og ved egen kraft får noe til å skje. Han har fått en deltagerrolle i eventyret som gjør ham tydeligere for de andre. Det gir ham muligheten til å oppleve gleden ved å få anerkjennende reaksjoner.

Som vi har sett gjennom disse eksemplene, kan engasjement komme til syne på mange ulike måter. De ulike formene for engasjement vil ofte gli over i hverandre. Av og til kan én og samme handling oppfattes som et uttrykk for flere engasjementsformer.

La oss følge eventyret om Reveenka til avslutningen. Klimakset nærmer seg, og elevene er forventningsfulle. Nina, Mia, Allan og Kristian opplever synergien i fellesskapet.

Etter at den ene frieren etter den andre er avvist, kommer Allan igjen frem i lyset, der han støter på Korse-Mia. Denne gangen er det en rød, fin fuskepels han har fått over skuldrene. «Kva farge har kufta», spør Nina. «Ven vakker, rød. Just som han som er død», forteller Korse-Mia. Nina greier ikke å sitte rolig i stolen, hun hopper med hele seg. Begge hendene slår ivrig på bryteren, som deklamerer «Kjære be ham inn å sjå, han har gode råd».

Like etter sitter Kathrine ved pianoet. Pianomusikken er lystigere enn ved stykkets begynnelse. «Snipp, snapp, snute – så ... er eventyret ute!»

Applausen bryter løs blant publikummet, og elevene tar imot klappingen på sitt personlige vis. Allan har støttespillerens arm rundt seg for å motvirke at iveren skal sende ham ut i et epileptisk anfall. Ansiktet er åpent, og han bøyer ryggen spent bakover. Kristian smiler, og armer og ben beveger seg. Han kommer borti armen til Nina, som holder hånden hans og løfter den sammen med sin egen for å ta imot applausen. Hun

stråler til publikum og hviner av stolthet. Mia klapper selv og ser på Allan, som sitter ved siden av henne, og på de andre barna og de voksne. Sammen har de fremført Reveenka, og alle har opplevd rytmen, rimene, lyset og kostymene. Hver av elevene har funnet meningsfulle ting å være opptatt av underveis i stykket, og de deler gleden ved en vel gjennomført forestilling.

Som vi har sett, er eventyret om Reveenka bygd opp med elevenes engasjement og deltagelse for øye. For å få det til er historien utformet med et hovedløp som retter seg mot alle samtidig, men med stor grad av individuell tilpasning når det gjelder kommunikasjon og deltagelse underveis. Ved at elevene deltok sammen og hadde oppgaver der de var gjensidig avhengige av hverandre, var sannsynligheten stor for at de ville oppleve fellesskap og samhørighet.

Gode historier åpner for berikende fellesskap

I dette kapitlet har vi belyst hva som må til for å skape gode og inkluderende gruppeaktiviteter for elever med multifunksjonshemming. Slike aktiviteter er viktige å delta i for de som sjelden har kontakt med medelever.

Når elever samles om fortellinger, drama og eventyr, blir det en fellesskapsarena som kan åpne for opplevelser og erfaringer som er annerledes enn de som hører hverdagen til. Historiefortellinger, drama og skuespill er kulturelle aktiviteter som har røtter langt tilbake i menneskenes historie.

Vi har brukt en fremføring av Reveenka som vårt eksempel på hvordan historier kan utformes slik at de blir meningsfulle for elever med multifunksjonshemming. Vi har omtalt viktigheten av å ta hensyn til elevenes interesser og kapasitet for sansning når innhold planlegges. Vi har videre betont betydningen av å ha engasjement, deltagelse og glede som primære siktemål for hver enkelt elev. Skal aktiviteten bli vellykket, er det avgjørende at de som er sammen med elevene, evner å følge opp hver enkelt elev slik at kontakt og kommunikasjon med voksne og medelever blir mulig.

I vår fortelling valgte arbeidsgruppen et refleksjonsskjema til å evaluere utbyttet av aktiviteten for hver enkelt elev (se appendiks). Dette hjalp dem med å få innsikt i kvaliteten på det de hadde skapt, og utbyttet for gruppa som helhet fremsto tydeligere. Gjennom en evalueringssamtale dannet de seg tanker om hva som kunne gjøres annerledes neste gang det var aktuelt å utvikle en tilpasset gruppeaktivitet.

Prinsippene som arbeidslaget brukte for å utvikle Reveenka, er de samme som i andre sammenhenger. Ut fra elevenes forståelse og interesser ønsket de å skape et innhold i skoledagen som frembrakte ulike former for engasjement – oppmerksomhet, nysgjerrighet, utforskning, oppdagelse, forventning, iherdighet og initiativ (Carpenter mfl., 2015). Elevene tok del i mange smågruppeaktiviteter i løpet av kulturuken som ble arrangert på skolen, og det var svært viktig å tenke gjennom hva som kunne tenne en gnist hos den enkelte elev.

Læring skjer i fellesskap. Elever som Kristian, Mia, Nina og Allan kunne, sammen med sine viktige støttespillere, utgjøre et rikt og romslig fellesskap for hverandre.

Litteratur

Bamboozle Theatre Company. (2011a, 8. august). *Jilly and the Jellyfish* [videoklipp]. Hentet fra https://youtu.be/SBDCGNoVqx8

Bamboozle Theatre Company (2011b, 14. desember). *Creating Multi-Sensory Environments* [videoklipp]. Hentet fra https://youtu.be/eFQuZe53Rvg

Bamboozle Theatre Company (2020). https://www.youtube.com/user/bamboozle1210/videos

Booker, M. (2011). *Developmental Drama. Dramatherapy Approaches for People with Profound or Severe Multiple Disabilities, Including Sensory Impairment.* Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Carpenter, B., Egerton, J., Cockbill, B., Bloom, T., Fotheringham, J., Rawson, H. & Thistletwaite, J. (2015). *Engaging Learners with Complex Learning Difficulties and Disabilities.* Oxon: Routledge.

Dalen, T. (2017, 12. desember.) *Multifunksjonshemming – interessekartlegging*. [Veileder fra Statped]. Hentet fra https://www.statped.no/laringsressurs/sammensatte-larevansker/interessekartlegging/multifunksjonshemming

Eldorado. (2020). *Et godt samspill. En guide om samspillsregler.* [Guide fra Eldorado, oversatt til norsk av Statped]. Hentet fra Et godt samspill – guide om samspillsstrategier | www.statped.no

Evensen, K.V. (2018). *Give Me a Thousand Gestures. Embodied Meaning and Severe, Multiple Disabilities in Segregated Special Needs Education*. (Doktoravhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.

Fenwick, M., Lambe, L., Hogg, J. & Young, H. (2011). Multi-sensory Storytelling as an Aid to Assisting People with Profound Intellectual Disabilities to Cope with Sensitive Issues: a Multiple Research Methods Analysis of Engagement and Outcomes*. European Journal of Special Needs Education*, *26*(2), 127–142.

Horgen, T. (2006). *Det nære språket.* Oslo: Universitetsforlaget.

Horgen, T. (2010). En skoledag med glede og engasjement. Om viktige forhold i den gode skoledagen. I A. Gjermestad, T. Horgen, K. Slåtta (red.). *Multifunksjonshemming*. (s. 141–161). Oslo: Universitetsforlaget.

Lambe, L. & Young, H. (2011). Multi-Sensory Storytelling: For People with Profound and Multiple Learning Disabilities. *PMLD LINK, 23*(68). 29–31.

Leicestershire Partnership NHS Trust. (2013, 7. januar). *If You Listen, You Will Hear* Us [Videoklipp]. Hentet fra https://www.youtube.com/watch?v=Hp4PW17U_h8

Lorentzen, P. (2013). *Kommunikasjon med uvanlige barn*. Oslo: Universitetsforlaget.

Martins, P. (2017). A Critical Reflection on How Sensory Stories Facilitate High Quality Teaching and Learning for Children with Profound and Multiple Learning Disabilities (PMLD)*, The STeP Journal, 4*(4), 70–80.

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov.* Hentet fra NOU 2019: 23 - regjeringen.no

Rochford, D. (2016). The Rochford Review: final report. Review of assessment for pupils working below the standard of national curriculum tests. Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/561411/Rochford_Review_Report_v5_PFDA.pdf

Schulerud, A. (2000). *Idéhefte Musikk- og dramauke*. Telemark fylkeskommune. Habiliteringstjenesten i Telemark.

Siegel, E. & Cress, C.J. (2002). Overview of the Emergence of Early AAC Behaviors: Progression from Communicative to Symbolic Skills. I J. Reichle, D.R. Beukelman & J.C. Light (red.), *Exemplary Practices for Beginning Communicators. Implications for AAC* (s. 25–57). Baltimore: Brookes Publishing.

Standards & Testing Agency (2020, juli). *The Engagement Model. Guidance for Maintained Schools,Aacademies (Including Free Schools) and Local Authorities* [Veiledning]. Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/903458/Engagement_Model_Guidance_2020.pdf

Whinnett, J. & Bell, T. (2010, august). *Promoting Active Engagement.* PAMIS. Multi-sensory Storytelling Training, Ettrick Riverside Business Centre, Selkirk. Hentet fra https://www.yumpu.com/en/document/read/8919115/pamis-story-telling-presentation

Appendiks

Refleksjonsskjema for gruppeaktivitet

Hva så vi hos eleven?	Hvordan kom det til uttrykk, og når i aktiviteten så vi det?
Trivsel	
Deltagelse	
Nysgjerrighet	
Oppmerksomhet	
Utforskning	
Initiativ	
Iherdighet	
Forventning	
Oppdagelse	
Kontakt og samhandling med medelever	
Læring	
Hvordan synes vi aktiviteten som helhet fungerte for eleven? Er det noe vi bør endre på?	
Hvordan synes vi aktiviteten som helhet fungerte for gruppa? Er det noe vi bør endre på?	

Skjema for kvalitetsvurdering. Basert på Carpenter mfl. (2015) sin operasjonalisering av engasjement.

5

Bidragsytere

Redaktører

Ann-Elise (Lise) Kristoffersen er avdelingsdirektør for FoU-avdelingen i Statped. Hun er utdannet førskolelærer og audiopedagog og har en ph.d.i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hennes forskningsinteresse er rettet mot vilkår for deltagelse og samhandling i barnehage og skole – spesielt i bimodale tospråklige læringsmiljø.

Eli Marie Killi jobber som seniorrådgiver i FoU-avdelingen i Statped. Hun er utdannet lærer og har en ph.d. i spesial-pedagogikk. Hun har lang erfaring med veilednings- og prosjekt-arbeid relatert til barn og unge med læringsutfordringer etter en hodeskade. Hennes forskningsinteresse er rettet mot barn og unges deltagelse i læringsfellesskap.

Siv Hillesøy jobber som seniorrådgiver i FoU-avdelingen i Statped. Hun er utdannet førskolelærer og audiopedagog og var tidligere ansatt i fagavdeling hørsel. Hun har lang erfaring med veiledningsarbeid overfor barnehager og foreldre som har barn med nedsatt hørsel. Siv har en ph.d i utdanningsvitenskap fra Universitetet i Stavanger, og hennes forskningsinteresse er rettet mot barns deltakelse i jevnaldringsfellesskap.

Forfattere

Anita Sande jobber som seniorrådgiver ved avdeling for sammensatte lærevansker. Hun er utdannet førskolelærer og har en mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med veiledning av skoler og barnehager og har fagfeltene autisme og alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) som sin spesialkompetanse. Hun er opptatt med å bistå barnehager og skoler i deres arbeid med å utvikle en inkluderende praksis som rommer alle barn og elever.

Anne-Merete Kleppenes er fagleg leiar for Statpeds sitt nasjonale ASK-team. Det nasjonale ASK-teamet har i oppgåve å forsterke alternativ og supplerande kommunikasjon (ASK) som satsingsområde internt i Statped og eksternt i sektoren. Ho er utdanna førskulelærar og har ein mastergrad i spesialpedagogikk og i tillegg vidareutdanning i ASK. Ho har lang erfaring med rettleiingsarbeid overfor barnehagar, skular og foreldre og er spesielt opptatt av kor viktig moglegheita til å uttrykke seg er med tanke på deltaking og læring.

Ann Therese Stamnesfet var inntil nylig seniorrådgiver ved avdeling for sammensatte lærevansker i Statped. Hun er utdannet førskolelærer og spesialpedagog og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving. Hun arbeidet mange år PP-tjenesten og har lang erfaring med utredning, veiledning og oppfølging av barn/unge med ulike typer lærevansker i barnehage og skole. Hun er spesielt opptatt av hvordan barn og unge kan inkluderes i den ordinære opplæringen og har særlig fokus på hvordan personalets holdninger og arbeidsmåter påvirker barns utviklingsmuligheter.

Beate Heide jobber som seniorrådgiver i fagstaben i Statped midt. Hun er spesialpedagog, sosialpedagog og klinisk pedagog. Hun er spesielt opptatt av Barnekonvensjonen i praktisk arbeid og har arbeidet med en nettressurs om konvensjonen. Beate er faglitterær forfatter og har i en årrekke skrevet fagartikler i fagtidsskrifter.

Bente Corneliussen er seniorrådgiver i Statped. Hun er utdannet førskolelærer, mobilitetspedagog og har hovedfag i spesialpedagogikk. Hun har lang erfaring med veiledning overfor foreldre og barnehage når det gjelder små blinde barn. Hun er spesielt opptatt av barnas deltagelse i lek med seende jevnaldrende og hvordan pedagoger i barnehagen kan legge til rette for at de kan delta i lekens «frie flyt» på lik linje med seende jevnaldrende.

Ena Caterina Heimdahl jobber som seniorrådgiver i avdeling for sammensatte lærevansker i Statped. Hun er utdannet nevrolingvist og har hovedfag i spesialpedagogikk (Cand. ed.). Hun er Marte Meo-terapeut og har erfaring fra arbeid både i kommunen og habiliteringstjenesten. Ena har jobbet med de minste barna (0–2 år), i hovedsak med store komplekse funksjonsnedsettelser / multifunksjonshemming, Downs syndrom og for tidlig fødte. Hun har også jobbet med tilrettelegging for gode måltider for barn med spisevansker.

Espen Langbråten Wilberg er fungerende avdelingsleder i Statped læringsressurser og teknologiutvikling. Han har en master i kommunikasjon, design og læring fra Universitetet i Oslo og har spisskompetanse på hvordan teknologi kan brukes for at flere skal kunne delta og føle mestring i læringsfellesskap. Espen er opptatt av hvordan man kan bygge relasjoner og komme i posisjon til læring og gi mestringsopplevelser gjennom bruk av elevens interesser.

Grete Stabæk arbeider som seniorrådgiver i Statped, avdeling for sammensatte lærevansker og språk/tale. Arbeidsområdene hennes er i hovedsak knyttet til språk, skriftspråk og flerspråklighet. Hun har tidligere erfaring fra PP-tjenesten og Spesialpedagogisk senter i Nordland. Gjennom flere år har hun holdt kurs og forelesninger i universitets- og høyskolesektoren. Hun er utdannet logoped, har embetseksamen i spesialpedagogikk og er også veileder i Karlstadmodellen.

Gro Narten Markestad er seniorrådgiver og arbeider med prosjekter i det nasjonale ASK-teamet. Hun er utdannet førskolelærer og har mastergrad i spesialpedagogisk rådgivning. Hun har lang erfaring fra pedagogisk arbeid i barnehage og skole samt som rådgiver i PP-tjeneste og Statped. Hun er særlig opptatt av hvordan det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske praksisfeltet kan møtes for å fremme elevenes deltakelse i skolen.

Hedda Gjesti Tjäder jobber som seniorrådgiver i Statpeds avdeling for sammensatte lærevansker. Hedda er utdannet spesialpedagog og har jobbet mange år som lærer for elever med autismespekterforstyrrelser. Hun er spesielt opptatt av god undervisning for elever med autismespekterforstyrrelser og arbeid med sosiale ferdigheter og relasjoner. De siste årene har hun fordypet seg i arbeid med alvorlig skolefravær hos elever med nevroutviklingsforstyrrelser.

Helene Fulland er ph.d. i pedagogikk og tidligere seniorrådgiver i Statped, avdeling for sammensatte lærevansker. Hun har erfaring fra pedagogisk-psykologisk tjeneste og har særlig jobbet med utredning, veiledning, tilrettelegging og inkludering knyttet til barn og unge med minoritetsspråklig bakgrunn og elever med behov for alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK). Helene er i dag seniorrådgiver ved Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO).

Hilde Kolstad Danielsen er logoped og har tidligere jobbet med kommunikasjon, språk og skriftspråk i barnehage og skole, ved Spesialpedagogisk senter i Nordland og ved avdeling for sammensatte lærevansker i Statped. Hun jobber nå som seniorrådgiver i Landsdekkende faglig enhet i Statped og er en del av det nasjonale ASK-teamet, som er et tverrfaglig ressursteam med alternativ og supplerende kommunikasjon som område. Hun leder nå et arbeid med å utvikle en læringsressurs om literacy til bruk for pedagoger som arbeider med barn og unge med utfordringer i kommunikasjon og læring.

Karine Bekkely er seniorrådgiver i Statpeds fagavdeling for hørsel. Hun er utdannet barnevernspedagog og har en master i spesialpedagogikk. Karine har lang erfaring fra blant annet arbeid med, og veiledning knyttet til, barn og voksne med utviklingshemming, hørselstap, nevroutviklingsforstyrrelser og lese- og skrivevansker. Hun er spesielt opptatt av relasjoner og bruk av dialog som verktøy for utvikling og læring.

Knut Slåtta er psykologspesialist i Statpeds avdeling for sammensatte lærevansker. Han har mange års erfaring fra veiledningsarbeid knyttet til personer med utviklingshemming og komplekse kommunikasjonsbehov. Han har en særlig interesse for spesialpedagogisk tenkning og praksis som søker å kombinere ambisjoner om læring og livskvalitet for elever med multifunksjonshemming.

Maren-Johanne Nordby jobber som seniorrådgiver i Statpeds avdeling for sammensatte lærevansker. Hun er utdannet spesialpedagog og har jobbet i skolen og som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Maren-Johanne har spisskompetanse på elever med alvorlig skolefravær og nevroutviklingsforstyrrelser. Hun er opptatt av å bruke elevenes interesser for å gi dem mestringsopplevelser i skolen.

Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog og synspedagog. Hun arbeider ved Statped læringsressurser og teknologiutvikling. Hun har lang erfaring med undervisning og veiledning i det spesialpedagogiske fagfeltet. Margrethe har et særlig engasjement rettet mot mangfold og deltakelse for synshemmede barn og unge.

May-Britt Monsrud er utdannet lærer og cand.paed. Hun er seniorrådgiver i Statped, avdeling språk og tale, hvor hennes arbeidsområder er leseutvikling og leservansker i tillegg til minoritetsspråklige barn og unges språkutvikling og læringsutbytte. Hun har erfaring fra grunnskole, pedagogisk-psykologiske tjeneste og universitet, hvor hun har hatt ansvar for videreutdanning i spesialpedagogikk.

Mirjam Harkestad Olsen er seniorrådgiver i fagstaben i Statped nord. I tillegg er hun professor i spesialpedagogikk ved UiT Norges arktiske universitet. Hun er utdannet lærer og har en doktorgrad i spesialpedagogikk på temaet inkludering sett fra et elevperspektiv. Hennes forskningsinteresser spenner vidt, fra inkluderende læringsfellesskap og psykososialt skolemiljø via elever med stort læringspotensial til voksnes læring. Mirjam har skrevet flere bøker og vitenskapelige artikler om disse temaene.

Nadja Akinshina er seniorrådgiver i fagavdeling for hørsel i Statped. Hun er utdannet førskolelærer og audiopedagog med mastergrad i spesialpedagogikk (Universitet i Oslo) og en mastergrad i Child Studies (Linköpings universitet). Nadja har lang erfaring fra veiledningsarbeid overfor barnehager og foreldre som har barn med nedsatt hørsel. Hun er spesielt opptatt av tidlig språkutvikling hos barn med cochleaimplantat

Sonja Bjørnbak er utdannet førskolelærer og har en master i helsefremmende arbeid, i tillegg til to mastermoduler innenfor audiologi. Hun har for tiden permisjon fra sin jobb som senior-rådgiver i avdeling for hørsel i Statped og er ansatt ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN), der hun jobber ved Institutt for pedagogikk. Hun har erfaring som pedagogisk leder, veileder i barnehage, undervisning og har holdt kurs for elever med nedsatt hørsel. Hennes forskningsinteresse er rettet mot barns medvirkning og deltakelse i praksisfellesskapet.

Tonje Lovang jobber som seniorrådgiver i avdeling for sammensatte lærevansker. Hun er utdannet spesialpedagog med mastergrad i psykososiale vansker og er i tillegg relasjonsterapeut. Hun har lang erfaring fra arbeid med mennesker med funksjonsnedsettelser og mennesker i sorg og krise. Tonje er spesielt opptatt av at hjelpeapparatet skal fungere for menneskene som trenger at det virker.

Tove Theie jobber som seniorrådgiver ved avdeling sammensatte lærevansker og har tidligere arbeidet som rådgiver ved Hunstad skole i Bergen. Hun har en cand.mag.-grad med fagene kriminologi, sosialantropologi og offentlig administrasjon og organisasjonsteori fra Universitetet i Bergen og Universitetet i Oslo. Hun har en master i samfunnsarbeid fra Høgskulen på Vestlandet. Hun er utdannet systemisk familieterapeut og har arbeidet som PALS-veileder ved skoler i Bergen gjennom mange år. Toves interesse retter seg mot prosessveiledning i organisasjoner som barnehager og skoler, og hun er i den sammenheng særlig opptatt av å utvikle gode profesjonsfaglige fellesskap.

Øvrige bidragsytere

Sidsel Holiman jobbet som seniorrådgiver i Statped til august 2020. Hun jobber nå som universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning ved NTNU. Hun har lang erfaring i det audiopedagogiske fagfeltet, særlig knyttet til veiledning av foreldre og lærere. Hun har også undervist i master i spesialpedagogikk med fordypning i audiopedagogikk ved NTNU i mange år.

Marit Solvoll jobber som seniorrådgiver i FoU-avdelingen i Statped. Hun er cand.philol. i engelsk og har en master i business administration (MBA). Hun har bred erfaring fra opplæringssektoren etter flere år som lektor i videregående opplæring og som seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet.

Anne Grethe Hellerud jobber som seniorrådgiver i kommunikasjonstaben i Statped. Hun har mange års erfaring med formidling av spesialpedagogikk og inkluderende opplæring.

Statped

Innenfor en sosiokulturell forståelsesramme skjer barns læring og utvikling gjennom deltakelse i sosiale fellesskap – hvor fellesskap med jevnaldrende er av særlig betydning. Barns deltakelse i læringsfellesskap med andre barn, eller tilrettelegging for slik deltakelse, er derfor et gjennomgående tema i antologien.

Bidragsyterne er rådgivere i Statped med erfaring fra ulike fagområder. De redegjør for ulike tilnærminger som bygger på erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap. Alle har til felles at de gjennom sin rådgivningsvirksomhet har vært tett på praksisfeltet. I antologien deler de erfaringer fra samarbeidet med barnehager og skoler i arbeidet med å utvikle en kunnskapsbasert praksis.

Antologien retter seg mot studenter og ansatte som jobber i barnehage og skole, og andre som har interesse for fagfeltet.

ISBN 978-82-323-0353-3