

**MASTEROPPGAVE**

**Leders vurderinger av  
spesialpedagogens kommunikasjonskompetanse  
for spesialundervisning.**

\*\*\*\*\*

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk Vår / 2024

Emnekode:  
**SPE3006\_1 Masteroppgave i spesialpedagogikk**

Navn :  
**Adelina Mitkova**

## I. Sammendrag

Dette er en masteroppgave i spesialpedagogikk. Jeg tar utgangspunkt i tre problematiske områder som har preget spesialundervisningssystemet i Norge de siste årene - barns rett til å bli hørt, retten til å involveres i medvirkningsprosesser, og retten til tilpasset opplæring. Mens fokuset i systemet er på å “finne ut av hvordan vi kan organisere støttesystemet så at barna også blir hørt”, fronter jeg denne trehodede drage for norsk utdanningssystem på en annen måte.

Jeg oppfølger som en mulig årsak for problemene det at barna *blir* hørt, men ikke lyttet til. Satsingen på grunnleggende kommunikative ferdigheter i læreryrket er ikke utpreget sterk, men viker for strategiske relasjonelle tilnærminger til barna, og synet til de ulike aktørene i systemet for hvordan kommunikasjon skal defineres, er veldig nyansert.

Jeg forsker på synet til ledere i systemet om hva som er høy kommunikative kompetanse for arbeid med barn med spesielle behov, og måten denne kompetansen vurderes fra lederne i tilsettingsprosessen. Formålet med oppgaven er å fordype kunnskap om fenomenet spesialpedagogens kommunikative kompetanse slik det blir sett fra ledere sitt perspektiv, og å forklare hva som kan virke inn på eventuelle forståelser og tilnærminger.

Opgaven har kritisk realistisk teori som epistemologisk og ontologisk fundament. I tråd med kritiske realismens opprop for metodologisk pluralisme og ikke-reduksjonistisk tilnærming til samfunnsforskning, bygger oppgaven på metodetriangulering. Data er samlet inn gjennom spørreskjema med åpne og lukkede spørsmål.

Fagteoretiske rammen til oppgaven bygger kommunikasjonsteoretiske perspektiver for kommunikative kompetanse, sammenflettet med personrettet kommunikasjon og kunnskap om barnas kommunikative behov der det foreligger spesielle behov i undervisningsprosessen.

Opgaven presenterer resultater som viser at effektive tilnærminger blir brukt fra lederne i vurderingen av spesialpedagogens kommunikative kompetanse, men at disse effektive tilnærminger er hos halvparten av lederne rettet til å finne slik kommunikative kompetanse som

ikke innebærer forståelse for spesialpedagogens samtalepartnere - barna. Det stilles spørsmål rundt hvorvidt de effektive vurderingstilnærminger som ledere bruker, sikrer hensiktsmessig kompetanse i systemet som vil klare å ivareta utdanningssystemets høyeste mål med opplæringen til barna. En høyst varierende syn på kommunikasjon ser ut til å prege hele utdanningssystemet, hvor denne grunnleggende uenigheten rundt vesenet til kommunikasjonen som fenomen, viser jeg at kan være hovedfaktoren som gjennom kausale virkninger forutsier variasjonen også blant ledergruppen involvert i spesialundervisningssystemet i Norge.

## Summary

This is a master's thesis in special education. I take as a starting point three problematic areas that have characterized the special education system in Norway in recent years - children's right to be heard, the right to participate in the educational processes, and the right to adapted education. While the focus in the system is on "finding out of how we can organize the support system so that the children are also heard", I face this three-headed dragon for the Norwegian education system in a different way.

I follow up the possibility that the children do get heard, but that they are not being listened to. The focus on basic communicative skills in the teaching profession is not particularly strong but gives way to strategic relational approaches to the children, and the views on how communication should be defined are highly varying within the system.

I study here the view of managers in the special educational system about what constitutes high communicative competence for work with children with special needs, and the way in which this competence is being assessed by the managers in the personnel selection process in hiring situations. The purpose of the thesis is to extend knowledge about the phenomenon of the special education teacher's communicative competence as seen from the perspective of managers, and to explain what can affect their understandings and assessment approaches.

The thesis has critical realist theory as its epistemological and ontological foundation. In line with critical realism's call for methodological pluralism and a non-reductionist approach to social research, the thesis is using mixed methods. Data has been collected through a questionnaire with open and closed questions.

The theoretical framework for the thesis builds on communication theory perspectives, submerged with person-oriented communication and knowledge about children's communicative needs where there are special needs involved in the teaching process.

The paper presents results that show that effective approaches are used by the managers in the

assessment of special education teacher's communicative competence, but that these effective approaches are in half of the cases aimed at finding such communicative competence that does not imply listening and understanding skills in the special education teachers. Question is being asked about whether the effective assessment approaches that managers use ensure appropriate competence in the system, can actually ensure that the education system's highest goals with the education are being met. A highly varying view on communication seems to characterize the entire educational system, where this fundamental disagreement about the essence of communication as a phenomenon, I show, can be the main factor that, through causal effects, predicts the variation also among the manager group involved in the special education system in Norway.

## II. Forord

Det stemmer at vi ikke alltid får til det vi er etter i livet. Utdanningssystemet får ikke til å sikre barna deres rettigheter i den ønskede grad, og jeg fikk ikke til å skrive denne masteroppgaven slik jeg ønsket at den skulle være. Jeg hadde tenkt flere ganger hva i all verden kan jeg skrive i en Forord-del av en masteroppgave, og så kom det av seg selv...

Den kjære leseren kommer til å få i hendene sine en høyst merkelig masteroppgave, som ble skrevet med stor lidenskap for de unge menneskene i samfunnet vårt. Selv om at oppgaven ikke er av beste kvalitet, håper jeg at budskapet i den er forståelig nok. Jeg selv lærte mye i arbeidet med studien min, og fikk møte flere bemerkelsesverdige og snille mennesker i dette arbeidet.

For det meste ønsker jeg å takke til alle de 51 lederne som tok seg tiden til å utfylle et langt skjema for å hjelpe meg med denne oppgaven og for å tilfredsstillere min enorm nysgjerrighet. De fortjener min respekt!

Tussen takk også til min super-trouper veileder Natallia Hanssen og hennes team som var behjelpelig på flere måter i den lange skrivingen som jeg var gjennom.

15.mai.2024  
Gjøvik

Adelina Mitkova

## **Innholdsfortegnelse**

### **1. Innledning 10**

1.1 Bakgrunn for valg av tema 10

### **1.2 Formål og problemstilling. 15**

1.3 Begrepsavklaring og avgrensning 16

### **2. Kontekst 18**

### **3. Kunnskapsstatus 28**

### **4. Teori 32**

4.2 Kompetanse. Kommunikative kompetanse 39

4.3.1 Det lingvistiske domenet. Ekspressive og reseptive ferdigheter 41

4.3.3 Det operasjonelle domenet. Operasjonell kompetanse og kontroll over uttrykksformen 44

4.3.4 Strategiske ferdigheter 45

4.4 Arbeidet med kommunikative kompetanse 47

### **5. Metode 48**

5.1 Vitenskapsteoretisk forankring 48

5.2 Metodetriangulering 54

5.3 Datainnsamling 56

5.3.1 Utvikling av spørreskjemaet 57

5.3.2 Operasjonalisering 59

5.3.3 Utvalg av informanter og rekruttering 61

5.4 Analytiske tilnærminger 63

5.4.1 Bearbeiding av data 63

5.4.2 Kvalitativ analyse 64

5.4.3 Kvantitative analyser 65

5.5 Studiens kvalitet. Validitet og reliabilitet. 67

5.7 Svakheter ved opplegget 72

### **6. Dataanalyse og resultater 73**

6.1 Uavhengige variabler 73

6.2 Kriterier for spesialpedagogers kommunikativ kompetanse 76

6.2.1 Analyse 'kriterier' 76

6.2.2 Resultater 'Kriterier' 77

6.4 Vurdering av SKK i tilsettingsprosessen 89

6.4.1 Lederes vurdering av 'kriterier' 94

6.5 Supplerende analyser og resultater 96

## **7. Drøfting 99**

7.1 Hvordan forstår rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov? 100

7.2 På hvilke måter vurderer rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikativ kompetanse i tilsettingsprosessen? 111

7.3 Hvilke faktorer på aktørnivå virker inn på lederes forståelse for og tilnærminger i arbeidet med spesialpedagogens kommunikative kompetanse? 114

## **8. Konklusjon og anbefalinger for videre forskning 121**

## **9. Litteraturliste 124**

### **Vedlegg**

Vedlegg 1. Spørreskjema Spesialpedagogens kommunikativ kompetanse i møte med barn med spesielle behov

Vedlegg 2. Sikt uttalelse

Vedlegg 3. Operasjonalisering - fullstendig oversikt



## Tabeller og figurer

Fig. 4.1.1: Triadisk modell for kommunikasjon mellom lærer og elev

Fig. 4.1.2: Shanon sin prosessmodell for kommunikasjon

Fig. 4.1.3: Transaksjonsmodellen for kommunikasjon

Fig. 4.1.4: Treleddet og toleddet kommunikasjonsmodell

Fig. 6.2.1: Kvalitativ analyse på variabelen 'kriterier'

Fig. 6.2.2.1: Fordeling av 'kriterier' innen informant-gruppen

Fig. 6.2.2.2: Fordeling av antall rapporterte indikatorer i hver kriterium-gruppe, per informant

Fig. 6.3.1: Fordeling innen informant-gruppen av kompetanseområdene som inngår i SPE.

Fig. 6.4.1: Spredning 'metoderr', kvantitativ.

Fig. 6.4.1.1: Stolpediagrammer av hva som informantene definerer som kriterier, og hva informantene oppfølger ved tilsetting.

Tab. 6.1.1 Fordeling av uavhengige variabler per variabelen 'sektor'

Tab. 6.2.4: Resultat fra multivariat krysstabellanalyse 'målbar / ikke målbar' \* sektor \* formell kompetanse

Tab. 6.5.2: Lederutdanninger per sektor

## Forkortelser

UDIR - Utdanningsdirektoratet

UHR - Universitets- og høyskolerådet

PPT - Psykologisk-pedagogisk tjeneste

SKK - spesialpedagogens kommunikative kompetanse

SPE - spesialpedagogens personlig egnethet for arbeid med barn med spesielle behov

OECD - Organization for economic cooperation and development

## 1. Innledning

### 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Problemstillingen i denne avhandlingen er: **Hvordan er spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov sett fra rektorer, barnehagesjef, og PP-ledere, og hvilke faktorer kan virke inn på leders arbeid med kommunikative kompetanse?**

I dette underkapittelet begrunner jeg mitt valg av tema ut fra et samfunnsperspektiv, fra et systemperspektiv, fra forskningsperspektiv, og ut fra mine personlige motiver.

Velferdsstaten Norge står for “omsorg og stabilitet for den enkelte, solidaritet, rettferdighet, likebehandling, personlig frihet og selvbestemmelse, valgfrihet, rettsikkerhet, forutsigbarhet og åpenhet” (NOU 2014: 12, 2014, s.1). Utdanningssystemet er blant de viktigste godene i velferdsstaten som åpner gjennom kunnskap og innsikt hos den unge generasjonen for de ovennevnte godene i samfunnet i fremtiden (Meld.St. 2021, 2016–2017). Det er i landet felles tverrpolitisk enighet at lik tilgang til utdanning sikrer like muligheter til innbyggerne til velferdsgodene (NOU 2014: 12, 2014, s.1). Barnehagen som pedagogisk institusjon skal fremme danning, læring, sosial og personlig utvikling, og bidra til utviklingen av kritisk tenkning, etisk vurderingsevne, motstandsdyktighet og handlingskompetanse hos barna (Utdanningsdirektoratet, 2017). Skolens øverste formål er å lede ungdom veien til “enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet”, dybdelæring og kritisk tenkning, demokratisk forståelse, etisk bevissthet, skaperglede og utforskertrang, bærekraftig tenkning, samt bevissthet rundt mangfold og inkludering (Opplæringsloven, §1-1; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Sistnevnte mål for grunnopplæringen omtales i Overordnet del av læreplanverket for LK20 som “verdier ... som samler Norge som samfunn” (Kunnskapsdepartementet, 2017a.) og er i tillegg helt nødvendige for et godt liv i dagens verden som kjennetegnes med globalisering og økt bevegelighet av menneskene verden rundt, raske endringer i levetilstandene, verdensomfattende miljøproblemer, digitalisering og den enorme informasjonsmengde som vi per i dag står midt i (NOU 2015: 8, 2015).

Statens formål med barnehage- og skoletilbudet er gode, men ikke alle barn klarer å få det beste ut av tilbudet de har lovfestet rett på. Omtrent en tredjedel av alle barnehage- og skolebarn har behov for særskilt tilrettelegging og/eller spesialundervisning for å kunne få tilstrekkelig utbytte grunnet at de har ulike utfordringer med å sanse, med kommunikasjon, eller med å lære (Utdanningsdirektoratet, n.d./a). Barna som ikke får godt læringsutbytte har rett til å bli løftet i opplæringen - gjennom tilrettelegging i barnets omgivelser og innen det ordinære undervisningstilbudet, eller ved å få kvalifisert spesialpedagogisk opplæringstilbud (Barnehageloven, 2005, §31; Opplæringslova, 1998). Spesialpedagoger har sentral rolle i spesialundervisningen - de utøver og organiserer spesialundervisningen til barna, og fungerer som veiledere til øvrig personal som jobber med disse barna (Kunnskapsdepartementet, 2017a mfl). Hvor godt spesialpedagogen og barnet forstår hverandre i spesialundervisningsprosessen er derfor viktig for kvaliteten i opplæringsprosessen og resultatet av denne. Høy læringsutbytte kommer med god læring i form av forståelig og meningsfull læreinnhold til barna. Sjansene for bedre læringsutbytte øker hvis barna i spesialundervisningen møter lærere med den nødvendige kompetansen både når det gjelder fagstoffet som undervises, og når det gjelder å involvere barnet i undervisningen. Barn lærer bedre når de blir sett, hørt og forstått, når de er *med* og medvirkende i læringen (Bae, 2006; Haustätter&Nordahl, 2009; Hanssen, 2021; Sommer *et.al.*, 2013). Det samme gjelder selvfølgelig like sterkt også innen det ordinære tilbudet.

Manglende evner til å kommunisere med og til å forstå barnet kan medføre store negative konsekvenser for undervisningen og dermed for selve barnet. Ved svak kommunikasjon og dårlig samspill mellom barn og pedagog, kan unger miste fokus i og interesse for egen opplæring og utvikling. Barnets særskilt problematikk kan fordypes istedenfor å bli bedre (Hanssen, 2021). Barnet kan få kort- eller langvarige psykisk-emosjonelle plager eller skader som påvirket det private livet, det unge menneskets sosiale relasjoner og selvoppfatning, livssituasjonen som voksen (Haugen, 2008; Meld.St. 6, 2019-2020; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017). Behov for individuell hjelp og tverretattlig inngrep kan øke, trygdeordningen i staten vil uunngåelig belastes. Alt dette ledsages av økonomisk belastning for hele samfunnet, for det er norske arbeidstakere som betaler for velferdsgodene gjennom statens skattesystem etterhvert. De nærmeste personene til de barna vil oppleve psykisk og emosjonell belastning og negativ

påvirkning av familiens hverdag. Tar vi et fremtidsperspektiv, er også dette klart: hvis dagens lærere ikke presterer godt på jobb, vil dette speiles igjen i fremtidens voksgenerasjon (NOU 2015: 8, 2015) og selve statens goder nevnt i starten står i fare til å overleve bare på papir. Utdanningstilbudet til alle barn, uansett hvilke særegne opplæringsbehov foreligger, er derfor nødt til å ligge på god kommunikasjon mellom barn og lærer i bunn, så at samfunnet skal kunne slippe alle disse ovennevnte “bivirkninger”.

Klare over viktigheten av barns involvering, organiserer barnehagen og skolen sitt tilbud rundt noen få sentrale prinsipper, bl.a. disse for tilpasset opplæring og medvirkningsprinsippet (Bae, 2006; Hanssen, 2021). I Meld.St.6, (2019-2020, s.8) leser vi at “ansatte med god kompetanse og nære relasjoner til barna og elevene er avgjørende for at vi får et inkluderende og godt utdanningsløp”. Per i dag er det til tross ingen konkrete nasjonale kompetansekrav for hvem som kan bli spesialpedagog bortsett fra kravet til formell pedagogisk kompetanse, i kombinasjon med (enda noen ganger - uten) spesialpedagogisk utdanning. Det finnes heller ikke noe nasjonalt aksepterte krav for læringsinnholdet i de spesialpedagogiske fag og utdanninger (Haug, 2014, s.2; Utdanningsdirektoratet, 2021; UHR, 2018). Hvilke personlige og profesjonelle kompetanser spesialpedagoger ender opp med ved å ha formell spesialpedagogisk kompetanse, er derfor varierende. Barnehage- og grunnskoleeiere har det normative ansvaret for kvalitet i opplæringen. Det faktiske ansvaret for hvem som får lov til å utøve spesialpedagogiske tjenester er som regel delegert til disse ledere i systemet som tilsetter og har lederansvaret for spesialpedagoger i sitt team. Lederen er (som oftest) siste instans som sjekker lærer-kandidaters egnethet til å utøve lærerprofesjonen, det er leder som bestemmer hvem som skal ansettes, og igjen leder som sitter igjen med ansvaret for høy kvalitet i undervisningen. Leder-gruppen blir på denne måten premissleverandøren for kvalitet i tjenesten på systemnivå, og at “en rektor har den viktigste lederjobben i Norge” kommer i denne sammenheng ikke som et overraskende utsagn fra tidligere kunnskapsminister Kristin Halvorsen (i Eriksen, 2018, s.227).

Statlige og fylkeskommunale myndigheter gir en relativt stor grad av frihet til skjønnsutøvelse og handlingsrom i eget arbeid (Eriksen, 2018; NOU 2019: 23, 2019; Yttergård & Vennebo, 2023). Det vil si at alt utover de nasjonale lovpålagte krav, er opp til lederne å bestemme over og sikre kvaliteten av. Utdanningssystemets formål, prinsippene i arbeidet med barna, barns og

elevs rettigheter er alle underlagt nasjonalt og t.o.m internasjonalt styring (Barnehageloven, 1996; Barnekonvensjonen, 1989; Grunnloven, 1814; Opplæringsloven, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017a m.fl). At alle lærere skal ha formell kompetanse av et bestemt omfang, er også et statlig krav (Opplæringsloven, 1998, §§14). Pedagogers og spesialpedagogers reelle kommunikative ferdigheter i arbeidet med barna på den andre side, er ikke krav. Det finnes verken verktøy som måler læreres kommunikative nivå, eller noen som helst nasjonale standarder for kommunikative kompetanse for pedagoger (slike standarder finnes likevel for karriereveiledere ved Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse, og kommunikasjon inngår). Ulovfestede prinsipper definerer lederes rett i Norges offentlige sektor, deriblant også i utdanningssystemet, til å styre institusjonen sin på en forsvarlig måte i samsvar med statens formål (Eriksen, 2018; Natland & Johannessen, 2020). Ledere har derfor både rett og plikt til å velge de “best kvalifiserte” kandidater for lærerjobben, og sørge for at de som blir ansatt utfører en forsvarlig pedagogisk tjeneste i hverdagen (Eriksen, 2018; Opplæringslova, 1998). Dersom lærers kommunikasjonsevne er en av de viktigste forutsetninger for god pedagogisk praksis, er også lærers kommunikasjon underlagt direkte vurdering og oppfølging av ledere (Eriksen, 2018). I lyset av at mange aktører innen utdanningssystemet peker på utilstrekkelig kvalitet i flere områder som er direkte eller indirekte knyttet til god kommunikasjon mellom barn og lærer (f.eks. Bae, 2006; Barneombudet, 2017; Hanssen, 2019 / 2021; Nordahl, 2018; NOU 2015:8, 2015 m.fl.) å få kunnskap om hvordan ledere jobber med kommunikative kompetanse i spesialundervisningstilbudet er ikke bare interessant, men heller viktig for hele systemet.

Medarbeidernes kompetanse og deriblant kommunikative ferdigheter inngår som tema i arbeidsmarkedets relaterte politiske ordninger, i rammen av det som blant leder-miljøet er kjent som “personlig kompetanse”, eller personlig egnethet for arbeidsstillingen (NOU 2019: 2; Rogstad&Sterri, 2018; Skau, 2017). Personlig egnethet er noe som de fleste ledere finner vanskelig å definere, krevende å tilnærme seg til, og Natland & Johannessen, (2020, s.88) refererer til personlig egnethet som “en av de «svarte boksene»” innen feltet av arbeidsliv og ansettelse. Inngående kunnskap om arbeidet med kommunikasjon ved tilsetning, og ikke minst forståelsen for kommunikative kompetanse som ledere legger til grunn i dette arbeidet, har derfor nytteverdi for hele forskningsmiljøet, og ikke bare innen utdanningssystemet isolert. Forskning

er imidlertid et viktig ledd i velferdsstatens helhetlig organisering og “gir mat” både til politikere - i utarbeidelsen av strategier, statlig forvaltning m.m., og til yrkesutøvere som skal i sitt profesjonelle arbeid utøve forskningsbasert praksis (NOU 2019:23, 2019; Kunnskapsdepartementet, 2017a). Jeg mener derfor at en avklaring rundt innholdet i begreper som kommunikasjon, kommunikative kompetanse og kommunikative ferdigheter ville vært nyttig for både forskere, og for de som bruker forskning knyttet til kommunikasjon i sin profesjon (underforstått, alle profesjonelle i utdanningssystemet).

Blir det snakk om egne motiver knyttet til denne oppgaven, kan det sies at valg av tema og problemstilling hos meg ble i stor grad påvirket av egen særinteresse for fenomenet kommunikasjon - en interesse underlagt med kunnskap fra tidligere utdanninger innen økologi og nevrovitenskap, variert egen erfaring fra kommunikasjon i ulike kontekster, og ikke minst tidligere erfaring som arbeidsgiver med rekrutteringsansvar for barnearbeidere.

Den opprinnelige drivkraften for valg av tema hos meg ligger likevel dypere. Den står i sterk sammenheng med utdanningssystemets øverste mål ved barnas opplæring beskrevet i starten, og ligger i at jeg personlig finner det heller lett å merke, ved å være inne i systemet og nærmest der kommunikasjonen mellom barn og pedagog skjer, at kommunikasjon er et vanskelig område for mange kollegaer. Jeg har selv sett, og observert, hvordan barns uttrykk, meninger og særegen logisk tankegang blir misforstått av pedagoger. Jeg har også sett hvordan manglende evner for kommunikasjon hos pedagoger og lærere utløser uheldige for barnets læring kommunikasjonsmønstre i form av gjentakende og sannsynligvis meningsløse for barna beskjeder, instrueringer og faktologisk injisering om... “livet, universet og alt”. Jeg har vitnet hvordan noen av disse barn endte etterhvert opp med “behov for spesialpedagogisk støtte” etterhvert. Dette er, for det minste, trist å se, for å ikke nevne øvrige egne tolkninger knyttet til barns lovfestede rett til kompetente lærere, systemets ambisiøse formål med utdanningen, ivaretagelse av hovedprinsipper osv - eksempler som leseren av en slik masteroppgave helt sikkert kan selv komme på. Hvordan det jobbes med kommunikasjon på overordnet nivå i utdanningssystemet kunne, slik jeg ser det, gi noen forklaringer til meg selv personlig knyttet til spørsmålet hvorfor slik manglende forståelse for barna finner plass i vårt statlige utdanningssystem. Som arbeidstaker i dette systemet, har jeg altså egen interesse til å forstå hva

som kan være årsaken til det.

Min studie kan bidra til å øke forståelsen for hvordan kommunikative kompetanse og kommunikasjonsbegrepet forstås og ivaretas fra ledere i utdanningssystemet. Studien kan også kaste lys over hva som kan være viktige faktorer som definerer og berammer leders arbeid med kommunikative kompetanse. Mitt største, og slik jeg ser det - det eneste realistiske mål (med tanke på at opplegget er bare et masterprosjekt), er å kunne påvirke det øvrige fagfellesskapet til å sette mer fokus på kommunikasjonsproblemet.

## **1.2 Formål og problemstilling.**

Formålet til min studie er å få en nyansert innsikt og å utdype kunnskap om spesialpedagogens kommunikative kompetansen i møte med barn og ungdom med særskilte behov, og kvalitetsarbeidet med den kompetansen i spesialundervisningssystemet. Problemstillingen min formulerer jeg slik:

**Hvordan er spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov sett fra rektorer, barnehagesjef, og ledere i pedagogisk-psykologiske tjenesten i Norge, og hvilke faktorer kan virke inn på leders arbeid med spesialpedagogens kommunikative kompetanse?**

For å kunne belyse denne problemstillingen på en helhetlig måte, formulerer jeg tre mer konkrete oppfølgingsspørsmål:

1. Hvordan forstår rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov?
2. På hvilke måter vurderer rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikativ kompetanse i tilsettingsprosessen?
3. Hvilke faktorer på aktør- og systemnivå kan virke inn på lederes forståelse og tilnærminger i arbeidet med spesialpedagogens kommunikative kompetanse?

### 1.3 Begrepsavklaring og avgrensning

I oppgaven min skal kompetanse forstås som evnen til å anvende kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner, basert på forståelse, på evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.11). Kompetanse skal skilles her fra ferdigheter, hvor ferdigheter er konkrete handlinger som en person setter i gang for å utføre sine oppgaver.

Begrepet kommunikasjon, slik jeg bruker det i oppgaven, er i ordets bokstavelig betydning og slik det fremstilles i Det Norske akademiske ordbok (online): kommunikasjon (fra lat. *communicare*) - å 'gjøre felles'; meddele; meddele seg. Forståelsen som mine informanter har for kommunikasjon, skal forklares i de samsvarende delene av oppgaven.

I denne oppgaven er fokuset på målrettet, intensjonell kommunikasjon mellom barn og lærer i spesialpedagogisk undervisningskontekst. Kommunikasjon i bred forstand - som en gjennomsyrende og allestedsværende prosess, eller kommunikasjon i en bredere kontekst som omfatter relasjonelle dimensjoner, samarbeidsevner og sosial kompetanse generelt, medarbeiders holdninger, verdisystem og personlige trekk som behjelpelighet, snillhet og lignende, forsker jeg også ikke på. Alle disse er ikke av direkte interesse for forskningsspørsmålene mine. Skillet mellom kommunikasjon i undervisningskontekst og de ovennevnte nærliggende begreper er likevel ren analytisk her og jeg gjør den for å understreke forskjellen på den biten ved kommunikasjonen som dreier seg om informasjonsformidling. Jeg anerkjenner ellers at kommunikasjon og de andre kompetanseområder er tett sammenkoblet i reelle forhold i arbeidet med barn.

Kommunikative kompetanse i denne oppgaven bør forstås som evnen til å utføre dynamisk mellommenneskelig kommunikasjon basert på funksjonalitet av kommunikasjonen og adekvat tilpasning av denne. Kompetansen bør være underlagt med tilstrekkelig grad av kunnskap, dømmekraft, og de nødvendige kommunikative ferdigheter for formidling, forståelse og strategisk tilpasning av egen kommunikasjon. Begrepet baseres på Light & McNaughton (2014, s.1) sin definisjon for kommunikative kompetanse i konteksten av kommunikasjon med



mennesker som bruker augmentiv og supplerende kommunikasjon (ASK). Funksjonell kommunikasjon er slik som er tilpasset de konkrete forhold og omstendigheter der kommunikasjonen utføres, som i min sak er spesialundervisningsopplegget, med barna med spesielle behov som kommunikasjonspartner. Adekvat kommunikasjon er slik kommunikasjon som tillater den kommuniserende til å oppnå målene med sin kommunikasjon, som for spesialpedagogen i spesialundervisningen er å oppnå læring hos barnet i henhold til læremålene til det enkelte barnet.

I tråd med Light & McNaughton (2014) sin definisjon, spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov defineres for formålene til denne studien som det settet av kunnskap, dømmekraft og ferdigheter, som vil være tilstrekkelige for en spesialpedagog til å kunne meddele/uttrykke seg funksjonelt i en spesialpedagogisk kontekst i møte med barn med spesielle behov, og vil kunne bruke sin kommunikasjon til å oppnå målene med spesialundervisningen til barnet. I oppgaven reviderer jeg spesialpedagogisk kommunikasjon med barn, hvor barn i henhold til Barneloven (1981) er mennesker i alderen 0-18 år.

I opplegget forsker jeg på leders arbeid med spesialpedagogers kommunikasjon der det dreier seg om kontinuerlig og direkte kommunikasjon mellom pedagog og barn, og konkret med opplæringsformål, d.v.s spesialundervisning og spesialpedagogiske opplegg. Hvordan det jobbes med kommunikative kompetansen til spesialpedagoger i andre arbeidskontekster / med andre arbeidsoppgaver, f.eks PP-rådgivere, spesialpedagogiske koordinatører el.l., inngår ikke i studien.

Når barn i førskolealder har spesielle læringsbehov, får barna spesialpedagogisk hjelp. Når barn og elever på skolen har spesielle læringsbehov, får de spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, n.d./a). For bedre lesbarhet av teksten skal jeg herved i oppgaven bruke begrepet *spesialundervisning* som et samlende begrep. Der det er nødvendig å skille mellom barnehage- og skoletilbudet, skal dette presiseres eksplisitt. Når jeg omtaler *utdanningssystemet*, mener jeg barnehage- og skolesektoren sett sammen. Der det er nødvendig å skille mellom de to sektorene, skal også dette presiseres eksplisitt.

*Leders arbeid* som jeg forsker på i studien er leders arbeid med vurdering av kommunikative kompetansen til spesialpedagoger i tilsettingsprosesser. Det som oppfølges i studien er hvilke tilnærminger som ledere bruker for å vurdere nivået av kommunikative kompetansen til spesialpedagogen ved tilsetting og sikre kvalitet i systemet. Vurdering av øvrig personell sin kompetanse er ikke i fokus.

## 2. Kontekst

*Fremtiden sitter på skolebenken (Storstein, 1946)*

Min første oppgave i dette kapitlet er å tydeliggjøre kommunikative kompetansens plass i lys av hovedmålene med utdanningen i norsk utdanningssystem - to ting som tilsynelatende viker for de overordnede prinsipper og problemene rundt *prinsippene* som er i faglig og forskningsfokus de siste årene. I konteksten av min masteroppgave, der læringsprinsipper som omtales, skal de forstås som *veien til læremålene*, men ikke som et enestående mål i seg selv.

Velferdsstaten sikter å tilby til innbyggerne “omsorg og stabilitet for den enkelte, solidaritet, rettferdighet, likebehandling, personlig frihet og selvbestemmelse, valgfrihet, rettssikkerhet, forutsigbarhet og åpenhet” (NOU 2014: 12, s.1). Velferdsstatens goder kan for sin del ikke bli *gitt* til mennesket fra staten - det er enkeltmenneskene *i staten* som sammen skaffer godene for hverandre, som samfunn (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Utdanningssystemet er derfor blant de viktigste godene i landet. Grunnutdanningen skal åpne veien for like muligheter for de enkelte statsborgere i jakten på de andre velferdsgodene, og på lang sikt vil ruste unger med de nødvendige forståelser og ferdighetene som lar enkeltindividene å skaffe godene for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2017a / b; Meld.St. 6, 2019-2020; MeldSt 21, 2016–2017; NOU 2014: 12, 2014; NOU 2019: 23, 2019 mfl). Dybdelæring, kritisk tenkning, demokratiske forståelser, konkret (fagspesifikk) kunnskap, evner å se ting i sammenheng, evner til vellykket kommunikasjon, emosjonelle og sosiale ferdigheter m.m. er alle fastsatt som overordnede mål med opplæringen i hele utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2017a / b). Utdanningssystemets øverste mål kan, på samme måte som velferdsstatens goder, forstås som

utdanningssystemets goder for det enkelte barnet dersom slike ferdigheter faktisk kommer til nytte i personens liv (Meld. St. 21, 2016–2017; NOU 2015: 8, s.20; NOU 2019: 2, 2019; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017, s.41-54). Innen utdanningssystemets forstand operasjonaliseres disse “goder” i en helhetlig læringsutbytte - jo mer av disse goder barnet har internalisert gjennom læringsprosessen, jo høyere det helhetlige læringsutbyttet til barnet sies til å være (NOU 2002: 10, 2002, s. 23). Dette skiller seg fra læringsutbyttet som måles fra ulike aktører ved bruk av ulike tester eller kartleggingsverktøy. Antatt de store globale endringene som tar plass i verden og verdens samfunn (og uunngåelig preger også det norske samfunnet), blir kvalitet i utdanningen en viktig forutsetning for godt liv til det enkelte mennesket, og ikke minst for vellykket arbeid mot de statlige goder som Norge står for. Med kvalitet i utdanningen mener jeg her slike praksiser som fører til reelt internalisering av utdanningssystemets fastsatte mål med opplæringen av barna.

I lyset av fremtidens samfunnsbehov definerer Ludvigsenutvalget i delutredningen *Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser* fire viktige på lang sikt kompetanseområder for elevene: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta, og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s.8-9). Gode og lærerike for barna undervisningsopplegg krever sterk kunnskapsbasis hos læreren kombinert med evner for personlig, tilpasset tilnærming til det enkelte barnet og aktiv involvering av barnet i læringsprosessen (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s.9-15, 16-19). Mer konkret uttrykker Ludvigsenutvalget disse ved å konkretisere at barn skal engasjeres i læring, kommunikasjon og samarbeid, at de skal møte tilpassede læringsinnhold, utfordringer og forventninger, skal forstå egen læringsprosess, og forstå sammenhenger og dybden av det som undervises (NOU 2015:8, 2015, s.74, s.76). Eksplisitt definerte i denne sammenheng er prinsippet for “barnets beste” (Bae, 2006; Eide, 2009; NOU 2019: 23, kap.18; Grunnloven, §104), tilpasset opplæring (Hanssen, 2021; NOU 2019: 23, 2019, kap. 35/s.432/s.422), inkluderingsprinsippet, tidlig innsats og forebyggende arbeid. “Et uttalt politisk mål” (Eide, 2009, s.30; Bae, 2006) er barnets medvirkning, medbestemmelse og selvbestemmelse både i egne sak, og i tillegg i vurdering av skoledriften, undervisningen og undervisningsvurderingen (Bae, 2006; Emilson, 2007; Kunnskapsdepartementet, 2017b, del.4; Barnehageloven § 1 og § 3; Opplæringsloven, § 13-3e). Ordinær og spesialundervisning kan videre forstås som samvirkende prosesser, først under de

ovennevnte prinsippene som gjelder for både det ordinære og spesialundervisningstilbudet (Hanssen, 2021, s.252), og ikke minst grunnet at kompetansebasen for ordinære og spesialpedagogikken er sammenflettet (pedagogisk kompetanse er fellesnevner der). Skolelovverket sikrer alle barn og elever i Norge rettigheten til å bli “betjent” av kompetente lærere som klarer å ivareta de ovennevnte prinsipper i arbeidet sitt med barna (Opplæringsloven, 1998, §10-1), dersom det er klart at mangler i opplæringskvalitet kan ha konsekvenser for barnet som varer livet ut (Hanssen, 2021; Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Meld. St. 21, 2016–2017 m.fl.).

Det understrekes videre i utredningen til Ludvigsen (NOU 2015:8) at i tillegg til forskning- og erfaringsbasert bekreftede tilnærminger, forventes det at lærere vil evne å basere sin undervisning på systematisk interaksjon og samhandling med elever, inn i elevgruppen, og på lærers kunnskap om elevgruppen og om den enkelte elev der. Det er nemlig lærerens evne til å kommunisere godt med barna, som er i bunnen til all det ovennevnte i forrige avsnitt. Behovet for god kommunikasjon i lærerprofesjonen samt kommunikasjonens betydning for læreryrket tydeliggjøres fortsatt i Felleskapittel til retningslinjene for alle norske lærerutdanninger som har regulerende virkning overfor alle lærerutdanninger i Norge (Universitets- og høgskolerådet, 2018a, s.2).

Barn som ikke får tilfredsstillende utbytte av opplæringen sin, har rett til spesialundervisningstilbud som er skreddersydd etter barnets spesielle behov (Barnehageloven, 1996 §§31; Opplæringsloven, 1998, §§5; Utdanningsdirektoratet, 2022 b/c). Felles enighet i utdanningssystemet er at for at lærerens kommunikasjon skal være forståelig og meningsfull for barna, uavhengig av om barnets læringsbehov er “ordinære” eller spesielle. I det er det nødvendig at voksne evner å jobbe med barnets perspektiv som utgangspunkt i arbeidet, men ikke tilnærme seg barna med utgangspunkt i en egen, voksen-forståelse angående hva barnet trenger, kan og forstår (Bae, 2006; Kristoffersen, 2006; Sommer *et.al*, 2013; Vik, 2014). Barn med særskilte behov som i utgangspunktet har vansker med å forstå lærestoffet, trenger slik tilnærming i enda større grad, men spesialpedagoger og øvrige velferdsarbeidere som er i direkte kontakt med barn ofte opplever det som vanskelig å tolke og forstå barnets perspektiv, særlig når det gjelder yngre barn eller barn med særskilte behov (Jansen, 2018; Leonardsen, 2022; Rix,

2020a). Eksisterende funn peker på at det å «lytte til barnet» er, i pedagogisk praksis, forbeholdt unge mennesker som i utgangspunktet kommuniserer på konvensjonelle måter (gjennom talespråk) og som kan engasjere samtalepartneren sin bra nok, d.v.s ikke for barn som selv har umodnet tale eller f.eks spesielle behov knyttet til kommunikasjon (Bae, 2009; Rix *et.al.*, 2020a). Yngre barn og disse med ukonvensjonelle kommunikasjonsmåter klarer dette likevel ikke like godt (Haugen, 2008; Kragh, 2012; Kristiansen, 2019; Light&McNaughton, 2014). Pedagogisk kommunikasjon skal baseres på forståelse for barnets ståsted, subjektiv særegen forståelse og perspektiv. Slik kommunikasjon med barn er viktig forutsetning som flere praktikere og forskere bekrefter at det fremmer læring, involvering, deltakelse og interesse hos barna (Bae, 2009, s.21-22.; Emilson, 2007; NOU 2015: 8, 2015; Rix *et.al.*, 2020a; Sommer *et.al.*, 2013 bl.a.), og er med på å skape godt læringsmiljø og kvalitet i undervisningen. Ludvigsen understreker fortsatt i 2015 at de viktigste utviklingsområder ikke er blitt dekket i tilstrekkelig grad gjennom arbeidet med temaene på skolen på tiden da utredningen ble utarbeidet, og trenger derfor styrket satsing fremover så at barna skal kunne lære det som er nødvendig for dem i sammenheng med deres fremtidig liv.

Ifølge Grunnloven, §.104 samt flere styringsdokumenter, skal alle barn i Norge bli hørt og medvirke i egne saker, men Barneombudet (2017, s.37-46) viser til flere tilfeller som peker på at barn som får spesialundervisning i alt for liten grad faktisk blir hørt, forstått og får medvirke.

Ulike kilder peker på at et aktivt læringsmiljø, tilpasset undervisning og medvirkningsdimensjonene ikke blir ivaretatt i tilstrekkelig grad innen rammene av det ordinære pedagogiske tilbudet (Bae, 2006; Hanssen, 2021; Kristoffersen, 2006; Meld.St. 6, 2019-2020; Meld. St. 18, 2010-2011; NOU 2015: 8, s.72-75?; NOU 2019: 23). Årsakene til det kan være ulike, og flere aktører setter samsvarende spørsmålstegn ved kvaliteten i yrkesutøvelsen og ved den pedagogiske kompetansen som trengs for å møte målene med en god tilpasset opplæring (Hanssen, 2021; Øen, 2023). Det pekes likevel ikke på konkrete problematiske områder innen lærers kompetanse, men på systemnivå arbeides det grovt sagt gjennom styrket kvalitetsarbeid i utdanningssystemet lokalt hos de enkelte undervisningsinstitusjoner - skoler, barnehager (Meld.St. 6, 2019-2020, s.64-68), målrettet kompetanseutvikling og styrket satsing på høyere formell kompetanse blant lærerne (Lærerløftet, Kompetanseløftet), samt at barn sikres rett til

spesialundervisning fra (antageligvis) mer kompetente i tilpasset opplæring og spesialundervisning lærere - spesialpedagoger.

Mitt tema tar for seg spesialpedagogers kommunikative kompetanse, med samtidig løftes kommunikative kompetanse ikke som et konkret problem i systemet verken innen den ordinære eller i spesialundervisningen. Dette kommer for øvrig ikke som et overraskende faktum, hvis én reviderer nærmere kompetansesatsingen på kommunikasjon innen lærerutdanningene. Dersom det er generell pedagogisk kompetanse som gir rett til å fortsette med spesialpedagogiske fag eller utdanning (Forskrift til opplæringslova, 2006, §§14), kan vi forvente at kommunikasjon allerede er godt ivaretatt hos spesialpedagogiske studenter i de pedagogiske utdanningene. Innholdet i lærerutdanningene kontrolleres av Universitets- og høgskolerådet i Norge (Universitets- og høgskolerådet, 2023). UHR er tydelig på behovet for god kommunikasjon i lærerprofesjonen (UHR, 2018a, s.2). Kommunikasjon mellom lærer og elev inngår som tema i kompetanseområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid i det pedagogiske faget, som er sammenbindende for lærerutdanningene (UHR, 2018b,c,d,e). Det pedagogiske faget skal fremme forståelse blant studentene “av den betydning det didaktiske møtet mellom elev, lærer og lærestoff har for elevens sosiale og faglige læring og utvikling” ( 2018b), og skal “utvikle studentenes relasjonelle ferdigheter på en slik måte så at de er i stand til å møte elever, foresatte og kolleger med faglig og mellommenneskelig kompetanse”, så at studentene skal videre i sin lærer-arbeid “kunne formidle sin faglig kunnskap og kommunisere den til barn, elever, samt foresatte og kolleger”(UHR, 2018b,c,d,e). I språkfaglig didaktikk skal studenter utvikle evner til “å lytte og tale, lese og skrive, sjå og vise”, dersom slike aktiviteter er sentrale i all læring, kommunikasjon og læringsrettet kommunikasjon (UHR, 2018c, s.27; UHR, 2018d, s.58). Nærmere føringer om hvordan institusjonene skal arbeide med utvikling av de nødvendige kunnskaper og ferdigheter innen kommunikasjonsområdet er ikke presentert i retningslinjene.

Slik sett, presenterer retningslinjene et bilde der pedagogiske fag lærerutdanningene vil kunne dekke behovet for kommunikative ferdigheter og kompetanse hos lærerstudentene på en slik måte som vil samsvare med barnas kommunikative behov og ferdigheter. Det samsvarer likevel ikke helt med realiteten. Det anerkjennes på alle nivåer i utdanningssystemet at tilpasset

undervisning blir vanskelig i praksis for pedagoger flest ( Hanssen, 2021; Hausstätter&Nordahl, 2009; NOU 2015: 8, s.98). Selve lærere rapporterer vansker når det gjelder tilpasset opplæring, f.eks da det er uro og atferdsutfordringer blant barna i klasserommet (Bele, 2011; Ottenheim-Vliegen *et.al*, 2023), nemlig der god kommunikasjon og forståelse for elevene er kritisk. Bae (2009) presenterer funn som viser at ikke alle pedagoger i barnehagen klarer å ivareta barnets perspektiv i kommunikasjonen med barnehagebarn, og så videre. I lys av all dette, er det ikke overraskende at Melby-Lervåg uttaler mening om at det blir “viktig å finne ut av hvordan vi kan organisere støttesystemet så at barna også blir hørt” (Melby-Lervåg, 2022).

Med slike funn og informasjon på plass, kan det være nærliggende å tenke at også spesialpedagogers kommunikative nivået ikke i alle fall er tilstrekkelig innen forventningene for tilpasset utdanning i spesialundervisningssystemet. Her kan vi allerede/endelig spørsmålet om det legges noe større vekt på spesialpedagogers kommunikative ferdigheter i de spesialpedagogiske utdanningene enn i den ordinære pedagogikken. Spørsmålet er viktig, dersom det ordinære pedagogiske tilbudet er vist til å ikke kunne dekke elevers behov for tilpasset opplæring i tilstrekkelig grad, og det er i tillegg ofte det som utløser behovet for spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse (Hanssen, 2019/2021; Hausstätter&Nordahl, 2009). Når det videre gjelder kommunikasjon med barn med spesielle læringsbehov, lønner det seg også merke/notere at brukergruppen av barn og elever som har spesielle opplæringsbehov for undervisning, preges som regel av ulike lærevansker som henger sammen med underliggende biologiske, kroppslige, eller emosjonelle tilstander hos barna (Utdanningsdirektoratet, n.d. a). Disse grupper barn er alle kjent for å være ekstra sårbare kommunikasjonspartnere (Bae, 2009; Haugen, 2008; Eide&Eide, 2017; Rix *et.al.*, 2020a) og det er klart at behovet for gode kommunikative ferdigheter vokser for spesialpedagogene.

Bele (2011) har i denne konteksten forsket på skolelæreres oppfatning av egen spesialpedagogisk kompetanse, og drøftet i denne sammenheng behovet for større satsing og integrering av spesialpedagogisk kompetanse i de ordinære lærerutdanninger fortsatt i 2011. Satsingen på spesialpedagogisk kompetanse finner vi, i samsvar med dette behovet, allerede i

læreplanene for lærerutdanningene for grunnskolelærere, hvor spesialpedagogisk kompetanse oppnås i disse lærerutdanninger i faget *Profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk* (UHR, 2018 c/d). Spesialpedagogisk kompetanse kan også være et enestående fag for læreren på lik linje med praktiske og estetiske fag som dans, mat og helse o.s.v. (UHR, 2018 e), eller det kan være et helt bachelor eller mastergrad-program. Det varierer. Retningslinjene for GLU (UHR, 2018c/d) og disse for lærerutdanninger i praktiske og estetiske fag (UHR, 2018e) definerer ikke veldig konkret læringsutbyttet for det spesialpedagogiske faget. Formål med faget *Profesjonsrettet pedagogikk eller spesialpedagogikk* er å gi utdypende kunnskap nødvendig til “skulen og lærerarar som står i ein inkluderande og mangfaldig undervisnings-, lærings- og samspelsituasjon.” (UHR, 2018 c, s.65-66 /d, s.72-73), men det står ingen øvrige føringer knyttet til spesialpedagogisk kommunikasjon med barn eller voksne med særskilte behov. Begrunnet med den store variasjonen blant brukergruppen til spesialpedagogikken, gir UHR frihet til læringsinstitusjonene å definere selvutvalgte retninger for den spesialpedagogiske opplæringen (UHR, 2018 c/d/e). Slik profilering er på den ene siden nødt for i landet, så at ulike spesialpedagogiske behov skal kunne ivaretas, men på den andre siden nærmer vi tendensiøst her problemet med variasjonen i det spesialpedagogiske utdanningstilbudet (Haug, 2014; Hanssen, 2021). Det problemet innebærer at spesialpedagogisk kompetanse blir et uklart begrep som kan innebære mye ulikt. Hva slags kompetanse en lærer med formell spesialpedagogisk kompetanse ender opp med, er avhengig av hvilken høyskole eller utdanningsinstitusjon utdanningen er tatt ved. Det blir derfor uklart på hvilken konkret måte formell spesialpedagogisk kompetanse gir bedre forutsetninger for tilpasset opplæring og ivaretagelse av barns og elevers varierende særskilte behov. Om kommunikative kompetanse blir ivaretatt i høyere grad enn i den ordinære pedagogikken, er ikke sikkert. Slik sett, behovet for kommunikative kompetanse vokser, mens selve kompetansenivået gjør ikke nødvendigvis det.

NAVs bedriftsundersøkelse viser at utdanningssektoren som arbeidsgiver har vært på andre plass blant de norske bedriftene som opplever størst andel problemer (i 15% av alle rekrutteringssaker i 2018) med å rekruttere ansatte med høy kompetanse, sammen med Media og kommunikasjon-bransjen (NOU 2019: 2, 2019, s.30-31). Overlappende med min utgreiing i dette kapitlet, antyder



bedriftsundersøkelsen på at “kvalitet eller relevans i utdanningen” og regionale variasjoner mellom utdanningene, er mulige årsaker som medfører problemer for arbeidsgiverne (NOU 2019: 2, 2019, s.30-31; Prop. 57 L, 2022-2023, s.12, s.42). Om det er tilfeldig at akkurat disse to sektorene står sammen som mest problematiske, eller i begge sektorene dreier problemet seg om mangler i nyutdannede sine kommunikasjonskompetanse, blir ikke klart fra bedriftsundersøkelsen. Eriksen (2017) i en omfattende studie knyttet til skolerektors styringsrett viser at problematiske ansettelse på skolen dreier seg hovedsakelig rundt manglende personlig egnethet for læreryrket blant kandidater med formell kompetanse, og deriblant utilstrekkelige kommunikasjonsferdigheter hos lærer-kandidater.

Dette fører oss til neste kvalitetssikring-punkt i utdanningssystemet, eller, hvordan skal kvaliteten av tilbudet sikres, hvis den lovfaste kompetansekrav for lærere ikke i alle tilfeller er tilstrekkelig. Det er kommunen som barnehage- og skoleeier har juridisk ansvar for kvaliteten på opplæringstilbudet og er dermed pålagt å ha “riktig og nødvendig kompetanse” i institusjonene (Barnehageloven, 1996, § 7; Kunnskapsdepartementet, 2017b, kap.2; NOU 2019: 23, s.503; Opplæringsloven, §§10). Ledere til de tilsvarende kommunale avdelinger som representanter til eieren (Prøitz& Mausestagen, 2022), har lovfestet krav til å sikre kvalitet i det pedagogiske og deriblant det spesialpedagogiske tilbudet i enheten sin (Utdanningsdirektoratet, 2022b, kap.1.6; Opplæringsloven, § 13-3e). Rektorer på skolen er ansvarlige for opplæringen, daglig drift og utvikling av organisasjonen i skolen skal ledes av rektorer på skolen. Skolerektorene og de kommunale avdelingsledere for barnehage er de som fatter vedtak for spesialundervisning for det enkelte barnet i samsvar med tilråding og sakkyndig vurdering fra PPT, og som bestemmer hvilke kompetanse den som skal gi spesialundervisningen bør ha (Eriksen, 2018; Opplæringsloven, § 13-3e; Utdanningsdirektoratet, 2021 / 2022c).

Det er denne samme gruppen ledere som også har rekrutteringsansvar for enheten sin, som betyr at de har oppgaven å organisere og utføre tilsettinger, vurdere kandidatene og ta ansettelsesbeslutninger.

Ledere utfører sitt rekrutteringsarbeid overfor ansatte etter fastsatte nasjonale krav og arbeidsretigheter, og ulike tariffavtaler for arbeidstakerne (Eriksen, 2017). Utover disse fastsatte ordninger gjelder i lærerprofesjonen, som også i læreryrket, noen prinsipper. I lovverket for

skolen og barnehagen antydes på to av dem.

Opplæringsloven (1998, §10) og Barnehageloven (2005) i utdanningssystemet setter krav til eieren, og dermed til lederne, å “lede, fordele og organisere arbeidet” i utdanningsinstitusjonene, å ta i det hensyn til sin institusjonen sin aktuelle behov og tilpasse lederarbeidet sitt etter det som er aktuelt på et gitt tidspunkt. Retten til å styre arbeidet i institusjonene og “lede, fordele og organisere arbeidet” etter institusjonens fastsatte mål er nemlig «arbeidsgivers styringsrett» (Eriksen, 2018). Styringsretten som prinsipp som gir rett til arbeidsgivere og ledere “å tilsette og si opp arbeidstakere, ... organisere, lede, fordele arbeidsoppgaver og følge disse opp” (KS, 2018). Styringsretten er ikke nedfelt i lov, og åpner for mye større grad av frihet i leders arbeid enn i f.eks læreryrket gjør (Nattland&Johannessen, 2020; Eirixsen, 2018). Antatt at spesialpedagogens kommunikasjon er svært viktig for kvaliteten av spesialundervisningen, og at formell kompetanse ikke nødvendigvis sikrer den nødvendige grad av kommunikative kompetanse, står alle juridisk ansvarlige personer igjen med oppgaven å sikre selv at slik kompetanse er på plass hos spesialpedagoger. Videre ifølge Opplæringsloven (1998, §10-5) bør rektorer ta hensyn til læringsbehovene i institusjonen sin, og velge blant stillingskandidater de som er best kvalifiserte med tanke på det foreliggende behovet. Slik utvalg av de best kvalifiserte kandidatene omtales som Kvalifikasjonsprinsippet (Eriksen, 2017, s.77). Læreryrket krever nøye utvalg av kandidater som kan arbeide i samsvar med skolens formål fastsatt i Opplæringsloven (1998) som også i læreplanverket. Eriksen (s.66) peker også på “lagmannsretten stiller krav både til kvaliteten i undervisningen og til elevens psykososiale skolemiljø” for lærere, som betyr at lærerens evne til å møte elevene er ikke mindre viktig enn lærerens kompetanse i fag. Ledere, som hovedaktører i og ansvarlige for arbeidet med kvalitet i undervisningen, har oppgaven å velge de best kvalifiserte kandidatene som er skikket for utføringen av god undervisning. I det samme er spesialpedagogiske kompetansen ikke er så mye drøftet som lærerkompetanse (Hanssen, 2021), I tillegg varierer behovene til barne- og elevgruppen i spesialundervisningen i større grad enn hos den ordinære barnegruppen. Lederens oppgave å velge den best kvalifiserte kandidaten og å tilrettelegge for en god spesialundervisningsprosess blir da enda vanskeligere. Rektorer og øvrige lederes forhold til ansattes kompetanse og profesjonsutøvelse kan dermed regnes til å være dynamisk og vil være avhengig av leders erfaring og kompetanse, forståelse, holdninger og individuelle

lederskapsferdigheter (NOU 2019: 23; Eriksen, 2018; Øen, 2023). Lederne som tilsetter og har direkte lederansvar for spesialpedagoger i sitt team, blir på denne måten (indirekte) premissleverandører for kvaliteten i spesialundervisningen, og dermed for kvaliteten av kommunikasjonen mellom barn og spesialpedagog. I lys av problemene som finnes i systemet knyttet til kommunikasjon med barn med spesielle behov, og i tillegg hvor viktig lærerens kommunikasjon er i arbeidet mot utdanningssystemets øverste mål, blir det viktig å forstå hvordan rekrutteringsansvarlige tilnærmer seg problemet med kvaliteten av spesialpedagogers kommunikative kompetanse for arbeid med barn med spesielle behov.

Oppsummerende skal min problemstilling forstås i en slik kontekst: Staten “lover” til barn og elever med særskilte behov å bli “betjent” av lærere som har tilstrekkelig kompetanse til å forstå barna og tilpasse undervisningen til dem. Målet er at disse barn skal ha like sjanser for et vellykket liv som enkelte mennesker og som en del av det norske samfunnet. Staten satser på forskningsbaserte, profesjon- og praksisrelevante lærerutdanninger for å nå målet sitt (Universitets- og høgskolerådet, 2023). I det samme viser forskning at utdanningssystemets overordnede prinsipper for læring ikke kan bli i tilstrekkelig grad ivaretatt, både i det ordinære, men også i det spesialpedagogiske tilbudet. Flere studier antyder på muligheten/åpner for tanken at formell pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse per dagens dato ikke gir tilstrekkelig gode kommunikative ferdigheter for tilpasset undervisning, hvor høy kommunikative kompetanse sikrer forståelse for barna og er dermed en av de mest grunnleggende forutsetninger for arbeid etter systemets prinsipper. Til slutt blir det rekrutteringsansvarlige ledere i utdanningssystemet som bestemmer hvem som blir ansatt til å undervise. Hvilke forståelse lederne legger til grunn i sin vurdering av spesialpedagogers kompetanse å kommunisere med barn med spesielle behov, og hvilke tilnærminger de bruker for å finne ut av om denne kompetansen er på plass før spesialpedagoger får tilgang til spesialundervisningsprosessen til barna, sikter min studie å belyse.

### **3. Kunnskapsstatus**

I dette kapitlet ser jeg nærmere på forskning knyttet til arbeidsgivers styringsrett slik det

praktiseres i undervisningssystemet, knyttet til leders arbeid med ansattes kommunikative kompetanse i rekrutteringsprosesser.

Siste poenget fra forrige kapittel var at ledere bærer på ryggen både forventningene at de skal ivareta skolens mandat, og det juridiske ansvaret for kvalitet på skolen. Prøitz & Mausestagen (2022) reviderer ulike aspekter av leders kvalitetsarbeid, og leders skjønn og handlingsrom understrekkes til å ha avgjørende betydning for valg som ledere gjør i utdanningssystemets navn. Leders styringsrett og valget av best kvalifiserte kandidater kjennetegnes med stor grad av frihet og lite overordnet styring, sammenlignet f.eks med graden av overordnet styring som lærerarbeidet er underlagt. Utvalget for ny opplæringslov mener i NOU 2019: 23 (2019, kap. 6/kap.15) at det ikke skal bli mye styring overfor rektors og kommuners arbeid, med målet å gi disse aktører handlingsfrihet og mulighet å tilpasse arbeidet sitt til lokale behov for å kunne på best mulig måte ivareta utdanningssystemets øverste formål og prinsipper. Yttergård & Vennebo (2023) problematiserer en slik lav satsing på styring og foreliggende konkrete føringer for ledere, ut fra resonnetet at skolerektors arbeid ikke blir støttet i stor nok grad fra overordnede (ibid, s.44). Eriksen (2017, s.105-107) også har observert lav satsing på retningslinjer fra høyere nivå for skoleleders arbeid. Han understreker at alle de seks fylkeskommunale retningslinjer knyttet til ansettelser som han hadde forsket på i sin studie, ikke gir “noen nærmere veiledning, og rektorene står dermed helt hjelpeløse i vurderingen av hvem som er “best kvalifisert”. Problematikken med overordnet styring kobles på to ulike måter til mitt studie. Først er det interessant å forstå om sterkere satsing på styring av leder-arbeidet kan medføre bedre effekter på det helhetlige arbeidet i systemet, som kan ha betydning for statlige praksiser og strategisk utvikling av utdanningssystemet.

Fra en annen side, leders frihet i profesjonsutøvelsen forutsier ikke noe sterk oppfølging av leders praksiser fra overordnede aktører. Synlig nok er det resultatene som utdanningsinstitusjonene får med opplæringsmiljøet, undervisningsarbeidet og barnas læringsutbytte, lærerkompetansen, o.s.v som oppfølges og kartlegges og er av størst interesse for styringsaktører i systemet (Meld.St. 6, 2019-2020, s.64-68; NOU 2019: 23, 2019, s.81-87; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Ledere er de som utfører vurderingene knyttet til resultatene i institusjonene sine, men er ikke objektet av kartlegging og oppfølging selv. Rogstad&Sterri

(2018) har utført en observasjonsstudie av rekrutteringsprosesser i sosial- og privatsektoren i Norge, hvor de mener at ansettelsesprosesser er en svartboks i forskning, idet at selve vurderingene som ledere foretar ved utvalg av nye personell er i liten grad belyst i forskning. Det er nemlig det som får meg til å ønske å utføre denne studien, og se på hvordan ledere i utdanningssystemet sørger for høy kommunikative kompetanse ved å finne den hos medarbeidere fortsatt ved tilsetting og unngår at kandidater som ikke er skikket for spesialundervisning til barn og ungdom ikke slipper inn i systemet. Et viktig aspekt her er det at “Noen (kandidater) er gode på å selge seg” - d.v.s at kandidat vet hvordan han eller hun kan fremstå som ønsket kandidat i intervju, men ikke nødvendigvis er egnet til å være lærer likevel (Eriksen, 2017, s.109, s.125). Dette medfører at ledere må utvikle egne strategier for å avdekke om kandidatens signalisering er troverdig og samsvarer med den faktiske kompetansen. Rogstad&Sterri (2018, s.47-48) har observert at i løpet av intervjuet leter arbeidsgivere etter tegn og signaler som de kan forstå, og som brukes som indikatorer på hvorvidt søkerens personlige kompetanse er passende for stillingen. Hvis en kandidat kan signalisere personlig egnethet som samsvarer med den faglige kompetansen på en troverdig måte, vektlegges dette godt av arbeidsgiveren. I min studie vil jeg på den ene siden nemlig finne ut av hvilke indikatorer ledere i utdanningssystemet bruker for vurdering av spesialpedagogiske kandidaters kommunikative kompetanse under intervju - hvordan de ser at kommunikative kompetansen er der. I konteksten av utdanningssystemet er det nemlig viktig å gjøre minst mulig feil (slik jeg ser det).

I NOU 2019: 2 *Kompetanse for fremtiden* (2019, s.18-19) understrekes det eksplisitt at utover kunnskap og ferdigheter som man får i et utdanningsforløp, er det en rekke andre typer ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier som til sammen utgjør en profesjonelle sin kompetanseprofil og skikkethet for et yrke. Disse andre ferdigheter som trengs i tillegg til kunnskap og formell kompetanse, utgjør kandidatens “personlig egnethet” for en stilling eller yrke (Eriksen, 2017; Natland&Johannessen, 2020; Rogstad&Sterri, 2018). Disse “andre typer ferdigheter” omtales som personlig kompetanse, og profesjonelles kommunikative evner inngår ifølge flere autorer nemlig i denne kategorien ferdigheter - umålbare og personlighets-avhengige kompetanser (Skau, 2017; NOU 2019: 2, 2019, s. ). Natland & Johannessen (2020, s.88) refererer videre til personlig egnethet som en av de “svarte boksene” innen feltet av arbeidsliv og ansettelse. I studien til Eriksen (2018, s.73) kommer det frem at begrepet “personlig egnethet”

ikke har noe definert betydning i sfæren av læreryrket, og det er et begrep som ikke drøftes mye i systemet heller. En grunn til det er også bred og udefinert forståelse av begrepet personlig egnethet og innhold i de ulike underbegreper der (f.eks Eriksen, s.101-102, s.107; Natland & Johannessen, 2020; Rogstad&Sterri, 2018, ). God forståelse for hva ledere i utdanningssystemet legger i begrepet kommunikative kompetanse er viktig å finne ut av, dersom slik informasjon har potensialet til å opplyse noen sider ved problemene som finnes i systemet knyttet til tilpasset opplæring, godt læringsmiljø, og det lave nivået av barne-involvering og medvirkning i opplæringen. Eriksen (2018) oppgir f.eks. at ut fra 18 rektorer som har oppgitt til å ha tatt feilvurdering av kandidater i rekrutteringsprosessen og dermed kommet til feilansettelser, hadde 14 av dem gjort en feilvurdering ved å ikke klare å avdekke manglende kommunikative evner, eller slik en rektor selv har formulert det - å innse at “de ansatte manglet den helt grunnleggende egenskap ved læreryrket, nemlig kommunikasjon” (ibid, s.109).

Natland & Johannessen (2020) har utført en kvalitativ studie av hva som er viktig ved rekruttering for arbeidsgivere fra «menneskebeholdende yrker» innen helse- og sosialfeltet (ibid., s.90). Funn fra denne studien peker på at rekrutteringsansvarlige i disse profesjoner vurderer som viktigste personlige ferdigheter kandidatens kommunikasjon, selvstendighet, samarbeidsevner og utviklingspotensial. Eriksen (2017) viser på skolen er personlig egnethet i form av formidlingsferdigheter, klasseledelse, samarbeidsevner og lojalitet til skolens formål, kollegaer og elever) blant de viktigste personlige ferdigheter som skolerektorer vurderer, og ofte enda fremfor formell kompetanse når de vurderer lærerkandidaters skikkethet for yrket (Eriksen, 2017, s.72). I sin observasjonsstudie av rekrutteringsprosesser i sosial- og privatsektoren i Norge påpeker Jon Rogstad og Erika B. Sterri (2018) at grad av personlig egnethet først og fremst er et spørsmål om hvorvidt arbeidssøkeren kan ses som en del av lederens virksomhet av selve arbeidsgiveren, og ulike forskningsopplegg støtter slike funn og bekrefter at vurderinger av personlig egnethet er derfor høyst subjektive og intuitive (ibid, 2018, s.46-47). Kommunikasjon utgjør også ifølge denne studien en av de viktigste aspekter av kandidatens personlig egnethet, men det er i stor grad snakk om flyt i kommunikasjonen mellom arbeidssøker og arbeidsgiver som vurderes i intervjuet. Vurderinger avhenger i tillegg av arbeidsgivers forestillinger om arbeidsplassen, samt hvordan de opplever kandidaten på intervju.

Eksisterende forskning viser tydelig at kommunikasjon er en viktig del av medarbeiders helhetlig profil, og ikke bare i utdanningssystemet. Likevel defineres kommunikasjon på en bredt måte i de presenterte studiene, og det blir ikke klart hva akkurat ledere ser i en kandidat når de mener at de ser etter kommunikative evner. I studien til Natland & Johannessen (2020, s.93) beskriver ledere fra det offentlige helse- og sosialtjenestesektoren kommunikasjonen gjennom ord som empati, samtale, evne til å tydeliggjøre, relasjonell kompetanse, man må like mennesker. Arbeidsgivers forventninger er at kandidatene evner å “forholde seg til og snakke med mennesker, det være seg brukere, pasienter, pårørende, kolleger og andre i arbeidskontekster” (ibid). Rogstad&Sterri (2018) beskriver begrepet kommunikasjon som slike sosiale signaler fra den intervjuede som får til en flytende kommunikasjon mellom seg selv og den som intervjuer. Kandidatens evne til å fremstå som flytende i kommunikasjonen består i evnen til “å gi arbeidsgiveren adekvate svar på spørsmål han eller hun ikke formulerer direkte”, “evne til å «lese situasjonen»”. Slike evner, mener autorene, påvirker magesfølelsen til den som intervjuer og kan være avgjørende for leders vurdering av kandidatens egnethet (ibid). Denne evnen hos arbeidssøker er noe som rekrutteringsansvarlige ser etter i stor grad, men ikke spør direkte om (ibid), *i.e.* det er der strategiske tilnærminger brukes fra ledere (antatt at leder ikke enestående stoler på magesfølelse eller skjønn). Eriksen (2017, s.77) presenterer funn at kandidat-lærerens formidlingsevne “under enhver omstendighet” er avgjørende for vurderingen av hvem som er den best kvalifiserte kandidaten. I opplegget blir ordene kommunikasjon, evne til dialog og formidlingsevne brukt som stort sett overlappende begreper fra rektorer (s.99-102, men også s.77, s.116, s.124, s.126 mfl). I en annen kontekst nevnes kommunikasjon også som likestilt med, eller inngående i, andre personlige egenskaper som formidlingsevne, autoritet, sosial kompetanse og evne til å håndtere atferdsvansker (ibid, s.83).

Kommunikative evner, som en del av menneskets personlige kompetanse, inngår i denne samme “svarte boksen” som jeg nevnte ovenfor (Natland & Johannessen, 2020; Rogstad&Sterri (2018; Skau, 2017). Dersom det ikke er felles enighet om hva som inngår i evnen til å kommunisere med andre mennesker, og dersom hvem som er “best-kvalifiserte” kandidat er opp til rekrutterende sin subjektiv vurdering, kan utdanningssystemet og spesialundervisningstjenesten ende opp med svært varierende “blanding” av best-kvalifiserte kandidater, alle med ulik grad og variasjon av kommunikative kompetansen sin. Min studie kan videre kaste lys i hvorvidt

påstanden om at kommunikasjon som kompetanseområde er en svartboks for ledere involvert i spesialundervisningen, og hvilken forståelse de legger til grunn når de vurderer spesialpedagogene sin kommunikative kompetanse.

## **4. Teori**

### **4.1 Kommunikasjon**

Det finnes ulike innfallsvinkler og perspektiver på kommunikasjon (Jensen&Ulleberg, 2017; Ulleberg, 2020). Jeg tar for meg her kommunikasjonsteoretiske syn på hva som er god kommunikasjon mellom lærer og elev (inkludert barnehagebarn som pedagogiske objekter) - et konsept som drøftes omfattende i boka *Kommunikasjon mellom lærer og elev* til Ulleberg (2020), som også *Mellom ordene* til Jensen & Ulleberg (2019) .

Å starte med, kommunikasjon mellom lærer og elev studeres i rammene av mitt prosjekt først som en mellommenneskelig prosess, og for det andre en målrettet prosess av meddeling av informasjon. Når vi deler noe - meninger, informasjon, gjør vi det som regel med andre mennesker. Kommunikasjonen er dermed mellommenneskelig. Hensikten med meningsdelingen er at budskapet vårt skal “bli felles”, tilgjengelig, forståelig for den vi deler det med. Nemlig i den forstand er kommunikasjon lærer-elev også intensjonell (Ongstad, 2016; Ulleberg, 2020). Kommunikasjon, slik sett, er en prosess av “utveksling av informasjon” mellom individer og/eller grupper, der “noen kommuniserer med noen om noe” (Jensen & Ulleberg, 2017). Dette er en triadisk prosess hvor vi alltid har disse tre enheter på spill: avsender av informasjon, mottaker av informasjon, og selve informasjonen - budskapet (Ulleberg, 2020, s.16-17). I en undervisningskontekst dreier seg kommunikasjon om meddeling av læringsinnhold (budskapet) med barn og elever (informasjonsmottakerne) fra læreren sin side (avsender) (Fig. 4.1.1). Statens intensjoner er nemlig at lærerens budskap skal bli forstått av barna.



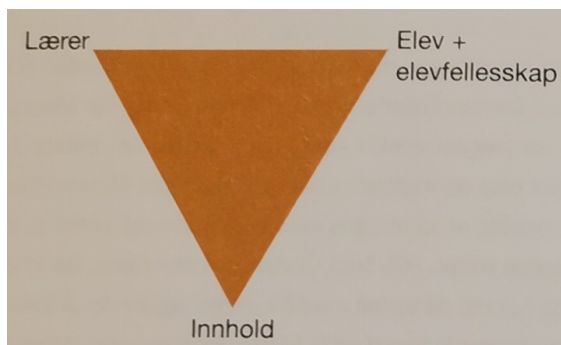


Fig. 4.1.1: Triadisk modell for kommunikasjon mellom lærer og elev (Ulleberg, 2020, s.16)

Videre, kommunikasjon skjer gjennom ulike kanaler. Kommunikasjonskanal er måten som informasjonen formidles på fra avsenderen. Det kan være verbal og nonverbal språk i umiddelbar kommunikasjon mellom personer, elektroniske kanaler (SMS, e-post), skriftlig kommunikasjon, media i ulike former osv (Jensen&Ullenberg, 2017,; Kunnskapsdepartementet 2017c). Kommunikasjonskanalen forutsetter hvilke konkrete handlinger avsenderen skal utføre for å formidle sitt budskap. Mellom pedagog og barn i en undervisningskontekst har vi som regel umiddelbar mellommenneskelig kommunikasjon der vi bruker verbal, samt nonverbal språk og metakommunikative budskap i ulike former (Ulleberg, 2020). Dette fører oss til det tredje hovedpoeng ved kommunikasjon i denne avhandlingen - at kommunikasjon uunngåelig innebærer handlinger, og er derfor en handlingsbasert prosess. Språkproduksjon, verbal utforming, bruk av kroppslige indikasjoner, signaler, tegn og gester, og ikke minst pauser, stillhet o.l. meningsbærende handlinger, er alle i seg selv kroppslige handlinger ved mennesket. Cyphert *et.al.* (1998) mener at hos erfarne kommunikatører er alle kommunikative handlinger underlagt intensjonen kontroll (tenk f.eks. det velkjente uttrykket “poker-face”).

Handlingene som brukes for meddeling av egen budskap i umiddelbar mellommenneskelig kommunikasjon kan ha ulik grad av entydighet. Vi snakker om digital kommunikasjon (skal ikke blandes her med elektroniske kanaler!) når informasjonen som formidles er entydig. Slik entydig informasjon er f.eks. enkelte ord (bord, katt), tegn (f.eks. tall, bokstaver), eller entydige symbolske handlinger, betydningen av hvilken bør læres av mennesket. Digital informasjon forutsetter videre ikke tolkning og tolkningsfeil etter at betydningen av tegnet er blitt lært (Jensen, 2017, s.129-137). Etter å ha lært hvilken lyd bokstaven “A” står for, tolker man ikke

videre om tegnet (bokstaven) “A” står for lyden A eller B i et ord.

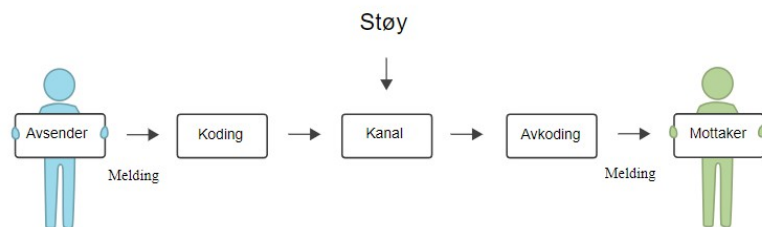
I motsetning til det, når informasjonen som formidles er flertydig og krever tolkning, snakker vi om analog informasjon og analog kommunikasjon. Dersom kommunikasjon mellom lærer og barn uunngåelig innebærer bruk av analog informasjon i tillegg til den digitale, trekker jeg som fjerde hovedpunkt her at kommunikasjon innebærer tolkning. Analog informasjon i kommunikasjonen mellom mennesker er alt som ledsager den entydige informasjonen (si, ordene) og gir noe dypere, kontekstuell mening til det entydige. Analog informasjon kan være alt av paralingvistisk kommunikasjon (stønn, latter, grynt), tonefall, setningsbygning, kroppsspråk, handlinger, blick (Jensen&Ulleberg, 2017). Ulleberg (2020) understreker i tillegg at konkrete menneskelige handlinger kan også være meningsbærende, særlig i kommunikasjon med barn, hvor slike handlinger også er en flertydig kilde av informasjon. Når læreren gir en beskjed og eleven ikke utfører beskjeden med bare ser på læreren, kan dette bety at eleven ikke har forstått beskjeden, men også at eleven ikke vil utføre, selv om at beskjeden er blitt forstått. Det finnes i tillegg noen refleksive kroppslige bevegelser knyttet til emosjonelle tilstander. Ansiktsuttrykkene våre kan for eksempel ubevisst og uregulert signalisere grunnleggende emosjoner som avsky, glede, sinne (Eide&Eide, 2017, s.292-306; Haugen, 2008). Slike signaler kan anses å være entydige fordi de er universelle, men de må tolkes i kontekst, ikke minst fordi de, som sagt, er underlagt intensjonell kontroll hos mennesket (Hundeide, 2003; Haugen, 2008). De ulike analoge kommunikasjonsformer er svært relevante i konteksten av kommunikasjonen med barn og unge og profesjonell kompetanse å kommunisere med barn, bl.a fordi denne gruppen stoler i stor grad på slike, i sin vesen flertydige, kommunikasjonsformer for å supplere eller fullstendig utforme egne uttrykk. De intensjonelle kognitive mekanismer som mer erfarne kommunikasjonspartnere (eventuelt lærerne) har utviklet for kontroll av egen kommunikasjon, er som regel i mindre grad utviklet hos yngre mennesker og barn. Unge er i tillegg intuitivt innstilt til å se og tolke kommunikative handlinger utover det som formidles språklig (Eide&Eide, 2017, s.244-253; Fløgstad, 2019; Ulleberg, 2020), og for individer med spesielle kommunikative behov og sosioemosjonelle vansker kan de være hovedkanalen for informasjonsformidling (Haugen, 2008; Light&McNaughton, 2014).

Meningen i slik analog informasjon kan ikke læres fordi den er avhengig av konteksten hvor

kommunikasjonsprosessen skjer, av menneskets egne væremåte og/eller forståelser, fra relasjonene mellom menneskene som kommuniserer, det kan kobles opp mot kulturell, religiøs, hierarkisk kontekst osv. osv. (Jensen& Ulleberg, 2017; Ulleberg, 2020). Utsagnet “For én dag!” f.eks kan ha ulik betydning, avhengig av samtalens kontekst, paralingvistisk omforming, og den sosiale settingen den blir sagt i. Derfor sier vi at kommunikasjonen mellom mennesker også er kontekst-determinert.

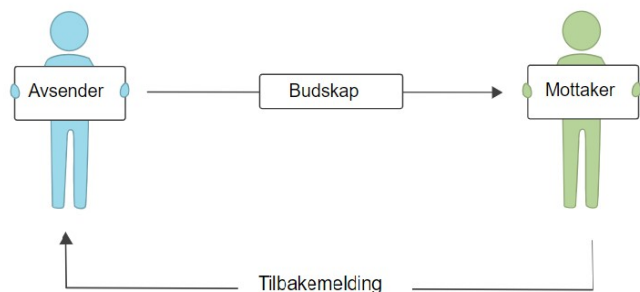
Fra det som jeg formidlet i teksten ovenfor kommer det frem at 1) kommunikasjon er gjensidig prosess av informasjonsmeddeling 2) kommunikasjon er intensjonell og målrettet prosess, 3) kommunikasjon innebærer handlinger 4) mellommenneskelig kommunikasjon innebærer tolkning, og 5) kommunikasjon skjer i kontekst.

Forståelsen for mellommenneskelig kommunikasjon som en gjensidig prosess som legges til grunn i min oppgave er imidlertid ikke nødvendigvis kjent for, og anerkjent fra, alle. I kommunikasjonsteorien beskrives to hovedmodeller som har vært rådende i feltet av kommunikasjonsteorien den siste århundre (Jensen & Ulleberg, 2017; Ulleberg, 2020; Eide& Eide, 2017). Før 50`talene i den forrige århundre, dreide seg forståelsen for kommunikasjon rundt formidlingen av informasjon fra senderen til mottakeren og hvordan formidling skal skje på en effektiv måte (Jensen & Ulleberg, 2017, s.22). Denne forståelsen for kommunikasjonens vesen omtales som transmisjonsmodellen (Jensen & Ulleberg, 2017, s.22) og er basert på Shanon (1948) sin matematiske modell for informasjonsformidling fra en avsender til en mottaker. Transmisjonsmodellen kjennetegnes av ensidig formidling av informasjon med informasjonsflyt i retning sender→mottaker. I Shanon sin modell inngår også faktorene støy, koding og avkoding av informasjonen. Det blir likevel ikke tatt hensyn til mottakerens mening eller tolkning av budskapet som formidles (Eide & Eide, 2017, ) og slik kommunikasjon er i sin vesen monologisk. Den originale format til Shanon-modellen kan avbildes slik:



*Fig. 4-1-2: Shanon sin prosessmodell for kommunikasjon. Adaptert fra Shanon (1948) matematiske modell for kommunikasjonssystem (Bilde: S. Halvorsen, NDLA, modifisert)*

I midten av siste århundre foregikk det store endringer i den teoretiske forståelsen om kommunikasjon, og det ble anerkjent at kommunikasjonen er en gjensidig prosess. Det ble anerkjent at all erfaring er subjektiv, og all persepsjon er tolkning - d.v.s. at hvordan mottaker forstår budskapet, er avhengig av hvordan selve mottaker tolker dette budskapet (Bateson, i Jensen&Ulleberg, 2017). Tolkning av innkommende sensorisk informasjon er for sin del en kognitiv prosess som tar plass i hjernen, hvor hjernen sammenkobler den nye innkommende informasjonen med informasjon som allerede finnes og ligger fra før i hjernen - kunnskaper, abstrakte forståelser, egne minner og forestillinger ( Fløgstad & Helle, 2019, s.184-186, også s.157-197; Ulleberg, 2020, 167-170). Da sammenlignes den nye og den foreliggende informasjonen så at hjernen kan skaffe seg mening og forstå hva det er som skjer i omgivelsene våre, eventuelt om det er noe farlig/nyttig el.l. Hva som informasjonsmottakeren legger i budskapet til senderen, påvirkes derfor av slike egne subjektive forståelser, egen kunnskap (om budskapet og annen), sosio-kulturell kontekst og mye mer (Eide&Eide, 2017; Fløgstad& Helle, 2019; Leonardsen, 2022). Senderen kan derfor aldri være sikker om budskapet er “riktig” forstått uten å sjekke ved den enkelte mottakeren hvordan budskapet *er* forstått. Med tiden fikk denne andre siden ved kommunikasjonen - hvordan mottaker forholder seg til budskapet - større og større betydning. I dag snakker kommunikasjonsteoretikere om en transaksjonsmodell for kommunikasjon (Jensen & Ulleberg, 2017, s.22). Hvordan senderen av informasjon formidler sitt budskap er i den forstand like viktig som hvordan mottaker forstår budskapet (ibid s.23-25). Den moderne forståelsen for kommunikasjon er derfor at kommunikasjonen er en dynamisk og fleksibel kontinuerlig prosess preget av gjensidighet, dialog og interaksjon mellom deltagerne.



*Fig. 4.1.3 : Transaksjonsmodellen for kommunikasjon, forenklet. Bilde: S. Halvorsen, NDLA, adaptert*

I den triadiske modellen for kommunikasjon kan vi videre identifisere samvirkning mellom de tre partene i kommunikasjonen (se **fig. 4-1-4/a**). Disse samvirkninger er omtalt i kommunikasjonsteorien som interaksjoner (mellom partene). Interaksjon mellom informasjonssender og informasjonsmottaker defineres av hvordan de to partene i kommunikasjonen forholder seg til hverandre, eller, hva slags relasjoner binder dem sammen. Interaksjon mellom senderen og budskapet defineres av senderens relasjon til budskapet - hva senderen mener om budskapet. Den tredje interaksjonen er denne mellom mottakeren og budskapet, d.v.s hva mottaker mener om budskapet (Jensen & Ulleberg, 2017, s.59; Ulleberg, 2020, s.17). En slik dialogisk prosess der alle de tre partene er på plass og der det opprettholdes tydelige relasjoner mellom dem, omtales fra Skjervheim (1976 i Jensen&Ulleberg, 2017) som treleddet relasjon i kommunikasjonen (Fig. 4-1-4/a). Til sammenligning finnes det i fig. 4-1-4/b også en grafisk representasjon av transaksjonsmodellen, omtalt av Skjervheim som to-leddet relasjon i kommunikasjonen. I den toleddete modellen har informasjonssenderen ingen forhold (relasjon) til mottakeren, og kommunikasjonen blir ensidig monologisk formidling.

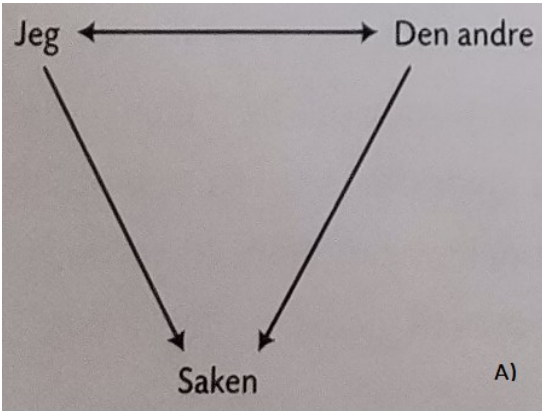
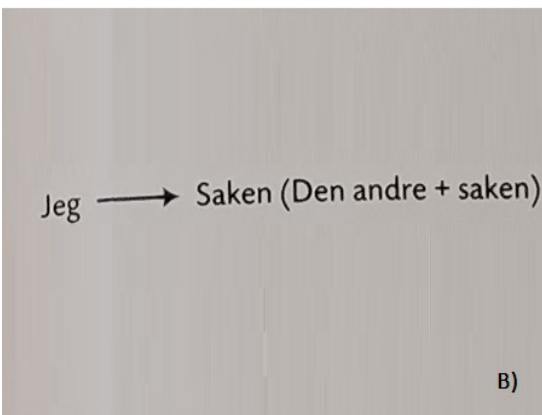


Fig. 4-1-4. **Treleddet og toleddet kommunikasjonsmodell, etter Skjervheim, 1976 i Jensen&Ulleberg, 2017**

A) *Triadisk modell av kommunikasjonen med Skjervheims treleddet relasjon avbildet. (Jensen & Ulleberg, 2017, s.62). Pilene mellom de ulike leddene viser relasjonens/interaksjonens direksjon. Med relasjon menes det i denne modellen hva slags forhold personen har til noe - til saken eller til den andre i kommunikasjonen (ibid, s.47).*



B) *Toleddet relasjonsmodell av kommunikasjonen (Jensen & Ulleberg, 2017, s.63)*

En dialogisk og treleddet relasjon i kommunikasjonen påpeker Ulleberg (2020) som helt nødvendig, der målet til en lærer er involvering av barn i læringsprosesser, medvirkning og barnets (dybde)læring. Der målet er høy læreutbytte, er det viktig at læreren tar hensyn til hvordan barnet har forstått lærestoffet, grunnet at barnets forståelse som mottaker av fagstoffet er sterkt subjektivt. Jeg vil understreke her at den subjektiviteten i tolkningen forventes å vokse hos barn med spesielle behov grunnet deres særegen logikk og svært subjektiv tolkning ikke bare av fagstoffet, men også generelt med tanke på f.eks. underliggende psykiske, sensoriske eller emosjonelle tilstander (Haugen, 2008; Kinge, 2016). Denne treleddet relasjonell kommunikasjonsmodell er imidlertid velkjent i norsk pedagogikk (Skjervheim, 1976; Ulleberg, 2020; UHR, 2018a), norsk didaktikk (f.eks. Ongstad, 2016; UHR, 2018c/d), i undervisningskontekst i barnehagen og på skolen (Bae, 2009; Emilson, 2007; Sommer *et.al*, 2013), og ikke minst i spesialpedagogikken (Vik, 2014).

Ulleberg (2020, s.25-45) omtaler den gode kommunikasjonen mellom lærer og elev som en

dialogisk (gjensidig), intersubjektiv (basert på felles forståelse) og treleddet. Hva slags kommunikative kompetanse og ferdigheter som er nødvendig for at en slik kommunikasjon skal kunne utøves fra spesialpedagogen i møte med barn med spesielle behov, drøftes ved videre utgreiing.

#### **4.2 Kompetanse. Kommunikative kompetanse**

Kompetansebegrepet i min oppgave samsvarer med denne som Utdanningsdirektoratet (2017a, s.11) legger til grunn i Overordnet del av LK20 i arbeidet med kompetanse i norsk skole: “Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning." Ferdighetene, som en del av kompetansen, innebærer at personen hersker handlinger eller prosedyrer som er nødvendige for å utføre oppgaver eller løse problemer. Ferdighetene kan være motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige (ibid, s.11-12). Holdninger løftes i noen andre kompetanse-definisjoner som en del av profesjonelle sin helhetlig kompetanse istedenfor refleksjon og kritisk tenkning (HK-dir, 2024; NOU 2019: 2, 2019, s.17; Skau, 2017). I konteksten av kommunikasjon mellom spesialpedagog og barn kan spesialpedagogens holdninger, subjektive forståelser og egne verdier bli en feilkilde for den umiddelbare tolkningsprosessen av barnet i kommunikasjonen, hvis pedagogen lar seg påvirke av disse på en ubevisst måte (se nedover i teksten). Kompetansebegreper som dreier seg om holdninger er derfor ikke aktuelle i konteksten av kommunikative kompetanse her.

Light & McNaughton (2014) sin definisjon av kommunikative kompetanse som jeg bruker i min oppgave beskriver denne kompetansen som “ a relative and dynamic, interpersonal construct based on functionality of communication, adequacy of communication, and sufficiency of knowledge, judgment and skill» (ibid, s.1). Denne definisjonen av kommunikative kompetanse er i logisk samsvarende med kompetansebegrepet som jeg bruker. I Light & McNaughton (2014) sin definisjon stammer begrepene ‘relativitet’, ‘dynamikk’ og ‘intersubjektivitet’ (“a relative and dynamic, interpersonal construct”) fra at det er snakk om kommunikasjon som skjer mellom mennesker (hvor menneskelige handlinger naturligvis forutsetter dynamikk). Funksjonalitet av

kommunikasjonen (“functionality”) dreier seg om å kunne tilpasse egen kommunikasjonen til omstendighetene der den kommunikative prosessen utføres - “kommunikasjonens miljøkrav” (ibid, s.2). At kommunikasjonen er adekvat (“adequacy”) innebærer at personen som kommuniserer har tilstrekkelig gode kommunikative ferdigheter slik at han/hun skal gjennom sin kommunikasjon kunne nå de kommunikative målene sine. Tilstrekkelighet med kunnskap, dømmekraft og ferdigheter (“sufficiency of knowledge, judgment and skill”) er ifølge Light & McNaughton også relativt og dynamisk - hvilke kunnskaper, ferdigheter og evne til dømmekraft den som kommuniserer trenger for måloppnåelsen, er avhengig av kommunikasjonens formål og de kommunikative omstendighetene - hvem man kommuniserer med, hvor, når, hvorfor (ibid, s.1-2). Videre definerer Light & McNaughton (2014) fire domener som eksplisitt krever kunnskap, dømmekraft og tilstrekkelige ferdigheter: det lingvistiske, sosiale, operasjonelle og strategiske domenet. Disse domener tar jeg stilling til senere i neste kapitlet.

### **4.3 Spesialpedagogens kommunikative kompetanse**

Her følger *min* guidende ramme for hvordan spesialpedagogens kommunikative kompetanse skal forstås i arbeidet mitt med analyse av resultatene og drøfting av funn. Rammen er på et generelt nivå og omfatter ikke alle de mulige nyanser som kan eksistere i spesialpedagogikken, den er “relativ og dynamisk” (Light & McNaughton, 2014, s.1).

Videre kan funksjonalitet for spesialpedagogen innebære å forholde seg til slike miljøkrav som kommunikasjonspartneren sin (barnet med sine spesielle kommunikative behov og forutsetninger), stedet der spesialundervisning utføres (arbeidsrom eller i gruppe med flere barn, barnets kommunikasjonsform), tilgjengelige virkemidler. Funksjonalitet i spesialundervisningens kontekst kan beskrives som tilpasset kommunikasjon.

Adekvat spesialpedagogisk kommunikasjon skal bety at spesialpedagogen hersker tilstrekkelig gode kunnskap, dømmekraft og ferdigheter som tillater ham/henne å jobbe i samsvar med, eller å oppnå, læringsmålene til det enkelte barnet (eksempelvis disse fastsatt i barnets vedtak eller individuell opplærings-/undervisningsplan).



Jeg skrev om at Light & McNaughton (2014) fordeler den mellommenneskelige kommunikative kompetansen i et lingvistiske, et sosialt, et operasjonelt og et strategiske domene, som alle krever tilstrekkelig kunnskap, dømmekraft og konkrete ferdigheter. Ved videre utgreiing beskriver jeg hva som inngår i disse domene i en spesialundervisningskontekst.

#### ***4.3.1 Det lingvistiske domenet. Ekspressive og reseptive ferdigheter***

Kompetanse i det lingvistiske domenet forutsetter kunnskap, dømmekraft og ferdigheter i den lingvistiske koden som brukes i kommunikasjonen. Lingvistiske kompetansen omfatter ekspressive (å kunne formidle) og reseptive (å kunne motta og forstå det som samtalepartneren formidler) ferdigheter (Light & McNaughton, 2014, s.1-2). Light & McNaughton (2014) understreker at ved å snakke om “lingvistiske” ferdigheter, er denne gruppe ferdigheter ikke strikt låst inn til språklig-lingvistiske aspekter, men brukes i bred forstand og relateres til de uttrykksformene som gjelder i kommunikasjonen mellom samtalepartnerne.

*Ekspressive ferdigheter* omfatter personens ferdigheter til å formidle seg gjennom kommunikasjonskanalen som gjelder (Light&McNaughton, 2014, s.2-3). Disse ferdigheter omtales også som formidlingsferdigheter i oppgaven. Mulige kommunikasjonskanaler i kommunikasjon mellom spesialpedagog og barn med spesielle behov er verbalspråk, kroppsspråk, gester og handlinger, eller ulike alternative kommunikasjonsformer og supplerende kommunikasjonsmidler som noen barn med kommunikasjonsvansker bruker (ibid). For at formidling skal være adekvat og kunne oppnå kommunikasjonsmålene ved en spesialundervisningsprosess, må spesialpedagogens formidling være i seg selv funksjonell - tilpasset til barnet og øvrige omstendigheter i slik grad så at barnet skal kunne forstå meningen med det som spesialpedagogen formidle. Faktorer som er viktige for spesialpedagogens formidling er å ivareta barnets kommunikasjonskanal, foretrukken kommunikasjonsform (tale, kroppsspråk, handlinger), og evnene til det enkelte barnet å forstå (Hundeide, 2003; Light&McNaughton, 2014). Slike forhold som kan forstyrre god spesialpedagogisk formidling (feilkilder), kan være mangel på tilstrekkelig kunnskap i de nevnte områder, manglende evner å

tilpasse formidlingen til barnets kanal, eller utilstrekkelig dømmekraft ifht hva slags tilpasning trengs.

*Reseptive ferdigheter* (omtalt også som lytte-/forstå ferdigheter) dreier seg om det å kunne fange opp og forstå innkommende budskap fra samtalepartneren. Disse er ferdighetene som er nødvendige for å kunne føre en gjensidig, dialogisk kommunikasjon. I en undervisningskontekst er reseptive ferdigheter viktige fordi de sikrer at pedagogen vil forstå hvordan eleven forholder seg til og forstår fagstoffet som blir formidlet (Ulleberg, 2020). Reseptive ferdigheter er dermed en av hovedforutsetningene for tilpasset formidling. De mest omtalte reseptive ferdigheter er aktiv lytting, tilstedeværende observasjon av barnet i løpet av kommunikasjonen, og i så vidt mulig, tolkning av barnets nonverbale tegn, signaler og atferd (Eide&Eide, 2017; Hundeide, 2003; Sattler, 2018). Evne til intensjonell kontroll av egen fokus i lyttingen og observasjonen, og evne til bevisst kognitiv bearbeidelse av innkommende sensorisk informasjon, er forutsetning for forståelse (Cypher, 1998; Sattler, 2018). Barns kommunikasjon er ofte umoden, emosjonspåvirket og støttet med nonverbale og atferdsmessige manifestasjoner (Fløgstad, 2019; Sattler, 2018). Spesifikk kunnskap om særtrekk ved barns kommunikative utvikling, og annen bred kunnskap som kan hjelpe den profesjonelle å tolke det enkelte barnets utsagn, er viktig.

Angående aktiv lytting, det omtales som “aktiv” fordi det er en type målrettet, oppmerksomhetbasert og energi-krevende kognitiv prosess i hjernen der det som går inn av auditiv informasjon, sorteres mot kjent kontekst, og bearbeides videre kognitivt så at hjernen skal kunne skaffe seg noe meningsfylt av denne auditive informasjonen (Ulleberg, 2020, 167-170 mfl). Egne holdninger, forståelser, kulturell bakgrunn, tilgjengelig kunnskap, og ikke minst egen psykofysiologisk tilstand som påvirker fokuset, er derfor viktige forutsetninger for hvordan innkommende auditiv informasjon forstås av den lyttende personen. Det samme prinsippet gjelder ved observasjon (Bjørndal, 2017, s.33-46). Videre, skiftes fokuset i denne aktive lytteprosessen, skiftes umiddelbart konteksten og kunnskapsbasen som hjernen bruker for å “ekstrahere” mening fra den auditive informasjonen som kommer inn (Ulleberg, 2020, s.167-180). “Feil” fokus i lyttingen (som ikke er rettet til å forstå samtalepartneren men har andre formål med lyttingen) er en mulig feilkilde i prosessen av aktiv lytting (Eide&Eide, 2017; Cyphert *et.al.* 1998). Lytteferdigheter er underlagt intensjonell kontroll gjennom kontroll av eget

fokus og kontroll av egen oppmerksomhet, og kan samsvarende trenes i mennesket som øvrige typer ferdigheter (Eide & Eide, 2017, s. ; Cyphert *et.al.* 1998). Kunnskap om prosessene å lytte og å observere, sammen med refleksivitet og kritisk tenkning er videre med på å utvikle tilstrekkelige ferdigheter til å lytte og observere, og å tolke barnets mening på en riktig måte. Kunnskap om og forståelse av prosessen for aktiv lytting er viktig her grunnet vesensforskjellen som finnes mellom å la noen uttale seg og å lytte aktivt til personen (Ulleberg, 2020, s.168-169).

#### **4.3.2 Det sosiale domenet. Sosialkommunikative ferdigheter**

Kompetanse i kommunikasjonens sosiale aspekt i mellommenneskelig kommunikasjon gjennomfører pragmatiske og relasjonelle aspekter (Light&McNaughton, 2014, s.3). Evner til å ha flytende samtale ved adekvat forhold til turtaking, pauser, tilstedeværelse o.l. er de pragmatiske. Spesielt med tanke på alder, barns selvreguleringsevne, og på de spesielle behovene, er også tålmodighet i samtalen viktig (Fløgstad, 2019; Jenssen&Ulleberg, 2017). Positiv, respektfulle forhold til samtalepartneren, å ha likestilt (ikke dominerende) innstilling i kommunikativ samhandling, å respektere samtalepartnerens interesse for tema, godt/dårlig humor og ønske til å være eller ikke være i samtalen o.l. utgjør den relasjonelle gruppen ferdigheter. I personrettet kommunikasjon peker Eide & Eide på (2017, s.33) at god struktur i samtalen og forutsigbarhet i samhandlingssituasjonen er viktig for hjelpesøkere. Videre beskriver samme autorene, i sammenheng med hva den gode dialogen består i, at kommunikasjonshandlinger kan fordeles i to typer ferdigheter : responderende ferdigheter (å kunne svare adekvat på spørsmål som blir stilt, eller å følge retningen i dialogen som den andre har tatt) og initierende ferdigheter (for ledelse av samtalen i en ønsket retning) (ibid, s.34 -35). Bekreftende ferdigheter nevnes også som nødvendige - for bekreftelse av at man har forstått hva kommunikasjonspartner uttrykker (Eide&Eide, 2017). Det er f.eks å omformulere samtalepartneren sin utsagn og spørre om man har forstått riktig. Bekreftelse trengs for å kunne være sikker på at det vi forstår av barnets uttrykk, er riktig forstått. Bekreftende ferdigheter i dialog med barn og med barn med spesielle behov krever eksplisitt forhold til barnets særegen uttrykksmåte og bør tilpasses barnets kommunikasjonskanal, modenhet o.l. faktorer for å gi ønsket resultat (Haugen, 2008; Ulleberg, 2020). Adekvat sosioemosjonell forhold og respektfull relasjon til samtalepartneren i kommunikativ samhandling utgjør den relasjonsrelaterte gruppen.

Slike gode samtaler preges av balanse mellom formidling og lytting. Tilpassede refleksjoner, merknader, oppsummeringer av barnets egne tanker på riktig tid kan medføre utvikling av barns uttrykksferdigheter og er relevant for læring hos alle barn, men særlig de som krever ekstra på dette området (Utdanningsdirektoratet, 2012c). Når det gjelder relasjonelle aspekter med barna, særegen i kommunikasjon med dem er at de nesten automatisk aksepterer voksne som personen med autoritet i kommunikasjonen. Det foreligger en tendens at unger tilpasser seg den voksne ubevisst fra sin ståsted som barn (Hundeide, 2003). En likestilt posisjon er viktig å huske om, der spesialpedagog legger og holder til kontrakter med barnet, gir rom for uttrykk av egen mening og respekterer denne, eller klargjør til barnet hvorfor visse kontrakter som et barn kunne ønske seg ikke kan være aktuelle (Bae, 2006, Hundeide, 2006; Haugen, 2008). Manglende tilstedeværelse, utilstrekkelige lytte- og forstå-ferdigheter, og utenat lærte samtale-”oppskrifter”, er mulige feilkilder her (Bjørndal, 2018).

### **4.3.3 Det operasjonelle domenet. Operasjonell kompetanse og kontroll over uttrykksformen**

Det operasjonelle domenet (omtales videre som operasjonell kompetanse) omfatter den “tekniske” delen av kommunikasjonen. Det omfatter ferdigheter i å produsere og kontrollere kommunikative handlinger i egen kommunikasjon (Light&McNaughton, 2014, s.3). Dette innebærer slik grad av kontroll over egne kommunikative handlinger og ferdigheter som tillater den kommuniserende å bruke sin kommunikasjonskanal på en slik måte så at kommunikasjonen blir adekvat og hensiktsmessig. For spesialpedagogen vil dette innebære evnen til å produsere intensjonelt og bruke på en tilpasset måte sine handlinger fra det lingvistiske og sosialkommunikative domenet, være de verbal eller nonverbal kommunikasjon, tegn og bruk av ASK, eller handlingene som omfattes av det pragmatiske og sosiale aspektene i felles samtale med barn med spesielle behov. En spesialpedagog kan i sin hverdagspraksis ha ulike barn og elever å forholde seg til, hvor alle de kan ha ulike vansker og dermed kreve ulike kommunikative tilnærminger. Spesialpedagoger bør derfor, på det helt generelle, være bevisst på hvilke kommunikative handlinger som bør brukes, hvordan bruke dem, og ha intensjonell kontroll over

sitt språk, kroppsspråk, kroppslige bevegelser, signaler osv, for å kunne tilpasse de konkrete handlingene til det enkelte barnet og få til hensiktsmessig og tilpasset kommunikasjon i spesialundervisningen. God operasjonell kontroll resulterer i at kommunikasjonen til slutt blir kongruent - da det er samsvar mellom verbal og nonverbal uttrykk hos den som formidler seg, og formidlingen oppleves av samtalepartneren som naturlig og troverdig (Eide & Eide, 2017; Ulleberg, 2020). Feilkilde her er manglende kontroll overfor egne handlinger, som videre kan medføre unaturlig utseende kommunikasjon (Eide & Eide, 2017; Skau, 2017). I samtaler med hjelpesøkere, og særlig med ungdom kan dette ha alvorlige konsekvenser for tilliten som hjelpesøker har til den profesjonelle (Eide & Eide, 2017; Haugen, 2008). I en læringskontekst og i arbeid med barn går dette på bekostning av barnets interesse og motivasjon for læringen (Ulleberg, 2020)

#### **4.3.4 Strategiske ferdigheter**

Strategiske ferdigheter er teknikker, strategier og kompensatoriske mekanismer som personen lærer å bruke for å omgå vansker og hindringer i kommunikasjonen i hverdagen (Light & McNaughton, 2014, s.3). Hindringer i konteksten av spesialpedagogens kommunikasjon profesjonell er mangfoldige og kan defineres som støyet fra Shanon (1948) sin fullstendige prosessmodell for kommunikasjon avbildet i fig 4.1.2 (). Hindringer for spesialpedagogen i kommunikasjon med barn med spesielle behov kan være barnets mangel på motivasjon for deltagelse i kommunikasjonen (f.eks. barn med sosioemosjonelle vansker som ikke ønsker å delta i spesialundervisning), barns manglende eller umodnet språk (avhengig av barnets alder, mental utviklingsnivå eller f.eks ved multifunksjonshemming), barn med atferds- eller konsentrasjonsvansker som kan være krevende kommunikasjonspartnere, gruppearbeid der det er flere barn tilstede og et barn med spesielle behov kan miste fokus, m.m. I sin rolle som profesjonell, forventes det at spesialpedagogen skal kunne omgå slike hindringer og få til ordentlig tilpasset kommunikasjon med barnet som får spesialundervisningen. I spesialpedagogisk kontekst gjelder det bl.a å lære å vise empati i kommunikasjonen (vesensforskjellig fra det å faktisk være empatisk!), å lære å fremkalle ulike følelser hos barn

f.eks. mestringsfølelse, å fremstå som anerkjennende eller som nysgjerrig/interessert, eller å skaffe gode relasjoner med målet til å få barnet “på lag” hvor kommunikasjon er hovedforutsetning for skaffelse av gode relasjoner. Slike strategiske tilnærminger påvirker barnet på et psykologiske nivå og er godt kjent for å øke motivasjon for deltagelse og senke motstand i samarbeidet (Bjørndal, 2018; Eide, 2009; Eide&Eide, 2017; Hundeide, 2003; Kilen, 2017; Skau, 2017 m.m.). Dybdeforståelse for kommunikasjon, barn og kommunikative prinsipper med barn er viktige faktorer for vellykket bruk av strategier, mens feilkilde er å bruke utenat lærte strategier som ikke tilpasses til bruker og situasjon (Eide, 2009; Killen, 2017; Leonardsen, 2022).

Summerende, de ferdighetene som kommunikasjonsteori viser på at er nødvendige for vellykket mellommenneskelig kommunikasjon generelt - formidling, forstående ferdigheter, tilstedeværelse i kommunikasjonen og strategisk forståelse (Light&McNaughton, 2014) - er de samme ferdigheter som trengs for vellykket kommunikasjon også mellom barn og spesialpedagog. Det som trengs mer av i en denne profesjonelle konteksten, er større, og mer bevisst, kontroll av egne kommunikative handlinger, mer kunnskap om samtalepartneren og om kommunikasjonsprosessen, økt bevissthet i kommunikasjonen, og mye av refleksivitet rundt den kommunikative prosessen og tilpasningen som gjøres avhengig av samtalepartneren.

#### **4.4 Arbeidet med kommunikative kompetanse**

Forskningsinteressen min for lederens arbeid med kommunikative kompetanse i denne studien er todelt. Min primære interesse er rettet mot lederne som premissleverandører for kvalitet i spesialundervisningen. Lederne fatter sentrale beslutninger om hvem som får lov til å utføre spesialundervisning, i tråd med lovfastsatt eller delegert ansvar for rekruttering (Barnehageloven, 1996; Opplæringsloven, 1998; ). Disse beslutninger er i høy grad subjektive, ifølge forskning presentert i del Kunnskapsstatus. Min studie forsker på ledere som har rekrutteringsansvar for spesialpedagoger, hvor jeg fokuserer på leders arbeid med vurderingen av spesialpedagogers kommunikative kompetanse i tilsettingsprosesser. I tråd med forståelser i HR sfæren og arbeidspsykologiske perspektiver, er rekrutteringsprosesser i tett sammenheng med både kvaliteten i en virksomhet, som også med kostnadseffektivitet (Schuler *et.al.*, 1993).

Tilsettingsprosessen er en del av den helhetlige rekrutteringsprosessen hvor stilling-kandidater blir vurdert for egnethet for en viss jobb, og arbeidsgiveren gjør et valg angående hvem som skal ansettes i virksomheten. Valg av kandidat i tilsettingsprosessen kan baseres på ulike vurderinger fra arbeidsgiveren sin side, og ulike tilnærminger til vurdering av kandidatene er beskrevet i litteraturen. Hvilke metoder og tilnærminger som brukes, er avhengig av virksomhetens behov, rutiner, og ikke minst subjektive preferanser og trygghet i bruk av en eller annen metode (Schuler *et.al.*, 1993). Effektiviteten av metodene måles i utgangspunktet med tanke på deres potensial til å kunne predikere medarbeidernes prestasjon i det fremtidige arbeidet (Schuler *et.al.*, 1993). Ledere som ansettelsesagenter i utdanningssystemet har stor handlingsfrihet, som jeg hadde drøftet tidligere i oppgaven. Det er derfor jeg velger å konsentrere meg i studien på lederes foretrukne tilnærminger uten å bruke noen av de eksisterende systematiske rammer for klassifisering av tilnærmingene. Tilnærmingene som mine informanter bruker, skal jeg oppfølge eksplisitt med tanke på hvorvidt tilnærmingen tillater oppfølging av medarbeidernes kommunikative kompetanse, med forankring i kriteriene som ledere melder til å ha for spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Øvrige HR- og arbeidspsykologiske perspektiver er imidlertid ikke av interesse for min masteroppgave dersom i utdanningssystemet som rekrutteringsvirksomhet er det flere faktorer som skal tas hensyn til, men ikke bare, og ikke hovedsakelig, økonomisk gevinst. Hovedpoenget er at høy kompetanse blant de ansatte sikrer kvalitet i opplæringen, og er den viktigste forutsetningen for skolens undervisningsoppdrag (NOU 2019: 2, 2019; NOU 2019: 23, 2019), hvor oppnåelsen av læremålene er av felles samfunnsinteresse (NOU 2014: 12, 2014).

Min sekundære interesse er rettet mot lederne som aktører i et sosialt system hvor relasjonene mellom system og aktør danner grunnlaget for mine antagelser angående hvilke faktorer på systemnivå kan virke inn på lederes forståelse og tilnærminger i arbeidet med spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Konseptet system-aktør beskrives godt i rammene av teorien som jeg til og med har valgt som ontologisk ståsted i denne oppgaven - kritiske realismen. Derfor presenterer jeg system-aktør konseptet i detalj i neste kapittel sammenhengende med presentasjon av kritiske realismen.

## **5. Metode**

Min studie er en empirisk tverrsnittundersøkelse med metodetriangulering som metode og spørreskjema som datainnsamlingsteknikk. Før jeg i de samsvarende kapitlene redegjør for de konkrete metoder og strategier som jeg har brukt i datainnsamling og i analysene, vil jeg forklare mitt vitenskapsteoretiske ståsted og den ontologiske rammen ved prosjektet.

### **5.1 Vitenskapsteoretisk forankring**

Min studie har beskrivende og forklarende hensikt (Grønmo, s.380-388). Jeg ønsker å utvide kunnskap og presentere nyanserte perspektiver om kvalitet i spesialundervisningen, for å påfølgende kunne revidere eksisterende kunnskap på temaet og forklare hvordan mine funn henger sammen med eksisterende kunnskap. Opplegget, både når det gjelder datainnsamling og analyse, er forankret i eksisterende kunnskap, teorier og kjente praksiser innen utdanningssystemet. Mine funn blir på denne måten en utvidelse av kunnskapen som vi allerede har om fenomenet. Mine funn påpeker at det er rom for forbedring av eksisterende praksiser i et sosialt system - utdanningssystemet, og kan forstås som en opprop for forbedring av dagens system. Disse kjennetegn posisjonerer min studie i rammen av den postpositivistiske forskningsparadigmen (Alvesson & Skjöldberg, 2007; Guba&Lincoln, 2000, s. 108-109). Innen det postmodernistiske paradigmet finner vi flere epistemologiske retninger (Alvesson & Skjöldberg, 2007), og det er mer konkret kritiske realistiske teorien som danner det epistemologiske og ontologiske fundamentet i dette prosjektet. Sosial rettferdighet og mennesket emansipasjon som øverste formål i samfunnsvitenskap, virkelighetsbasert og ikke-reduksjonistisk forskning, og forståelsen for en gjennomsyrende virkelighet som ikke kan snevres til subjektive menneskelige forståelser, er viktige prinsipper ved denne teorien. Disse kjennetegn er sentrale for min oppgave, som også i min egen verdigrunnlag som forsker, og det er derfor jeg velger teorien som grunnlag til min oppgave.

Spørsmål som omhandler menneskets kunnskap og hvordan vi finner kunnskap om



virkeligheten, omhandler epistemologi (Johannessen et al., 2016). Sentral forståelse i kritisk realisme er at det vi som mennesker vet og erfarer, ikke nødvendigvis representerer virkeligheten. I teorien anerkjennes det at all menneskelig kunnskap om verden er “foreløpig og midlertidig” (Jakobsen, 2021, s.209). Kritiske realister mener at kunnskapen som vi som mennesker har, er feilbarlig og kan ikke aksepteres som absolutt riktig, før alternative forklaringen av et observert fenomen blir vurdert og påfølgende bekreftet eller avvist (Jakobsen, 2021, s.189-190). Å holde seg bevisst på at menneskelig kunnskap er feilbarlig og ikke nødvendigvis representerer virkeligheten, omtaler kritiske realister med begrepet “*epistemologisk relativisme*” (Bhaskar, 2011, s.23-24; Jakobsen, 2021). Jeg anerkjenner i denne sammenheng at også mine funn og kunnskap oppnådd gjennom dette prosjektet ikke nødvendigvis vil gjenspeile virkeligheten som den er, at de kan inneholde feil og er i seg selv feilbarlige.

Med “epistemologisk relativisme” menes likevel ikke at selve kunnskapen vår er relativ (Jakobsen, 2021). Virkeligheten innen kritisk realistisk forstand er kompleks og drevet av underliggende sammenkoblede mekanismer. Menneskelig kunnskap for sin del er teoriladet og i utgangspunktet sosialkonstruert, og videre er virkelighetens mekanismer ikke alltid direkte observerbare for mennesket. På grunn av all dette kan vi ikke alltid akseptere med sikkerhet at det vi som menneske observerer, fullstendig representerer virkeligheten. I det samme er det feil, ifølge kritiske realismen, å hevde at vi som mennesker ikke kan vite noe om virkeligheten bare fordi virkeligheten er mer kompleks enn det vi som mennesker kan erfare eller omfatte med våre sanser. Mekanismene som råder i virkeligheten skaffer det som *kan* observeres av mennesket - i form av fenomener og strukturer. Fordi vi har rasjonalitet og fornuft, kan vi utøve “rasjonell dømmekraft” og ekstrahere informasjon om virkeligheten og virkelighetens mekanismer ut fra det vi ser som resultat av mekanismene - strukturene og fenomenene rundt oss (Bhaskar, 2011; Jakobsen, 2021). Rasjonell dømmekraft utøves ved at mennesket reflekterer, kobler sammen (fakta eller egne observasjoner), reviderer eksisterende kunnskap, og resonnerer om det som lar seg observere. Vi kan altså finne ut av mekanismene fra virkeligheten gjennom vår menneskelige fornuft og bruk av slik rasjonell dømmekraft (Bhaskar, 2011; Jakobsen, 2021, ). I min oppgave bruker jeg rasjonell dømmekraft nemlig for å etterprøve hvordan strukturer og deres mekanismer - utdanningssystemet og sammensetningen av aktører der - har potensialet til å påvirke

fenomener vi observerer i virkeligheten - leders reelt arbeid med spesialpedagogens kommunikative kompetanse.

Spørsmål som omhandler virkeligheten og det som finnes, omtales som ontologi (Johannessen *et.al.* 2016). Kritisk realisme har en ontologisk forståelse med sterk forankring i en virkelighet som finnes i verden, og som er uavhengig av menneskelig viten om den (Danermark *et.al.*, 2018; Jakobsen, 2021). Virkeligheten er ikke statisk eller avgrenset inn til det som kan observeres og forstås av mennesker, men virkeligheten er strukturert, differensiert og er foranderlig (Jakobsen, 2021, s.204). Mennesket, og deriblant menneskets kunnskap, er i sitt vesen bare en del av denne større og mer omfattende virkeligheten som eksisterer. Bevisstheten for, og anerkjennelsen av, virkelighetens eksistens som uavhengig av menneskelig kunnskap om den omtales innen kritiske realismen med begrepet “ontologisk realisme” (Bhaskar, 2011; Jakobsen, 2021). Med min utdanningsbakgrunn og forskningserfaring fra økologi/biologi og nevrovitenskap der jeg er blitt relativt godt kjent med naturen og livets fundamenter, og hjernemekanismene i oss som bearbeider og oppbevarer vår menneskelig kunnskap, samt min oppriktig interesse i disse og nærliggende vitenskapsområder, sitter jeg selv igjen med en slik forståelse for virkeligheten som også kritiske realister har.

Å snevre virkeligheten til vår menneskelige viten om den, eller å prøve å forenkle virkelighetens bilde på en hvilken som helst måte til noe som mennesket kan observere, forstå og forklare, refereres til i kritisk realistisk forstand som reduksjonisme (Danermark *et.al.*, 2018; Jakobsen, 2021). Empiristiske samfunnsideologier og positivismen har ifølge Bhaskar (2011) tendensen til å redusere virkeligheten til menneskelige observasjoner av den. På den andre siden har hermeneutikken, ifølge Bhaskar (2011, s.66-145), et overdrevent fokus på subjektive fortolkninger og enkeltindividers erfaringer, og kan ofte ignorere naturvitenskapelige fakta eller kausalitetsprinsipper fra virkeligheten. Slik reduseres virkeligheten til subjektive menneskelige opplevelser. Kritiske realister mener at begge tilnærmingene er viktige kunnskapsbaser innen samfunnsvitenskap, og teorien utvikles til å bli en mellomvei mellom positivisme og hermeneutikk som gjenforener dem (Danermark *et.al.*, 2018; Jakobsen, 2021, s.237-250). Sistnevnte, i kombinasjon med den rasjonell-fortolkende tilnærmingen til kunnskap, åpner for metodologisk pluralisme i samfunnsforskning - en slik pluralisme som jeg har valgt å forholde

meg til ved å velge en forklarende studie, metodetriangulering som metode, og til dels tverrfaglig perspektiv til selve forskningsproblemet mitt. Hensikten med pluralismen er å tilrettelegge for at samfunnsvitenskap skal kunne gi et mest mulig realistisk og helhetlig bilde av samfunnet og samfunnsrelaterte prosesser, og skal kunne slik oppfylle sine emansipatoriske formål for mennesket og samfunnet.

Virkeligheten, slik den er beskrevet i kritiske realistiske teorien, er meget kompleks, mekanismedrevet, strukturert og lagdelt. Virkelighet deles inn i tre domener: empirisk, faktisk og virkelighetsdomen (Jakobsen, 2021, s.211-215). Det empiriske domenet “inneholder” erfaringene og observasjonene til mennesket, og all menneskelig kunnskap. For eksempel, mine egne forståelser og slutninger - disse som *jeg* skal stå igjen med - etter utført opplegg, plasseres i kritiske realismens empiriske domen. Det faktiske domenet omfatter begivenhetene og fenomenene som eksisterer i virkeligheten og som vi som mennesker i utgangspunktet kan observere med sansene våre. Fenomenene og begivenhetene er der, og de eksisterer, uavhengig om vi observerer dem eller ikke. Dette er også ett av de grunnleggende prinsippene i denne filosofien - at ting ikke behøver å være observerbart og/eller observert for å eksistere (Danermark *et.al.*, 2018; Jakobsen, 2021).

Realitetsdomenet omfatter er den reelle verdenen - det vi som mennesker ikke nødvendigvis kan fange opp og erfare med våre menneskelige sanser. Virkelighetsdomenet består av mekanismer og strukturer. Mekanismene, også omtalt som generative mekanismer, referer til det som får ting til å skje (*generative* /eng./ = som genererer, produserer/skaper noe) (Danermark *et.al.*, 2018). Mekanismene kan både generere og drive en strukturs eksistens, og mekanismer kobler sammen mindre strukturer i større, mer komplekse, strukturer. Sistnevnte hierarkiske organisering av mindre strukturer i mer komplekse, er kjent som aktør-struktur konseptet i kritiske realismen (Danermark *et.al.*, 2018; Elder-Vass, 2010, s.64-86). Konseptet innebærer at alle fenomener som eksisterer i virkelighetsdimensjonen kan anses på som strukturer, bygd opp av andre, mindre strukturer av lavere sekvens – aktører. Aktørene i en struktur sammenkobles gjennom ulike underliggende (generative) mekanismer, og danner slik strukturen. Et enkelt eksempel kan være kroppen og cellene i den - en levende kropp består av milliarder av sammenkoblede og samhandlende på ulike vis celler. I min studie forsker jeg på lederes praksiser i en større struktur

- undervisningssystemet. Som jeg sa på slutten av forrige kapittel, er akkurat den relasjonen mellom lederne og utdanningssystemet til interesse for meg. Undervisningssystemet er en struktur fra det sosiale nivået. Sosiale strukturer eksisterer ifølge kritiske realister ikke som fysiske objekter. Sosiale strukturer defineres eksplisitt ut fra handlingene som menneskene gjør i deres navn - vi kan ikke ta på dem, kan ikke flytte dem fra et sted til annet (Bhaskar, 2011, s.81; Danermark et.al., 2018). De sosiale strukturene eksisterer likevel i virkelighetsdomenet, og virker inn like fullt, uavhengig av om menneskene vet om disse eller ikke. Sosiale strukturene eksisterer som resultat av intensjonelle menneskelige handlinger, og gir betingelser for menneskelige handlinger i rammen av strukturen (Jakobsen, 2021, s.248). Menneskelige handlinger kan enten reprodusere eller forandre strukturene. Slik sett, kan menneskelige aktiviteter oppfattes som generative mekanismer til sosiale strukturer, og menneskene - som aktører i de sosiale strukturene (Danermark et.al., 2018).

Det som aktørene i en sosial struktur gjør i rammene av denne strukturen er reelle handlinger og aktiviteter, med *fysisk manifestasjon i tid og rom, med opprinnelige årsaker og medfølgende konsekvenser innen virkelighetsdomenet* (Danermark et.al., 2018). *Over tid utformes den sosiale strukturen med bakgrunn i handlingene av aktørene inne. Strukturen blir da en "aggregat av menneskelige handlinger"* (Danermark et.al., 2018, s.106). Sett i sammenheng med den komplekse strukturen av utdanningssystemet i Norge hvor svært mange aktører og brukere inngår, kan vi fra et kritisk realistisk perspektiv si at utdanningssystemet er nemlig det - en aggregat av handlingene av alle aktører involvert i utdanningssystemets komplekse nettverk. Utdanningssystemet er ikke et reelt ting, men handlingene til aktørene i systemet, og deriblant ledere som jeg studerer her, har reell manifestasjon i tid og rom, og reelle konsekvenser.

Over tid, former aktørene strukturen de befinner seg i gjennom sine handlinger. Danermark (2003, s.106; Bhaskar, 2011) kaller denne typen påvirkning for handlingsparadigmen i de sosiale strukturene. Dette gir over tid en mer eller mindre definert handlingsramme til strukturen, som påvirker alle andre aktører inne i strukturen. Påvirkning kan også skje gjennom bred akseptans av gjentatte forståelser og praksiser, eksempelvis måten ledere tenderer å forstå begrepet

kommunikasjon, skal påvirke forståelsen til andre aktører i systemet for. Måten strukturen virker inn på aktørene, omtaler Danermark (ibid) som faktaparadigmen. Den påvirkningen kan skje gjennom lovfestede krav, f.eks kravet for læreres formell kompetanse ved tilsetting som vi har i norsk skole, men kan også skje uten at kravene for handling være fastsatt i lov, f.eks. gjennom slik bred akseptans av praksiser. I et kritisk realistisk perspektiv er menneskelig handling ikke enestående bestemt/forutsatt av de sosiale strukturene fordi menneskene er rasjonelle, intensjonelle vesener og har i utgangspunktet muligheten til å handle selvstendig og uavhengig av strukturens rammer (Bhaskar, 2011). Hver sosial struktur har, som alle andre strukturer fra virkeligheten, kausale potensialer og emergente potensialer (Jakobsen, 2021). Strukturens kausale potensialer er slike generative mekanismer og underliggende hendelser fra virkeligheten som får strukturen til å eksistere - det som "forårsaker" og opprettholder eksistensen av strukturen. Emergente potensialer er disse særtrekk ved strukturen som tillater at strukturen påvirker, eller inngår i, øvrige mekanismer eller fenomener, deriblant at strukturen inngår som kausal potensiale til strukturer av høyere sekvens. I mine analyser skal jeg sette søkelyset særlig på kausalitet innenfor fenomenet som jeg studerer - arbeidet som ledere utfører med spesialpedagogers kommunikative kompetanse, og hvilke faktorer fra systemnivået (i tillegg til de subjektive) kan virke inn på dette arbeidet.

Videre beskriver jeg mine metodologiske overveielser og tilnærminger.

## **5.2 Metodetriangulering**

I tråd med kritiske realismens forskningsprinsipper for ikke-reduksjonistisk og virkelighetsbasert forskning, står forskeren fritt for valg av forskningsmetode, antatt at metoden er godt faglig, prinsipiell og strategisk overveid og egnes til å besvare problemstillingen på en hensiktsmessig måte (Grønmo, 2014, s.67; Jakobsen, 2021). I min studie vurderer jeg brukt kombinasjon av kvalitative og kvantitative metoder i datainnsamlingen, også kjent som metodetriangulering. Målet med metodetriangulering er å belyse problemstillinger ut fra ulike synspunkter og basert på ulike typer data (Grønmo, s.67-68; Guba, 2000, s.109-110; Jakobsen, 2021, s.). Triangulering bruker jeg ved å samle inn kvalitative og kvantitative empiriske data i rammene av et eneste forskningsopplegg.

Kvantitative undersøkelser tar for seg mange enheter, der informasjonen som samles inn er predefinert av forskeren og kjennetegnes ved systematisk innsamling av data (Grønmo, 2004). Kvantitative empiriske data sikter å gi konkrete forklaringer om regelmessigheter, åpner for oppfølging av statistiske sannsynligheter og sammenhenger, og muliggjør det å sammenligne sammenfallende svar fra respondentener (Grønmo, 2016, s.46-47; Jakobsen, 2021, s.260). Slik informasjon er stor verdi for meg i lyset av mine forklarende formål ved prosjektet.

Kvalitative studier tilnærmer seg et fenomen med nærhet til informantene og vektlegger forståelse for fenomenet ut fra informanters dypere forståelse og subjektive opplevelser. Dette blir viktig når man forsker på de subjektive faktorene hos mennesket som produserer en bestemt hendelse, og hvilken rolle spiller aktøren i denne prosessen (Jakobsen, 2021, s.261). For meg var nemlig også viktig å ikke gå glipp for nyttig informasjon i form av subjektive forståelser og egenutviklede tilnærminger og praksiser ved lederne, dersom fenomenet jeg forsker på er relativt lite studert og i tillegg ikke tydelig definert som begrep i systemet. Dersom jeg ville gå i dybden på fenomenet “arbeid med spesialpedagogers kommunikative kompetanse” for å kunne forklare den på en god måte, passet en induktiv tilnærming til datainnsamlingen bedre enn høytstrukturert deduktiv kvantitativ tilnærming (Johannessen *et.al*, 2016, s.28). Kvantitative data ville dessuten hatt lite verdi, hvis jeg ikke vet hvordan informantene mine selv forstår “spesialpedagogens kommunikative kompetanse”. Det jeg trenger er kvalitative data knyttet til egne faglige forståelser, og data om egne tilnærminger og rutiner i arbeidshverdagen. Det er “arbeidet med spesialpedagogers kommunikative kompetanse” som jeg sikter å forstå i dybde, men ikke respondentene som enkelte subjekter og *deres* hensikter, intensjonelle forankringer osv. Åpne spørsmål i spørreskjema gir meg derfor uttømmende nok kvalitative data som tilfredsstillende mine behov i sammenheng med studien. Ren kvalitativ tilnærming kan for sin del ikke gi informasjon om hvor utbredt denne mekanismen som studeres, er - noe som også var viktig å vite om i sammenheng med studiens forklarende formål.

De ovenbeskrevne fordelene ved de to ulike forskningstilnærmingene kombinerer jeg i min trianguleringsstudie. Metodetriangulering har likevel flere fordeler for meg. For det første henger mitt valg sammen med kunnskapsbehovet mitt i prosjektet. Kunnskap som foreligger på temaet

mitt er bl.a. kunnskap om kommunikasjon og kommunikative prosesser, kunnskap om særtrekk ved den spesialpedagogiske profesjonen, kunnskap om kvalitetssikring innen undervisningssystemet, kunnskap om lederes profesjon og praksiser. Kunnskap som jeg er etter er konkret kunnskap om hvordan ledere i utdanningssystemet forholder seg til alt det ovennevnte i sin praksis og konkret i lyset av spesialpedagogers kommunikative kompetanse, samt hva som påvirker deres tilnærminger og forståelser i dette arbeidet. Med tanke på informasjonsomfanget som jeg trenger for å kunne besvare problemstillingen min, vurderer jeg det som ikke-utømmelig nok, d.v.s. som reduksjonistisk, til å bruke enten bare kvantitative eller bare kvalitative data. Blanding av metoder åpner i tillegg for teorimangfold som kan styrke validiteten til forskningsopplegget (Grønmo, 2016, s.360), og kan gi grunnlag for falsifisering og fornyelse av eksisterende kunnskap, eksempelvis da tidligere kunnskap er fått ved bruk av en annen metode (Grønmo, 2016, s.68).

### **5.3 Datainnsamling**

Første steg i datainnsamlingen er å bestemme meg for innsamlingsmetode (Grønmo, 2016). Grønmo (2016, s.223-235) beskriver flere måter for kombinert innsamling av kvantitative og kvalitative data. I min studie bruker jeg en parallell innsamling av kvantitative og kvalitative data (Grønmo, 2016, s.356-357). Med utgangspunkt i de data og informasjon som jeg trenger for å besvare problemstillingen min, temaets spesifikk (forklares senere i kaittelet), og tidsrommet for prosjektet, valget av datainnsamlingsmetode falt for meg på strukturert utspørring gjennom spørreskjema, med digital spredning som utspørringsmåte (Grønmo, 2016, s.192; Johannessen et al., 2019, s.114).

Strukturerte spørreskjemaer forutsier en deduktiv tilnærming til datainnsamling. Det innebærer at hvilke data som skal hentes inn, er forhåndsbestemt og i høy grad strukturert, ofte med utgangspunkt i eksisterende kunnskap for mer klarhet av spørsmålene (Grønmo, 2016, s.50-52). Basert på kunnskap og faglitteratur presentert i de tidligere kapitlene, kunne jeg opprette et spørreskjema som dekker fastpunkter beskrevet i disse informasjonskilder, og få en representativ

oversikt over spredningen av lederes forståelser og tilnærminger i min informant-gruppe i henhold til fastpunktene. Slik deduktiv tilnærming gir likevel lite rom for nyanserte bidrag på temaet fra mine respondenter (Grønmo, 2016 s.51) og det var grunnen til å velge parallell innsamling. Åpne tematiske spørsmål, og åpne oppfølgingsspørsmål knyttet til de lukkede spørsmål, sikrer at flest mulig nyanser som er relevante for besvarelsen av mine oppfølgingsspørsmål blir fanget opp. Fordelen ved å velge spørreskjema som metode var hovedsakelig at større antall respondenter kan bli nådd på kort tid. Tidsrammen, sammen med ønsket mitt til å rekruttere flest mulig respondenter, ga videre ingen annen valg enn digital spredning. Graden av nærhet til informantene ved bruk av spørreskjema, og spesielt digitalt fremfor personlig utspørring, er lavere enn i intervju, som kunne være en ulempe i noen tilfeller (Johannesen *et.al*, 2016). Lavere grad av nærhet ser jeg faktisk på som en fordel for meg i denne studien, og dette er med tanke på temaets spesifikk hvor noen av spørsmålene i skjemaet kan oppleves av respondentene som truende, eller som konfrontative (Brandbu, 2004). Avstanden mellom forsker og informant i slike tilfeller kan være en fordel (Grønmo, 2004; Brandbu, 2004, ).

### ***5.3.1 Utvikling av spørreskjemaet***

Neste steg i datainnsamlingsprosess ved bruk av strukturert spørreskjema er utarbeidelsen av skjemaet. Sentrale spørsmål i utviklingen er valg av typer spørsmål, formulering av spørsmål- og svaralternativer, bestemme spørsmålenes rekkefølge og utforming av designet (Grønmo, 2004, s.191-192).

Mitt skjema er egenutviklet, hvor spørsmålsformulering og designing av skjemaet foregikk nesten samtidig hos meg. Før spørreskjemaet ble designet, ble en første draft av spørsmål og svaralternativer formulert som dekker min kunnskapsbehov, og det ble bestemt hvilke spørsmål som skulle være lukkede, og hvilke åpne. Skjemaet ble designet på høgskolens plattform Nettskjema.no som en interaktiv spørreundersøkelse. Interaktiv design betyr at ulike svar på et førstkomende spørsmål med konkrete svaralternativer forutsier visningen av ulike spørsmål-alternativer for hver informant etter seg avhengig av hvilket svaralternativ blir valgt på det



lukkede spørsmålet (Nettskjema, n.d.). Interaktiv visning ble vurdert for å lette informantene i utfylling av skjemaet, i det at uaktuelle avklarende åpne spørsmål ikke ble vist til alle respondentene. Etter første draft med alle aktuelle spørsmål var ferdig designet, ble rekkefølge til spørsmålene bestemt, og de endelige formuleringene til spørsmålene utarbeidet. Rekkefølgen ble bestemt slik at skjemaet skulle få en slik logisk struktur som gjør undersøkelsen oversiktlig og kognitivt-lettere å håndtere for informantene, med mest generelle spørsmål først, og mer spesifikke senere i de tilsvarende deler i skjemaet (Grønmo, 2016, s.206). Skjemaet var fordelt i fem tematiske deler, plus en tilbakemelding-del (se fullstendig variant under Vedlegg 1).

Etter at skjemaet var ferdig designet og med alle spørsmål på plass, jobbet jeg videre med å presisere alle spørsmål til å være så entydige, nøytrale, så klare og samtidig så korte som mulig (Grønmo, 2016). Språk og ordlyd både til spørsmålene og til svarene ble sjekket, og særlig på eventuelt sensitive eller truende spørsmål. Truende spørsmål er slike spørsmål som kan medføre ubehag hos informantene og svekke autentisiteten av svarene (Brandbu, 2004). I arbeidet med presiseringen av den endelige rekkefølgen av spørsmålene, hadde jeg sterkt fokus på balansert forhold mellom 1) nøytrale og sensitive spørsmål hvor og deres posisjonering i skjemaet, 2) korte og lange spørsmål og deres posisjonering, 3) åpne og lukkede spørsmål og posisjonering.

I utviklingen var det tatt hensyn til disse tre viktige kjennetegn ved studien og datainnsamlingen: temaets spesifikk (lite kjent, med potensielt truende spørsmål), mine beskrivende-forklarende formål (som øker mengden informasjon jeg trenger), og respondent-gruppen (ledere - ofte opptatte og vanskelig å rekruttere som informanter). Disse tre aspekter var vurdert mot hverandre i hele prosessen av utarbeidelse av skjemaet og viste seg til å være konkurrerende aspekter i utviklingen av spørreskjemaet mitt. Utarbeidelsen var derfor krevende, og jeg har prøvd å ivareta de beskrevne problemene på best mulig måte etter egne evner, kunnskap og forståelse.

Det første aspektet går på at temaet mitt har preg av egen faglig forståelse, profesjonell ansvar, og vurdering av eget og medarbeiders arbeid. Bradburn beskriver alle disse som “truende temaer” i samfunnsforskning (Bradburn, 2004). Grunnet slik tematikk, stod jeg i fare for å gi en negativ gjenklang i spørreskjemaet. I skjemaets utvikling hadde jeg derfor prøvd å formulere mine spørsmål på en måte slik at det ikke, eller i minst mulig grad, skulle oppleves som truende

eller negativt ladet for informantene.

Videre krever mine beskrivende og forklarende formål ved studien både kvalitativ og kvantitativ informasjon, som forutsier bruk av både åpne og lukkede spørsmål. Mange av de åpne spørsmål ble formulert med tanke på å gi slike svar som skulle kunne fordeles i kategorier og kvantifiseres i analyseprosessen (Grønmo, 2016). Lukkede spørsmål basert på veldefinerte teorier og på begreper fra utdanningssystemet, samt flervalg-spørsmål i en nominal skala med forhåndsbestemte svaralternativer, ble brukt der jeg ville få sammenlignbar informasjon. Lukkede spørsmål ble også brukt på de fleste av spørsmålene som eventuelt kunne oppleves som sensitive (Grønmo, s.194, Bradburn, 2004).

Med tanke på informant-gruppen, burde spørsmålene være så korte og klare som mulig, så at potensielle informanter ikke skulle demotiveres (Grønmo, 2016, kap.12). Ledere er opptatte mennesker og stor velvilje til deltagelse i masterprosjekter var i utgangspunktet ikke forventet. Kortest mulig formulering av spørsmålene var likevel ikke alltid rimelig å bruke, med tanke på en balansert språkbruk og nøytralitet i de sensitive/truende spørsmål, klarhet av spørsmålene, og den nyanserte informasjonen jeg er etter. Jeg tilnærmet meg problemet med balanseringen mellom disse aspektene ved å 1) bruke forklaringer/hint umiddelbart etter noen av spørsmålene, som var avklarende for de som trenger avklaring, men som informanten ikke nødvendigvis måtte lese for å svare på spørsmålet, og 2) sette spørsmålet i kjent / leder-nær konteksten, på bekostning av lengden av spørsmålet (Grønmo, 2016, kap.12/s.197-198). Eksempler er å finne i skjemaet i Vedlegg 1. Lengde av spørreskjemaet generelt prøvde jeg å forkorte videre gjennom det interaktive designet i Nettskjema, pluss at invitasjon ble sendt til mange informanter for å sikre at nok besvarelser vil bli samlet til tross for skjemaets spesifikk.

Etter utarbeidelse, ble spørreskjemaet pretestet på en barnehagestyrer og siste tilpasninger ble foretatt før innsendelse. Spørreskjemaet var anonymt.

### 5.3.2 Operasjonalisering

Neste viktige aspekt i forberedelsen av datainnsamlingen er konkretisering av begrepene som ønskes målt. Gjennom slik konkretisering, kalt for operasjonalisering, sikres det at spørsmålene jeg formulerer skal måle det jeg ønsker å måle (Grønmo, 2004). Spesielt i kvantitative studier er det viktig å definere rammene av fenomenet og operasjonalisere begrepene nøye. Johanness *et.al.* (2016, s.58) beskriver operasjonalisering som det “å gi nøkkelbegreper et presist meningsinnhold samt dekomponere og avgrense det fenomenet som skal undersøkes”. Studiens problemstilling og formål var med på å bestemme hvilke data og informasjon som er aktuelle for studien og skal etterspørres (Grønmo, 2016, s.89-91/s.193), og dermed måtte operasjonaliseres.

Operasjonaliseringen innebærer å tydeliggjøre variabler og indikatorer. En variabel defineres som den målbare dimensjonen ved et fenomen som vi ønsker målt (Grønmo, 2004, s.130). Et enkelt eksempel fra mitt opplegg er lederens formelle kompetanse og utdanning innen kommunikasjon. Variabelen min blir her ‘formell kompetanse’. En variabel kan ha ulike verdier, og verdiene er det som varierer fra informant til informant (Grønmo, s.130-131). I eksempelet med variabelen ‘formell kompetanse’ - noen av mine informanter hadde tatt, mens andre hadde ikke tatt noe utdanning innen kommunikasjon. Verdiene på variabelen er altså “har formell kompetanse” og “har IKKE formell kompetanse”.

To av mine tre forskningsspørsmål skal oppfølges kvantitativt (i tillegg til den kvalitative analysen) og krever nøye operasjonalisering. Forskningsspørsmål Nr.1 “*Hvordan forstår rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogers kommunikative kompetanse i møte med barn med særskilte behov?*” operasjonaliserer jeg gjennom variabelen ‘kriterier for spesialpedagogens kommunikative kompetanse’ (forkortet, ‘kriterier SKK’). Variabelen omfatter syn til ledere knyttet til begrepet kommunikative kompetanse generelt, og hva som kriterier for spesialpedagogens kommunikative kompetanse er. Jeg samler inn kvalitative data fra to åpne spørsmål som dekker temaet i spørreskjemaet mitt. Svarene analyseres kvalitativt først, og kvantifiseres i etterkant for å brukes i mine statistiske analyser (Grønmo, 2016, s.355-360). Utgangspunktet for definering av verdiene på denne variabelen er min teoretiske ramme for spesialpedagogens kommunikative kompetanse. De fem kategoriene kommunikative ferdigheter

som jeg definerte der, blir verdier: formidlingsferdigheter, lytte-/forstående ferdigheter, sosialkommunikative ferdigheter, operasjonell kompetanse og strategiske ferdigheter. Den endelige varianten av verdiene på variabelen blir definert i prosessen av kvalitativ analyse og justert etter innhold i informantenes besvarelser. Variabelen og dens videreutvikling drøftes i mer detalj i Kap. 6, umiddelbart før presentasjon av resultater.

Forskningsspørsmål Nr.2: “På hvilken måte vurderer rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikativ kompetanse...” operasjonaliserer jeg gjennom to variabler: 1) ‘vurderingstilnærminger’, og 2) kommunikative kompetansen som en del av spesialpedagogens personlig egnethet (‘kommunikative kompetansen innen SPE’). Verdier på ‘vurderingstilnærminger’ blir svarene til ledere knyttet til hvilke metoder og tilnærminger de bruker i tilsettingsprosessen for å vurdere SKK. Et lukket og flere åpne spørsmål samler inn data på temaet. Verdier på ‘kommunikative kompetansen innen SPE’ er ulike kategorier kompetanseområder som ledere melder til å være viktige for spesialpedagogers personlig egnethet. Et åpent spørsmål samler inn data på temaet.

Forskningsspørsmål Nr.3 forutsetter ikke statistiske analyser i mitt prosjekt, og var derfor ikke ytterligere operasjonalisert gjennom konkrete variabler.

### ***5.3.3 Utvalg av informanter og rekruttering***

I min studie forsker jeg på handlingene til visse aktører (leder-ansatte) innen rammene av et sosialt system (det norske spesialundervisningssystemet). Aktørene som utfører handlingene ser jeg på som en meget relevant kilde av informasjon (Grønmo, 2016, s.137) - de kan bidra med relevant og “fyldig” (Johannes *et.al.*, 2016, s.113) informasjon til belysning av min problemstilling. Det er derfor jeg ønsket som informanter akkurat slike aktører som selv utfører handlingene som jeg studerer. Jeg satt derfor følgende kriterier for utvalg av mine informanter:

- ansatte med rekrutteringsansvar (i likhet med Natland&Johannessen, 2020) for spesialpedagoger i spesialundervisningsstillinger

- ansatte fra norsk skole- og barnehagesektor (ikke fra private institusjoner, og ikke fra videregående skole eller voksenopplæring)

Ifølge lovverket, ansatte i norsk utdanningssystem som samsvarer med de ovennevnte kriterier, er de følgende grupper ledere: skolerektorer på alle norske skoler som er ansvarlig for rekruttering og for det pedagogiske arbeidet på skolen, og deriblant også for spesialundervisningstilbudet (Opplæringsloven, 1998, §14-2); barnehagesjef (eller samsvarende) i noen kommuner som har juridisk ansvar for det spesialpedagogiske tilbudet (Barnehageloven, 1996, §31/35). Fra mitt eget arbeidserfaring i norsk barnehage, og fra arbeidet med å skaffe meg kontaktinformasjon til potensielle informanter, vet jeg at også PPT ledere i noen kommuner har ansvar for spesialpedagogisk team i tillegg til PP-rådgiver team. I Norge er det til sammen 356 kommuner, og 2700 kommunale skoler, som utgjør at ca. 3000 personer inngår i populasjonen som samsvarer med mine opprinnelige kriterier for utvalg av informanter (Utdanningsdirektoratet, n.d. b).

Jeg så for meg at den ovennevnte leder-gruppen ikke er uoppnåelig stor til å nås - digitalt - og vurderte for meg at det skulle være mulig å prøve å rekruttere som informanter alle medlemmer som inngår i hele populasjonen. Øvrige kriterier for utvalg av informanter var derfor ikke satt.

For å komme i kontakt med informant-gruppen min, tok jeg først kontakt med Instituttet for spesialpedagogikk i Oslo og Faglig råd for PPT for å eventuelt få hjelp med spredning av skjemaet. Jeg fikk avslag på forespørselen fra begge institusjonene. Videre var fremgangsmåten å finne kontakter til de enkelte personene og sende forespørsler direkte til dem. Rektors og skolene sine kontakt ble hentet fra Grunnskolens Informasjonssystem (Utdanningsdirektoratet, n.d. b), samt fra de enkelte skolenes hjemmesider. PP-leders og barnehagesjefs kontakt fant jeg på kommunens hjemmeside, eller i utvidet søk på internett med navn og tittel når direkte kontakt ikke var tilgjengelig på kommunens hjemmeside. Der jeg ikke kunne finne direkte kontakt til rektor, barnehagesjef eller PP-leder, sendte jeg e-post til enhetens felles e-post adresse med merknad at invitasjonen skal videreføres leder/rektor. For de kommunene der det ikke var tydeliggjort på kommunens hjemmeside om det var barnehagesjef eller PP-leder som hadde ansvaret for spesialpedagogene som jobber i barnehagene, hadde jeg sendt invitasjon til begge

ledere. Til sammen fant jeg kontakter til 3246 potensielle informanter/avdelinger.

Invitasjons-e-posten inneholdt skriftlig invitasjon til deltakelse i prosjektet, med lenke til spørreskjemaet og informasjonsskriv for prosjektet som vedlegg. Første invitasjon ble sendt ut stegvis til alle informanter i løpet av november/desember 2023. Purring ble sendt til alle informanter samtidig på slutten av januar 2024. Til sammen fikk jeg 51 besvarelser til undersøkelsen. Én av disse 51 var uaktuelt for studien fordi det var svar fra en informant som ikke hadde ansvar for spesialpedagoger i spesialundervisningsstillinger, men bare for PP-rådgivere, som informant selv angir i skjemaet. Det var totalt 50 besvarelser som var aktuelle.

## **5.4 Analytiske tilnærminger**

### ***5.4.1 Bearbeiding av data***

I mitt prosjekt har jeg to ulike typer rå data - kvalitative og kvantitative. Mine kvalitative data er alle de enkelte besvarelsene til spørreskjemaet, som er i tekstformat. Besvarelsene har jeg lastet ned på passordbeskyttet datamaskin, og lagret i Word-format for påfølgende bruk. Disse Word-filene er mine rå kvalitative data og ble brukt direkte i min kvalitative analyse uten videre bearbeidelse.

I Nettskjema var videre opsjonen Kodebok aktivert for mitt prosjekt. Plattformen skaffer i så fall automatisk en excel-fil der alle besvarelser inngår (Universitetet i Oslo, n.d.). Denne Excel-filen er utformet som en datamatrise, hvor alle informanter som hadde svart på skjemaet er ført inn på radene nedover, og alle variablene (spørsmålene fra skjemaet) er ført inn i kolonner (Grønmo, 291-294). Besvarelsene er kodet etter forhåndsdefinerte fra meg variabler (hver variabel samsvarer med ett spørsmål fra skjemaet), og deres samsvarende verdier (svaralternativet som ble valgt av informanten i spørreskjemaet) innført i radene nedover. Data er presentert i form av tallkoder for de lukkede spørsmål, og i tekst for de åpne spørsmål. Denne filen med de ferdig-kodede besvarelsene lastet jeg ned fra Nettskjema, og den inneholder mine rå kvantitative data fra de lukkede spørsmål.

Datamatrikse som inneholder de rå kvantitative data redigerte jeg før bruk i mine statistiske analyser. Først var alle tekst-svar slettet, slik at det ble en datamatrikse bare med tall-data. Disse av de kvalitative data som ble kvantifisert, var lagt til i denne excel-filen. Slik ble en ny datamatrikse produsert som inneholdt både de rå kvantitative data fra de lukkede spørsmål og mine kvantifiserte kvalitative data. Respondentnummer i denne matrisen var ført inn nedover på 50 rader, og variablene som beskriver respondentene - bortover i 84 kolonner. Denne fullstendige matrisen har jeg lagret i tillegg i CSV-format, for å så kunne bruke den direkte i SPSS - det statistiske programmet som jeg brukte for mine statistiske analyser.

Kvantifisering av kvalitative data ble utført slik jeg beskriver nedover. Kvalitative data som skulle kvantifiseres ble gjennomgått, kodet i kvalitativ analyse i tråd med min opprinnelige operasjonalisering beskrevet i Kap. 5.3, og gruppert i kategorier (Grønmo, 2016, s.265-269/291-304). Hver av kategoriene utgjør en separat enkeltvariabel innen rammene av mine komplekse variabler beskrevet i operasjonaliseringsdelen. F.eks kategorien 'formidlingsferdigheter' utgjør en enkeltvariabel i den komplekse variabelen min 'kriterier' (se Vedl. 3 for fullstendig oversikt over komplekse og enkeltvariabler). Kvalitative kategorier som gikk inn som enkeltvariabler i mine komplekse variabler, var lagt inn som enkeltvariabler i datamatriksen og kodet med verdi '0' eller '1' - '0' hvis informantens besvarelse ikke inneholdt denne kategorien (var altså negativ på verdien), og '1' der informant var positiv på den samsvarende verdien og hadde gitt svar som går inn i kategorien (Grønmo, 2016). Videre var tall-data fra den kvalitative analysen for hver informant lagt til i filen med de rå kvantitative data fra Nettskjema som beskrevet i forrige avsnitt. Alle variabler som jeg endte opp med, er variabler på nominalnivå hvor verdi-tallet representerer en enestående logisk enhet (Grønmo, 2016) - en av tre mulige sektorer, en gruppe kriterier for kommunikative kompetanse, om en konkret vurderingstilnærming blir brukt av leder eller ikke, ja/nei svar på et spørsmål og så videre. Alle de enkelte variabler, ved å være kodet med '0' / '1' er gjensidig utelukkende.

### ***5.4.2 Kvalitativ analyse***

Alle kvalitative analyser ble utført i analyseverktøyet for kvalitative analyser F4Analyse (F4A). De komplekse variablene mine analyserte jeg først med utgangspunkt i mine forhåndsbestemte veiledende kategorier gitt i tab. 5.3.1 (Grønmo, 2016, s.265-267). De komplekse variablene var i denne prosessen videreutviklet til sin finaliserte variant med hensyn på innholdet i de kvalitative data (besvarelsene til mine informanter). Noen av de forhåndsbestemte kategorier ble endret, og nye kategorier var definert/tilsatt (Grønmo, 2016). Jeg tilnærmet meg på to ulike måter til mine kvalitative data i analysene. Først hadde jeg en strukturert og mer formell, deduktiv tilnærming til koding - for disse data som skulle kvantifiseres (som anbefalt av Grønmo, 2004, s.365). For det andre, ville jeg utvide forståelsen for fenomenet jeg studerer i størst mulig grad. Jeg brukte derfor induktiv tilnærming til analyse av mine data i tillegg til den deduktive, der fokuset lå på innholdet i respondentens utsagn, ordbruk, samt på den helhetlige konteksten og inntrykk fra besvarelsen. Gjennom deduktiv tilnærming til mine kvalitative data kunne jeg produsere sammenlignbare og i stor grad målbare data som tillater oppfølging av sammenhenger i datasettet. I den induktive, mer uformell prosess hadde jeg som mål å få en bred og nyansert forståelse for hvordan situasjonen med arbeidet med spesialpedagogens kommunikative kompetanse i utdanningssystemet er per dagens dato på de punktene som jeg hadde bestemt i mine oppfølgingsspørsmål, se om det var mulig å komme med noen nye hypoteser, oppfølge egne antagelser og sammenligne med eksisterende kunnskap om fenomenet. I hele prosessen generelt pendlet jeg mellom deduktiv og induktiv tilnærming, for å kunne utnytte de fordelene som de to tilnærmingene tilbyr. Grønmo (2016, s.364-371) mener at en slik pendling mellom deduktiv og induktiv tilnærming kan være særlig nyttig der det foreligger kombinerte data.

Data knyttet til alle mine oppfølgingsspørsmål analyseres kvalitativt først og disse kvalitative analyser inngår i mine resultater, illustrert med sitater fra datasettet i resultatdelen (Grønmo, 2004).



### 5.4.3 Kvantitative analyser

De kvantitative data som jeg endte opp etter kvantifiseringen, var innholdsrike og i stor grad konsistente mellom informanter, fordi jeg hadde de samsvarende spørsmål som obligatoriske i spørreskjemaet. I mitt prosjekt har jeg først som mål å utdype forståelsen for et lite kjent fenomen. For dette formålet brukte jeg deskriptiv statistikk i form av univariat analyse. Univariat analyse beskriver en variabel om gangen, bl.a. hvordan verdiene på variabelen fordeler seg mellom informantene, hvilken verdi som har høyest frekvens m.m. (Johannesen *et.al.*, 2016, s.279-282). Resultater fra min univariate analysen presenterer jeg som enkelte tekstbeskrivelser, eller støttet med grafisk fremstilling i form av graf (stolpediagrammer) der dette kan være mer informativt (Johannesen *et.al.*, 2016). Grafene er utarbeidet i SPSS.

Jeg hadde som mål også å oppfølge tendenser, sammenhenger og årsaksvirkninger i datasettet. Krysstabellanalyse passer bra for dette formålet, og gir mulighet til å sammenligne verdiene på to eller flere variabler opp mot hverandre (Johannessen *et.al.*, 2016, s.295-300). I krysstabellanalysene har jeg sett på og sammenlignet forventet *vs.* reelle resultat for hver verdi i krysstabellen for å finne/oppfølge tendenser. Variablene i disse analyser testes opp for sammenhenger mot hverandre med grunntanken at en variabel (X) - den uavhengige variabel, har noe slags virkning overfor en annen variabel (Y) - den avhengige variabelen (Johannessen, 2016, s.295-296/371-372). Noen ganger har jeg utført en multivariat krysstabellanalyse hvor en tredje faktor (Z) introduserer som lagdelingsfaktor og vi kan oppfølge indirekte påvirkning av denne faktoren overfor den uavhengige variabelen (Grønmo, 2016, s.319) Resultatene fra de bivariate og multivariate analysene presenteres grafisk ved bruk av stolpediagrammer, eller ved å presentere krysstabellen som tabell i teksten - der dette kan være mer informativ eller lettere å forstå enn stolpediagram (Grønmo, 2004; Johannes *et.al.*, 2019).

Der jeg ville oppfølge den statistiske signifikansen til sammenhengene og tendensene observert i de kvalitative og krysstabell-analysene, Kji-kvadrat test og/eller Fisherman's exact test (f-test) for samvariasjon var utført. Kji-kvadrat passer bra for å signifikant-teste hypoteser om forskjeller (Grønmo, 2016, s.348-352; Johannessen *et.al.*, 2019,s.378). Fisherman's exact test beregner også statistisk signifikans av forskjeller, men brukes som alternativ for Kji-kvadrat testen når

gruppene som testes for forskjeller er små - en betingelse som kan påvirke Kji-kvarat beregningene og gjøre resultatene til Kji-testen mindre presise. Signifikansnivået for testene var satt på 5% (Grønmo, 2004,s.348). Resultater fra signifikanstestene rapporteres samtidig med den bivariante analysen der det gjelder, med de samsvarende  $\alpha$  og p-value (Grønmo, 2004). Der jeg observerer tendenser i krysstabellene, men disse ikke når statistisk signifikans, vil jeg snakke om tendenser.

I den kvantitative analysen har jeg også hatt både deduktiv og induktiv tilnærming. Mine avhengige variabler er de komplekse variablene som beskriver oppfølgingsspørsmålene mine - 'kriterier', 'vurderingstilnærming' osv. Hva som eventuelt påvirker dem - altså de uavhengige variabler, har jeg valgt basert på teoretisk kunnskap og tilknyttede til den kunnskapen logiske resonnementer, som er en mer deduktiv tilnærming til data. I analysene har jeg noen ganger testet samvariasjon mellom funn fra mine univariate eller bivariante analyser, og sammenhenger observert ved den kvalitative analysen av datasettet, som er en mer induktiv tilnærming. Grønmo (2004, s.366-370) mener at slik tilnærming kan være nyttig ved analyser av kombinerte data. Mine uavhengige variabler beskrives i Kap. 6 - Analyse, resultater og funn - sammenhengende med mine resultater. Flere detaljer rundt analysene presenteres også der. Full oversikt over alle avhengige og uavhengige variabler finnes også i Vedl. 3.

## **5.5 Studiens kvalitet. Validitet og reliabilitet.**

Kritiske realismen, som danner det epistemologiske og ontologiske bakteppet til min studie, står for transparent og troverdig forskning med høy kvalitet i navnet av menneskelig emansipasjon, sosial rettferdighet og forbedring av eksisterende sosiale praksiser (Guba&Lincoln, 2000, s.114; Jakobsen, 2021). Forskningens kvalitet i form av validitet og reliabilitet blir derfor et viktig spørsmål i min studie. Validitet handler om hvorvidt undersøkelsen måler det den var designet til å måle og i hvorvidt resultatene er representative for en større populasjon enn den studerte (Grønmo, 2004, kap.15). Reliabilitet handler om datakvaliteten - hvordan data ble samlet, hvordan de er bearbeidet, og hvordan datautvalget er gjort (ibid). Studier med høy reliabilitet anses til å gi reproduerbare resultater (Johannesen et. al, 2010; Kleven & Hjordemaal, 2023),

f.eks ved gjentakelse av det samme forskningsopplegget .

Validitet og reliabilitet ivaretas på ulike måter i kvantitative og i kvalitative studier. Kvalitative studier preges av forholdsvis stor subjektivitet i tolkningen og data, hvor tolkning er avhengig av bl.a. forskerens egen forståelse og forkunnskap. I tillegg er det vanskelig å teste forskningens resultater i gjentatt forskningsprosess grunnet subjektive faktorer hos forskere og ikke minst hos informantene (Grønmo, 2004; Kleven & Hjordemaal, 2023). Kravet om reliabilitet og validitet i kvalitative studier knyttes opp til utføringen av en pålitelig og tillitsvekkende forskningsprosess. Kvalitetskriterier ved kvalitativ forskning ivaretas hovedsakelig ved å sikre transparens ved forskningens fremgangsmåte slik at leseren får et klart bilde av hva jeg som forskeren har gjort i arbeidet med studien. Gjennomsiktig forskningsprosess og detaljert redegjørelse for de ulike fasene er mitt første steg mot kvalitet og troverdighet. Jeg har beskrevet detaljert min teoretiske ramme som gir grunnlag for mine tolkninger, redegjort for datainnsamlingen, hvordan mine forskningsspørsmål er operasjonalisert, og hvilke analytiske tilnærminger jeg bruker. I analysene er jeg tydelig på hva som er egne tolkninger, hva som er fagteori, og hva som er funn fra annen forskning. Innenfor kritisk realisme ses selve metodetrianguleringen som en måte å styrke reliabiliteten i kvalitative studier (Danermark et.al., 2018; Jakobsen, 2021).

Ved kvantitative studier åpner høy validitet for generalisering - punktet i studien der vi kan si at funn og resultater fra en spesifikk undersøkelse gjelder en større populasjon enn populasjonen som var studert (Grønmo, 2004; Kvale & Birkman, 2023). Validitet kan fordeles i ulike delkomponenter i kvantitativ forskning, som blant annet omfatter begrepsvaliditet, indre validitet og ytre validitet (Grønmo, s.252-253). I min studie med kombinert kvalitativ og kvantitativ datainnsamling, har jeg funnet det mer hensiktsmessig å forholde meg til innholdsvaliditet som beskrevet hos Grønmo (2004, s.252-253). Innholdsvaliditet betyr at omfanget av formuleringen av min teoretisk variabel (d.v.s. mine operasjonaliserte begreper), og omfanget av mine data som indikatorer for variabelen, samsvarer. For å sikre samsvar mellom mine operasjonaliserte begreper og de empiriske data, har jeg forholdt meg til tydeliggjøring av den teoretiske rammen for de begrepene som jeg forsker deduktivt på (f.eks. den teoretiske definisjonen for

spesialpedagogens kommunikative kompetanse beskrevet i teoridelen). På den andre siden har jeg begreper som jeg forsker på gjennom en induktiv tilnærming med forankring i informantens formulering - f.eks. leders kriterier for spesialpedagogens kommunikative kompetanse, leders syn på personlig egnethet. Disse begreper var dekomponert og operasjonalisert som komplekse variabler i operasjonaliseringsdelen (kap. 5.3.2) på mest mulig entydig måte slik at det vil være klart hvilke konkrete indikatorer som kan være et representativt mål for disse, f.eks det er klart hva som kan anses på som indikator for 'leders rutiner' for vurdering av kommunikative kompetanse i tilsettingsprosessen. Jeg hadde forsikret meg mot utilstrekkelige data ved å målrettet stille flere spørsmål som dekker innhold i en og den samme variabelen i spørreskjemaet – et ting som medførte at jeg måtte gjøre kompromiss med lengden av spørreskjemaet mitt ved å ende opp med lengre skjema enn ønsket og risikere å gå glipp for informanter. Data med god kvalitet var likevel viktig for mine forklarende formål. Kommunikative kompetanse som lite kjent begrep f.eks. kan være en feilkilde i mitt opplegg hvis ledere blir usikre hva slags informasjon jeg er etter (Grønmo, 2004). Jeg har til slutt vært nøye i utvelgelsen av data som er representative for besvarelsen av problemstillingen min i analyseprosessen etterpå.

Indre validitet etterspør den kausale sammenhengen mellom data og tolkning, eller, i hvorvidt de konklusjonene jeg trekker fra mine data har forankring i selve undersøkelsens empiriske data (Grønmo, 2016, s.251-253). Jeg ivaretar indre validitet ved å tydeliggjøre hvordan min analyse gir grunnlag for mine tolkninger - hvilke sammenhenger finnes mellom mine data og egen tolkning. Jeg prøver å ivareta nyanserte synspunkter på hovedpunktene jeg tar opp i min drøfting og vurdere mine tolkninger mot disse. I tråd med kritisk realistisk tradisjon, prøvde jeg også å forholde meg objektivt i hele prosessen ved å stille meg kritisk mot min egen subjektivitet (Bhaskar, 2011; Jakobsen, 2021). Jeg anerkjenner i tillegg at tolkningsrammen av resultatene som jeg har funnet til å være mest hensiktsmessig for besvarelsen av min problemstilling, ikke er den eneste mulige tolkningsrammen som finnes.

Ytre validitet samsvarer med muligheten for statistisk generalisering. Statistisk generalisering tillater å konkludere at funn fra studien basert på forskning på utvalget vårt, kan sies til å være representative for hele populasjonen (Grønmo, 2016, 341-345). Statistisk generaliserbarhet

forutsetter tilfeldig trukket utvalg av informanter, bruk av sannsynlighetsteori i analysen i form av signifikanstesting, og en viss størrelse av studiens utvalg, som ifølge Grønmo ligger på minimum 30 studerte enheter (Grønmo, s.101-102; Kleven & Hjordemal, 2023, s.75-76). Utvalget mitt var ikke kriteriebasert, unntatt at informantene mine skulle være en del av den teoretiske populasjonen valgt for studien. Ved å ha sendt invitasjon for deltakelse til alle populasjonsmedlemmer i tillegg, vil utvalget som jeg endte opp i min studie med stor sannsynlighet falle inn i rammene til det som i statistikken kalles et tilfeldig utvalg – det at utvalget er trukket tilfeldig fra hele populasjonen (Kleven & Hjordemal, 2023, s.75-76). Størrelsen på mitt utvalg ligger på 50 respondenter, hvor respondentene i tillegg viser relevant diversitet i forhold til sektor, arbeidserfaring, og i synspunktene som informantene uttrykker i de kvalitative svarene – diversitet i synspunktene som kan forventes til å eksistere. Slik sett, ivaretar mitt utvalg i tilstrekkelig grad kriteriene for statistisk generaliserbarhet.

I teksten ovenfor visste jeg hvilke grep *jeg* har tatt for å sikre for god kvalitet ved min studie. I opplegget mitt er det likevel flere faktorer som kan påvirke informantenes utsagn i kvalitative undersøkelser (Grønmo, 2004; Guba&Lincoln, 2000). I min studie er det for det første selve hovedbegrepet mitt 'spesialpedagogens kommunikative kompetanse', hvor kommunikasjon og kompetanse sjeldent brukes sammenflettet i konteksten av kvalitetsarbeid i utdanningssystemet. Slike udefinerte begreper kan medføre misforståelse for spørsmålene hos respondentene og dermed svekke relevansen til svarene (Grønmo, 2004). For å sikre at svarene til mine informanter gir relevant informasjon som tillater meg å kartlegge fenomenet forskningsmessig og i henhold til min ramme for spesialpedagogens kommunikative kompetanse, har jeg dekket fenomenet flersidig, gjennom flere, og åpne spørsmål, og har tilnærmet meg med åpent syn til informantenes besvarelser i mine analyser. En annen feilkilde er spørsmålene i skjemaet hvor flere av dem kan ses på som truende spørsmål. Informanter kan ikke opptre åpent og ærlig hvis de oppfatter temaet eller spørsmålene som truende. Autentisitet av data ved slike undersøkelser er vanskelig å oppfølge og predikere, og troverdighet kan anses å være tvilsom (Bradburn, 2004). Som konkrete grep for å ivareta reliabilitet av data med tanke på krevende spørsmål har jeg, på det mest generelle, vektlagt balansert utforming av spørreskjemaet. Jeg har videre integrert to "kvalitetskontroll-spørsmål" i skjemaet (av "sensitive"/truende-typen) hvor svarene

på disse kunne sammenlignes med eksisterende forskning, så dra konklusjoner om hvorvidt de data jeg har fått er autentiske ved å sjekke samsvarer mellom mine resultater og eksisterende forskning (se Vedl. 4). Mine resultater har ellers høy grad av samsvar med eksisterende forskning, som får meg til å tro at mine data er troverdige og reliable.

## 5.6. Etikk

Forskningsetiske perspektiver basert på allmenn etikk og grunnleggende menneskerettigheter handler bl.a. om å respektere privatliv (Johannessen *et.al.*, 2016). Studien var fullstendig anonymt (Johannessen *et.al.*, 2016, s.91-92). Anonymitet sikres ved at ingen personlig informasjon etterspørres i undersøkelsen, og spørsmål er utformet slik at kombinasjon av spørsmål ikke skal være informasjonsavdekkende (Sikt, n.d.). Det eneste spørsmål som kunne oppleves av noen som person-avdekkende - hva slags utdanning innen kommunikasjon informant har fullført, var frivillig å svare på. Jeg mener likevel at svar på dette spørsmålet ikke vil være identifiserende, antatt at forespørsel for deltakelse er sendt til en stor mengde potensielle informanter (revideres i senere del). Plattformen Nettskjema sikrer i tillegg at ingen digitale spor om informantene lagres. Spørreskjemaet ble sendt til Sikt for vurdering. Det var tydeliggjort til alle informantene at de ikke kan trekke sine svar tilbake etter levering av besvarelsen i Nettskjema, grunnet at undersøkelsen er anonymt. Prosjektet er revidert av Sikt og godkjent som anonym studie (svar fra Sikt i vedlegg 2). Deltakelse i prosjektet var videre frivillig og informert (Johannessen *et.al.*, 2016, s.91). Jeg har presentert alle potensielle informanter med informasjonen som er nødvendig for å danne seg et bilde av forskningsprosjektet og hensikten med forskningen. Mer utfyllende informasjon kunne bli gitt på forespørsel.

En av de mulige innfallsvinkler til etiske utfordringer i et forskningsprosjekt rettes til balansen mellom prosjektets nytteverdi og ulempene prosjektets utføring kan medføre for informantene (Bjørndal, 2017, s.156). I mitt spørreskjema forutser jeg slike spørsmål som kan det medføre opplevelse av plaget samvittighet eller følelsen til å ikke utføre tilstrekkelig bra jobb (Bradburn, 2004, s.213-220). For å minimere slike effekter, stoler jeg på den fullstendige anonymiteten som sikres til informantene i prosjektet, samt distansen jeg skaper mellom meg og dem ved å bruke

spørreskjema som metode (istedenfor intervju). Jeg hadde forsøkt å stille mest mulig nøytrale spørsmål som ikke oppleves invaderende (Johannessen et al., 2019, p. 271). Det gis alltid rom til å forklare potensielt-ubehagelige svar på lukkede spørsmål i etterfølgende åpne spørsmål. I utgangspunktet vurderer jeg nytteverdien ved et slikt prosjekt til å være større enn de ubehagelige følelser prosjektet eventuelt kunne påføre informantene. I min studie har jeg, etter beste evne, presentert og drøftet resultatene med respekt for mine informanter. Alt i alt opplever jeg at min studie finner plass i rammene til det som kan defineres som etisk forsvarlig forskning.

### **5.7 Svakheter ved opplegget**

En svakhet ved utformingen av spørreskjemaet mitt er at skjemaet ble utarbeidet forholdsvis tidlig i arbeidet med masteroppgaven. Jeg ville da samle inn mest mulig nyttige data, og tematikken som skjemaet dekker ble mer omfattende enn det jeg finner til å være hensiktsmessig nå. For lang spørreskjema er for sin del en enestående svaksid ved spørreskjema som metode (Grønmo, 2004), og det var jeg klar over før innsending. Med tanke på at spørreskjemaet skulle sendes til mange potensielle informanter, og grunnet ønsket mitt å kunne kartlegge fenomenet på best mulig måte, ble dette en foretrukket fremgangsmåte. Etter utført opplegg der jeg fikk flere besvarelser med mye og nyttig data, vurderer jeg dette til å ha vært en riktig fremgangsmåte.

En annen ulempe kommer fra bruk av metodetriangulering som jeg har valgt som metode. Ved en slik metodologisk tilnærming kan forskningsopplegget bli krevende å ivareta på flere måter. Guba&Lincoln (2000) og Jakobsen (2021) understreker at kombinasjon av metoder i en studie krever kunnskap om alle metoder som brukes fra forskeren, der det å lære seg disse kan være en krevende oppgave for nybegynnende forskere. Videre kan upassende og ikke-hensiktsmessig kombinasjon av metoder kombinere *ulempene* ved metodene fremfor å dra nytte av de ulike fordelene (Grønmo, 2004). Generelt sett finner jeg den aktuelle kombinasjonen av metoder til å ha vært hensiktsmessig og forsvarlig, og de problematiske punktene ved metodetriangulering til å være godt ivaretatt, med denne merknaden at fra min ståsted som masterstudent opplever jeg at

jeg ikke har tilstrekkelig forskningserfaring til å vurdere dette selv. Grunnet mitt ønske til å dra mest mulig nytte av min utdanning og masteroppgave skriving, fant jeg dette prosjektet likevel til å være et passende tidspunkt for meg til å lære meg disse metoder, med forbehold om at kvaliteten av opplegget kunne bli noe svekket.

## **6. Dataanalyse og resultater**

I kapittelet beskriver jeg nøye hvordan dataanalysene er utført for hver av mine operasjonaliserte (komplekse) variabler, hvilke data som går inn i de analyserte variablene, og hvilke resultater jeg har fått i mine analyser. Resultatene fra analysene presenteres umiddelbart etter analysen i det tilsvarende underkapittel. I Vedlegg 3 finnes fullstendig oversikt over mine analyserte variabler, verdiene på dem og eksempler på indikatorer for variablene fra mine rå data.

### **6.1 Uavhengige variabler**

I studien har jeg samlet informasjon om mine informanternes profesjonelle bakgrunn. Data fra noen av spørsmålene som kartlegger leders profesjonelle bakgrunn bruker jeg som uavhengige variabler i mine analyser. Jeg har bestemt å oppfølge tendenser og teste samvariasjon i studien ved bruk av fire slike uavhengige variabler. Med bakgrunn i teori, forskning og egne hypoteser basert på min praktiske erfaring og møte med systemet, antar jeg at disse faktorer kan være med å påvirke leders forståelser for, og tilnærming til, spesialpedagogers kommunikative kompetanse. Informasjon om fordelingen av variablene per 'sektor' er oppsummert i Tab. 6.1.1.



Spørsmål i spørreskjemaet	Variabelnavn	Verdi	Skole	Barnehage	Begge	Total
Har du selv tatt noe formell kurs / emne / etterutdanning innen kommunikativ kompetanse og kommunikasjon eller lignende?	Formell kompetanse innen kommunikasjon	Har formell kompetanse	14	6	10	30
		Har IKKE formell kompetanse	16	2	1	19
	Ikke oppgitt	0	1	0	1	
Hvor lang erfaring har du som leder til sammen?	Erfaring som leder	<5år ledererfaring	5	1	1	7
		5-10år ledererfaring	3	2	3	8
		>10år ledererfaring	22	6	7	35
Hvilke, hvis noen, retningslinjer eller administrative krav finnes i din kommune når det gjelder ansettelse av nye spesialpedagoger?	Kommunale retningslinjer for KK	INGEN kommunale retningslinjer	24	4	8	36
Har kommunale retningslinjer		6	5	3	14	
Sektor total			30	9	11	50

Tab. 6.1.1 Fordeling av uavhengige variabler per variabelen sektor. Spørsmålene fra spørreskjemaet som samler inn tilsvarende data er gitt for mer klarhet.

Variabelen 'sektor' kartlegger leders arbeidssektor, hvor mulige svaralternativer til spørsmålet i spørreskjemaet var skole, barnehage eller begge. Jeg har fått 30 respondenter fra skolesektoren (d.v.s. skolerektorer), 9 fra barnehagesektoren, og 11 som jobber med begge sektorene i utdanningssystemet (d.v.s PP-ledere). Skolerektorer er ansvarlige for spesialpedagoger og spesialundervisningen på skolen, mens de andre to grupper er ansvarlige for tilbudet i barnehagen. Med tanke på studiens validitet merker jeg at antatt antall skolerektorer i landet (avrundet - 2700) og antall ansvarlige for barnehagetilbudet (omtrent 330), ville det bety at skolesektoren er underrepresentert i min studie. I tillegg har jeg et lite antall informanter som representerer de andre to sektorene. Slik blir den ytre validiteten ikke tilstrekkelig godt ivaretatt med tanke på gruppestørrelsen som trengs for det (Johannessen *et.al.*, 2016). Slik jeg ser det, kan jeg derfor ikke snakke om generalisering i sammenheng med mine samvariasjonstester og bivariate og multivariate analyser knyttet til variabelen sektor.

Leders arbeidserfaring fra lederstillinger var kartlagt ved bruk av tre forhåndsbestemte kategorier: mindre enn fem års erfaring, mellom fem og ti år erfaring, og mer enn ti år erfaring. Blant de 50 informantene mine var det 7 med erfaring mindre enn fem år, 8 med erfaring mellom fem og ti år, og 35 med ledererfaring over ti år. Dette aksepterer jeg som en forventet variasjon, men jeg kan ikke støtte meg til noen data for å kunne uttale meg rundt spørsmålet om dette samsvarer med normalfordelingen i systemet eller ikke. Her gjelder ellers samme resonnement

angående generalisering av resultatene fra samvariasjonstestene som for variabelen 'sektor', d.v.s. at de tre gruppene ikke er store nok for å kunne stole på deres statistiske signifikans for generalisering.

I studien har jeg videre kartlagt mine informanternes formelle kompetanse innen kommunikasjon gjennom et lukket spørsmål der informanter kunne velge blant tre forhåndsbestemte besvarelsesalternativer: Ja / Nei / Vil ikke oppgi. I utvalget mitt er det 30 som hadde svart med 'ja', 19 som hadde svart med 'nei', og 1 av informantene ønsket ikke å oppgi. Den ene informanten som ikke har besvart spørsmålet, går ikke inn i analysene for samvariasjon med variabelen 'utdanning'. Variasjonen knyttet til leders utdanning innen kommunikasjon (tatt/ikke tatt) finner jeg også til å være en forventet variasjon innen utvalget mitt, som ikke har noe påvirkning overfor den ytre validiteten til studien. De to gruppene her er større enn på 'sektor' og 'erfaring'-variablene, og generaliseringskravene er ivaretatt i større grad. Bruk av Fishers eksakte test forventes til å gi reliable resultater også for mindre grupper, og generalisering kan da være mulig.

Om det foreligger noen eksplisitte retningslinjer eller krav fra overordnet nivå knyttet til kommunikasjon og kommunikative kompetanse i informantens kommune, brukes også som uavhengig variabel i mine analyser. Informanter rapporterer om eksisterende kommunale retningslinjer og/eller krav i to ulike åpne spørsmål der informantene også inviteres til å forklare hva kravene består i. Kommunale retningslinjer (krav knyttet eksplisitt til kommunikasjon) rapporteres av 55% (5 av 9) av ledere fra barnehagesektoren, mens bare av 20% av skolerektorer (6 av 30), og 35% av PP-lederne (4 av 11). Nasjonale krav som f.eks. forhold til kvalifikasjonsprinsippet, eller forhold til formell pedagogisk kompetanse som noen informanter gir som svar på spørsmålene, regnes ikke som gyldige eksempler på kommunale retningslinjer / krav for kommunikative kompetanse. En tendens er synlig i tallene ovenfor knyttet til sektor og leders kjennskap til overordnede rutiner (mer enn halvparten i barnehagesektoren kjenner til, men ikke ledere i de andre sektorene). Fisher's exact test var brukt for å teste samvariasjon mellom variablene 'sektor' og 'kommunale retningslinjer for KK'. Det var ingen signifikant samvariasjon mellom de to variablene (tosidig  $p = .143$ ) og jeg antar at det ikke foreligger sektor-påvirkning her. Variabelen brukes derfor som enestående uavhengig variabel i analysene.

Ved videre utgreiing presenterer jeg mine resultater fra de kvalitative, uni- og bivariate analysene av mine operasjonaliserte begreper - de komplekse variablene ‘kriterier’, ‘kommunikative kompetansen innen SPE’, ‘vurderingstilnærminger’.

## **6.2 Kriterier for spesialpedagogers kommunikativ kompetanse**

### **6.2.1 Analyse ‘kriterier’**

Kvalitative data fra svar på spørsmålene “*Hva legger du i begrepet "kommunikativ kompetanse"?*” og “*Hva mener du er kriterier for tilfredsstillende kommunikativ kompetanse hos en spesialpedagog?*” til sammen brukes for videreutvikling av variabelen ‘leders kriterier for spesialpedagogens kommunikative kompetanse’, omtalt forkortet som ‘kriterier’. I den kvalitative analysen blir det synlig at svar på de to spørsmålene utfyller hverandre. Flere av informantene hadde selv definert svarene sine på de to spørsmålene i sammenheng, eller oppgir at beskrivelsen deres av kommunikative kompetansen generelt (fra spørsmål 1) skal også forstås som kriterier for spesialpedagogens kommunikative kompetanse.

I den kvalitative analysen ble enkeltkomponenter samlet inn, kodet og gruppert etter kategoriene for spesialpedagogens kommunikative kompetansebegrep som jeg hadde presentert i teoridelen, slik: 1) ekspressive ferdigheter (kodet som ‘formidlingsferdigheter’), 2) sosialkommunikative ferdigheter, 3) reseptive ferdigheter (kodet som ‘lytte-/forstå ferdigheter’), 4) ‘operasjonell kompetanse’, 5) ‘strategiske ferdigheter’. I tillegg var kategoriene 6) ‘yrkesspesifikk kunnskap’, 7) ‘mentale ferdigheter’, og 8) ‘spesialpedagogens holdninger’ formulert og fulgt opp, dersom disse var aktuelle blant informantene. Enkeltkomponent er slike enkelte utsagn hos en informant som kan tildeles plass i en av disse åtte kategorier. Hver av disse kategorier bør forstås som en verdi på variabelen ‘kriterier’, men hver av kategoriene behandles som enkeltvariabler i mine statistiske analyser. Det vil si at hver kategori utgjør en enkeltvariabel i datamatriksen min, og er kodet der med enten ‘0’ eller ‘1’ (som forklart i kapittel 5.4.1 Bearbeiding av data). Indikatorer blir slike utsagn (enkeltkomponenter) fra informantene som

enten direkte benevner en hel kategori, f.eks. “gode formidlingsevner”/ ”evner til å forstå”, eller utsagn som beskriver konkrete kommunikative handlinger innen en kategori, f.eks “god **språklig** formidlingsevne”, “evne til å bruke kroppsspråk”, “til å ta andres perspektiv” og så videre. Full oversikt av variabelen ‘kriterier’, kategoriene, og hvilke enkeltkomponenter fra besvarelsene som er indikatorer i hver kategori, finnes i Vedl. 3. I analysen har jeg samlet 361 slike enkeltkomponenter i de 50 besvarelsene. Ved gjentatte enkeltkomponenter nevnt fra en informant i svarene på de to spørsmålene, var bare én av disse tatt med i analysen, f.eks når en informant nevner “god språklig formidling” både i svaret på spørsmål 1 og spørsmål 2, blir bare den ene brukt i analysen. Den kvalitative analysen og grupperingen ble utført slik at informantene sine svar var fullstendig dekomponert til enkeltkomponenter som inngår i noe/n av de åtte kategoriene (se fig. 6.2.1).

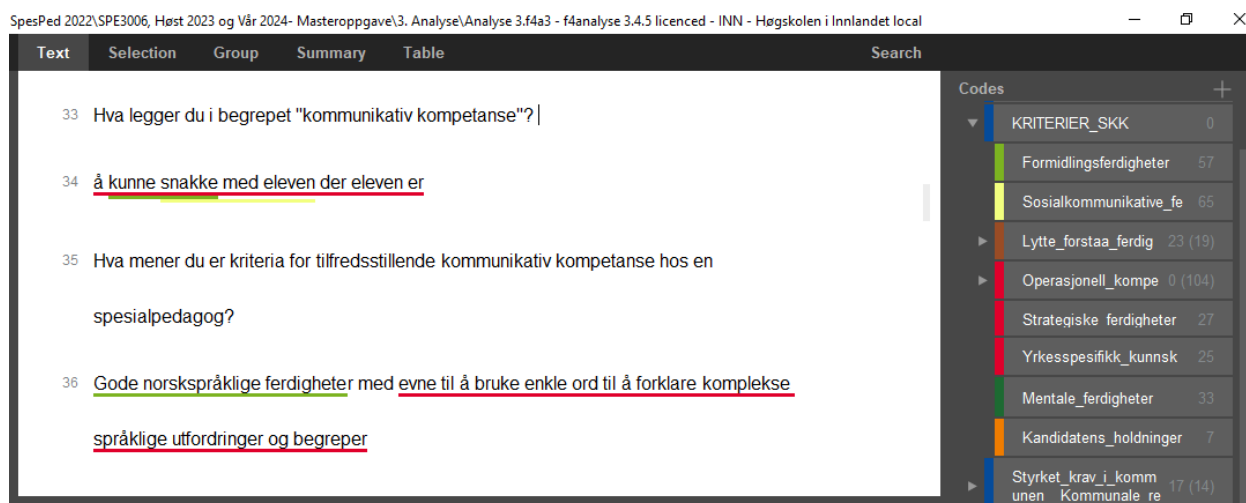


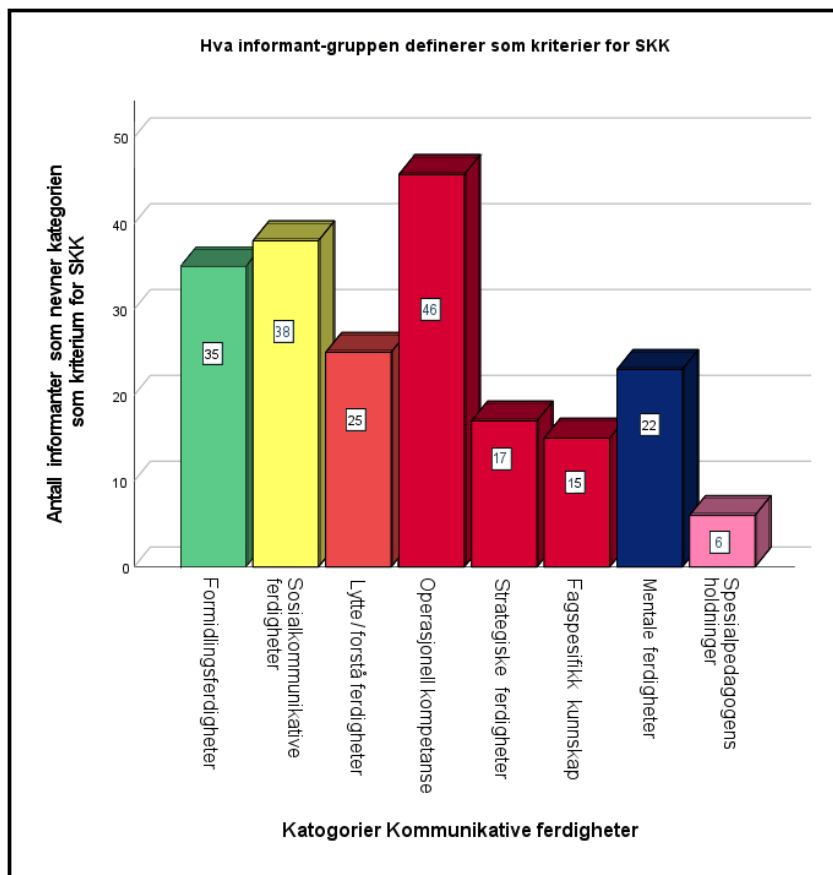
Fig. 6.2.1: Kvalitativ analyse på variabelen ‘kriterier’. Skjermbilde fra analyseverktøyet F4Analyse. Kategoriene der enkeltkomponentene inngår, og de samsvarende fargekodene, vises til høyre.

## 6.2.2 Resultater ‘Kriterier’

I den kvalitative analysen kunne jeg se at det er varierende hva hver av informantene ser som kriterier for SKK, men det er konkret tre grupper ferdigheter som de fleste peker på som

kriterier: operasjonell kompetanse, sosialkommunikative ferdigheter, og formidlingsferdigheter.

I Fig. 6.2.2.1 presenterer jeg fordelingen av komponentene i informantgruppen min, og presenterer deretter mine mer detaljerte analyser.



**Fig. 6.2.2.1: Fordeling av 'kriterier' innen informant-gruppen.**

Stolpene i diagrammet viser de 8 kategoriene ferdigheter som er mulige kriterier for SKK. 'Antall informanter' (tall i den hvite firkanten i hver stolpe) viser hvor mange av de 50 informantene har nevnt i besvarelsen sin at de ser ferdigheter fra den tilsvarende kategorien som et kriterium for SKK.

For 92% av informantene (N=46) er spesialpedagogens operasjonell kompetanse et kriterium. Operasjonell kompetanse innebærer høy grad av kontroll overfor bruk av egne kommunikative handlinger, f.eks. å klare å være kongruent i bruk av kropp- og talespråk, å evne å strukturere egen kommunikasjon slik at formidlingen vil være klar og tydelig uavhengig av situasjon, tema

og samtalepartner, eller at spesialpedagogen evner til å velge riktig kommunikasjonskanal for barnet (tale, kroppsspråk, ASK) og hersker de nødvendige ferdighetene for å bruke denn kanalen. Kategorien omhandler også slik type kontroll av egne kommunikative ferdigheter (ord, kroppsspråk, gester) som tillater spesialpedagogen å fremstå på en konkret ønsket måte for barnet eller å fremkalle konkrete opplevelser, f.eks å fremstå som empatisk (ikke det samme som å være empatisk), å kunne fremkalle mestringsopplevelser, trygghetsfølelse (se Vedl. 3). Noen informanter understreker også at kommunikasjon bør brukes fra spesialpedagogen for å skape varierte, tilpassede og interessante undervisningsopplegg for barna. I denne kategorien inngår også utsagn som funksjonelt/tilpasset kommunikasjon, dersom tilpasning, slik mine informanter formulerer det, samsvarer med det å ha operasjonell kompetanse. Det er nemlig bare 6 informanter som mener at spesialpedagogens kommunikasjon bør være tilpasset uten å utdype på hvilken måte tilpasning bør skje (d.v.s uten å gå i dybden på operasjonelle kompetansen til spesialpedagogen). Bruk av spørreskjema som metode forutsier likevel ikke alt for dype svar og jeg antar her at noen av informantene har valgt å være mer “økonomisk med ordene” (inf.46) enn andre.

De andre to kategorier ferdigheter som er sterkest representert i informantenes besvarelser, er formidlingsferdighetene - hos 70% av alle informanter (N=35), og sosialkommunikative ferdigheter som er nevnt hos 76% (N=38). Formidlingsevnene som blir omtalt av informantene går på ulike former for tilpasning og forenkling, passende ordbruk, supplering av verbal formidling med nonverbal og kroppsspråk, forming gjennom tegn og handlinger, formidling ved bruk av ASK o.s.v. (se Vedl. 3). Sosialkommunikative ferdigheter som nevnes av informantene ivaretar både pragmatiske og relasjonelle aspekter ved kommunikasjonen. Eksempler for pragmatiske ferdigheter som spesialpedagoger forventes å ha er det å kunne tilpasse hastigheten av samtalen til samtalepartneren sin, å støtte samtalene med tilsvarende bruk av blick og kroppsspråk, å holde “felles fokus” (inf.47) m.fl.. 7 av informantene (14%) mener eksplisitt også at spesialpedagogen må kunne “gi bekreftelse” (inf.47), “avklare om mottaker forstår” (inf.46) og gi “tilbake- og framovermeldinger” (inf.46). Relasjonelle aspekter som mine informanter peker på er “høflig respektert kommunikasjon”, “positiv og anerkjennende kommunikasjon”. 4 informanter (8%) omtaler også evnen til spesialpedagogen å være tålmodig med barna. Noen få snakker om løftende atferd der det å kunne bruke adekvat humor, positive uttalelser og snillhet i

vanskelige situasjoner er viktige ferdigheter for spesialpedagogen.

Evnen til spesialpedagogen å bruke kommunikasjon i ulike strategiske tilnærminger mot barna for oppnåelse av læremål inngår i kategorien ‘strategiske ferdigheter’. Det er til sammen 17 av informantene mine (34%) som definerer som et kriterium spesialpedagogens evne til å bruke kommunikasjon i sammenheng med slike strategiske tilnærminger. Eksempler er å kunne “kommunisere på en god måte for å kunne skape gode relasjoner” (*inf.32*), å kunne “skape tillit for å gi det hjelp og støtte.” (*inf.42*).

Yrkesspesifikk kunnskap vektlegges fra 15 informanter (30%) som kriterium for SKK. I minst grad omtalt som kriterium fra informantene (N=6; 12%) er kategorien ‘holdninger’, hvor utsagn som “væremåte hos de voksne” (*inf.36*), “oppriktig ønske om å hjelpe barnet” (*inf.42*) eller å “være interessert” i barnet (*inf.18*) inngår.

I svar på de to spørsmålene som kartlegger ‘kriterier for SKK’ bruker en del av informantene mine uttrykk som “pedagogens evne til å forstå et barns språk- og kommunikasjonsvanske...” (*inf.39*), “kunne analysere ... men ikke kun stole på «magefølelse»...” (*inf.35*), “å kunne ... tolke noe man blir en del av” (*inf.13*), “evne til å tenke alternativt i sin kommunikasjon” (*inf.25*) “Kreativitet” (*inf.27*) o.l.. Slike utsagn hos informantene som kobles med evner som dømmekraft, dybdeforståelse, kritisk tenkning, kreativitet osv., har jeg kategorisert som ‘mentale evner’ i den kvalitative analysen, og det er 44% (N=22) av alle informanter som bruker slike og liknende uttrykk i sine definisjoner av hva de ser som kriterier for høy kommunikative kompetanse hos spesialpedagoger. Jeg opplever at jeg må nevne her at noen av utsagnene i denne kategorien var flertydige og er underlagt min subjektiv tolkning av de kvalitative data, basert på min lesing av de fullstendige besvarelsene som gir mye mer nyansert forståelse av mine data enn det jeg kan beskrive i denne oppgaven.

Krysstabellanalyse, Kji-kvadrat test for samvariasjon Fishers eksakte test var utført for å teste om det foreligger samvariasjon mellom fordelingen av kategoriene kriterier i informantgruppen (fig.4.2.2.1.), og de uavhengige variablene ‘formell kompetanse’, ‘sektor’, ‘leders erfaring’ og ‘kommunale retningslinjer’. Hver enkelte gruppe kriterier var testet alene, d.v.s. at gruppen ‘evne å tilpasse egen kommunikasjon’ var testet for samvariasjon med de uavhengige variabler,

deretter var ‘formidlingsferdigheter’ testet for samvariasjon, og så videre for resten av gruppene ferdigheter. Den eneste signifikante samvariasjonen som var påvist, var mellom variabelen ‘sektor’ og kategorien kriterier ‘yrkesspesifikk kunnskap’ (Kji-kvadrat verdi  $X^2(2, N = 50) = 6.590, p = .037$ , Fishers eksakte test tosidig  $p = .046$ ). Krysstabellanalysen viste at ledere fra barnehage- og PPT sektoren i større grad (enn “forventet”-verdien i krysstabellanalysen) satser på yrkesspesifikk kunnskap hos spesialpedagogene, mens skolerektorer ikke legger så stor vekt på det.

I min kvalitative analyse fant jeg videre to betraktelige tendenser for variasjon på individnivå i informantgruppen min. Den ene dreier seg om det hvor detaljert beskrivelse av kriteriene for SKK hver av mine informanter angir - d.v.s. hvor mange enkeltkomponenter en informant nevner. Det er nemlig at noen informanter nevnet to-tre, og generelle komponenter som kriterier for SKK i svaret på spørsmålet om hva som er kriterier, som f.eks.

“Til å ta andres perspektiv gjennom samtale og observasjon” (*inf.34*)

uten at kriteriene for SKK utdypes mer. Andre definerer spesialpedagogens kommunikative kompetansen gjennom mer enn 15 forskjellige enkeltkomponenter som går på hele spekteret av de åtte kategorier kriterier for kommunikative kompetansen, og utover det:

“Se og analysere eleven først for å møte eleven i likeverdig måte for kommunikasjon. Bygge relasjon til eleven med både ordbruk, stemmeleie, hurtig eller rolig samtale ut fra elevens ståsted, kroppsspråk, varme blick og smil, humor, som passer for nettopp den eleven. Det betyr at læreren først sjekker elevens væremåte, for nettopp selv å kunne møte eleven på dens kommunikative ståsted, noe som er aller viktigst i lærerens kommunikative kompetanse. Eleven opplever dermed en troverdig og trygg kommunikasjon.” (*inf.7*)

Til sammen hadde jeg samlet 351 enkeltkomponenter fra de 50 besvarelsene. Variasjonen på informant-nivå, mellom hver informant sin beskrivelse av SKK, lar seg avbilde også grafisk, slik:



**Fig.6.2.2-2: Fordeling av antall rapporterte enkelte komponenter per informant**

Hver stolpe i diagrammet representerer en enkelte informant. De ulike fargene innen hver stolpe viser de ulike kategorier kommunikative ferdigheter. "Antall enkeltkomponenter" viser hvor mange enkelte utsagn hver informant har som kunne inngå i den samsvarende kategorien

Denne variasjonen kan jeg likevel ikke oppfølge dypere grunnet at datainnsamlingen ikke var egnet for det og spørsmålene mine tillater en slik variasjon i formuleringene. Jeg presenterer variasjonen med tanke at det kan være nyttig bidrag for utvikling av metodologiske tilnærminger for fremtidige studier el.l..

Den andre betraktelig variasjon som jeg finner i analysene mine ligger i forholdet til informantene til kategorien 'lytte-/forstå ferdigheter', som er en av de sentrale kategoriene kommunikative ferdigheter ifølge min teoretiske ramme. Denne variasjonen setter jeg søkelyset på ved videre utgreiing.

**6.2.3 Formidlingsorientert vs. dialog-orientert 'forståelse for SKK'**

I analysene av besvarelsene ser jeg et varierende forhold til kategorien 'lytte-/forstå ferdigheter' blant informantene, hvor akkurat 50% (N=25) av dem mener at 'lytte-/forstå ferdigheter' er et kriterium for SKK, mens de andre 50% nevner ikke slike ferdigheter som kriterium i sin besvarelse. Dette betyr at halvparten av informantene ser SKK som "spesialpedagogens evne å formidle seg selv godt og tilpasset", hvor den andre halvparten ser SKK som "evne både å kunne formidle seg, og *samtidig* å forstå hva barnet formidler i kommunikasjonen". Forholdet til denne kategorien ferdigheter i informantens besvarelse bruker jeg som en indikator som lar meg dele informant-gruppen min i to subgrupper. Gruppen som ikke nevner lytte- /forstå ferdighetene i sine besvarelser, omtaler jeg som gruppen med 'formidlingsorientert' forståelse for SKK. Gruppen informanter som nevner 'lytte- / forstå ferdigheter' som kriterium, omtaler jeg som gruppen med 'dialog-orientert' forståelse for SKK. En slik fordeling ser jeg som hensiktsmessig å gjøre, fordi det er i tråd med min ramme for kommunikasjon fra Kap. 4.1 der det blir snakk om

transmisjonsmodellen og transaksjonsmodellen for kommunikasjon.

Det er videre merkbar forskjell i formuleringene av informantene fra begge gruppene i svar på spørsmålene om KK og SKK. For gruppen med 'formidlingsorientert' forståelse, (N=25) dreier seg SKK om høy kompetanse og fleksibilitet i egen formidling, i mindre eller større grad tilpasset til barnet (eller andre samtalepartnere). Forståelsen til denne gruppen kan best illustreres med de følgende to sitater som er fullstendige svar på spørsmålet hva som leder anser som kriterier for SKK:

“Kunne anvende et språk mottaker forstår, det være seg gjennom språket, kroppsspråket, tegn, signaler, tale, bilder, piktogrammer og andre hjelpemidler” (*inf.1*).

“evne til å kommunisere på en hensiktsmessig og tilpasset måte med barn og unge ut fra deres behov” (*inf.5*)

En del av informantene i denne gruppen (N=15) understreker eksplisitt at tilpasset *til barnet* kommunikasjon er viktig (som i den andre sitatet), men i disse informanters besvarelser inngår ikke noen konkrete ferdigheter knyttet til forståelse for samtalepartnere i kommunikasjonen.

Gruppen med 'dialog-/samhandlingsorientert' forståelse (N=25) betrakter både spesialpedagogens egen formidling og evnen til å forstå samtalepartnere/barnet i kommunikasjonen som jevnbyrdige komponenter av SKK. Forståelsen i denne gruppen er at spesialpedagogen bør ha

“evne til å lytte til den man forholder seg til, fange opp budskap/ opplevelse/ stemning, og evne til å formidle seg på en måte som skaper forståelse hos den som skal motta formidlingen” (*inf.50*)

“Aktivt lytte, meddele, observere, samtale samt sjekke ut om man selv har forstått og at andre forstår det du kommuniserer verbalt og nonverbalt.” (*inf.21*)

I analysene for samvariasjon mellom de enkelte kategorier kommunikative ferdigheter som informanter peker på som “kriterier for SKK” og de uavhengige variabler, var ingen samvariasjon påvist mellom enkeltvariabelen ‘lytte-/forstå ferdigheter’ og variablene ‘sektor’, ‘formell kompetanse’, ‘ledererfaring’ og ‘kommunale retningslinjer’. Dette vil si at leders forståelse for SKK som formidling- eller som dialogisk prosess ikke påvirkes av noen av disse variabler alene.

Denne forskjellen i informantenes syn knyttet til lytte- / forstå ferdighetene var viktig for meg å finne ut mer av. Jeg har derfor testet samvariasjon mellom tre variabler her - ‘lytte- /forstå ferdigheter’, ‘formell kompetanse’ og ‘sektor’. Multivariat krysstabellanalyse, Kji-kvadrat test og Fishers eksakte test var utført med ‘sektor’ som uavhengig variabel, og ‘formell kompetanse’ innført som en tredje, lagdelingsfaktor (Z). Også her var ingen signifikant samvariasjon påvist.

Indikatorer i denne kategorien ‘lytte- /forstå ferdigheter’ var enkeltkomponenter som “å observere”, “å lytte”, “å kunne tolke”, “å forstå signaler” (for detaljert beskrivelse se Vedlegg 3). Gjentakende utsagn var knyttet til spesialpedagogens evne å “lese barnet”, “kunne forstå og tolke”, og “å møte alle barn (på deres kommunikasjonsnivå)”. Ni informanter (N=9, 18% av alle) omtaler eksplisitt lytteferdighetene som et kriterium for SKK. Videre var det bare fire informanter (N=4) som var opptatt av at barns atferd bør anses som kommunikasjonsform fra spesialpedagogen. En informant omtaler barnets atferd som uttrykksform slik:

“... Vi har fått mye veiledning innenfor autisme og traumeskader. De ansatte ser også på atferd som språk. Eksempelvis hvis et frustrert barn kaster boka i veggen, så ser flertallet av de ansatte det som uttrykk for frustrasjon, og ikke som dårlig oppførsel” (*inf.33*)

#### **6.2.4 Kommunikative kompetansen - målbart eller umålbart fenomen?**

Leders syn på om kommunikative kompetansen er “målbart” eller “ikke målbart” var kartlagt i

studien ved bruk av et lukket spørsmål. 31 informanter hadde svart med ‘målbart’, og 19 - med ‘ikke målbart’. Krysstabellanalyse og Fishers eksakte test ble brukt for å teste samvariasjon mellom leders syn ‘målbart / ikke målbart’, og bakgrunnsvariablene ‘formell kompetanse’, ‘sektor’, ‘leders erfaring’ og ‘kommunale retningslinjer’. Ingen samvariasjon var signifikant, men samvariasjonen mellom ‘målbart / ikke målbart’ og sektor var nær til signifikant. I multivariat krysstabell- og samvariasjonsanalyse med variabelen ‘formell kompetanse’ brukt som lagdelingsfaktor, får jeg som resultat at leders syn påvirkes signifikant av variabelen ‘sektor’ (Kji-kvadrat verdi  $X^2(2, N = 30) = 6,488, p = .039$ , og Fishers eksakt test tosidig  $p = .042$ ), men bare når informantene ‘har formell kompetanse’. Effekten vist i denne krysstabellanalysen vil senere være sentral i min drøfting, og jeg presenterer den derfor også i Tab. 6.2.2.1 nedenfor. Resultatene fra krysstabellen viser at ledere fra skolesektoren som har formell kompetanse i kommunikasjon i signifikant større grad mener at kommunikative kompetanse *ikke* er målbart, mens barnehagesjef og PPT ledere med formell kompetanse mener at kommunikative kompetanse *er* målbart, altså formell kompetanse i de ulike sektorene fører til motsatte effekter i lederes forståelse.

*Tab. 6.2.4: Resultat fra multivariat krysstabellanalyse ‘målbart / ikke målbart’ \* sektor \* formell kompetanse. Effektene som var signifikante er i rød kvadrat*

### **6.3 Kommunikative kompetansen i spesialpedagogens personlig egnethet**

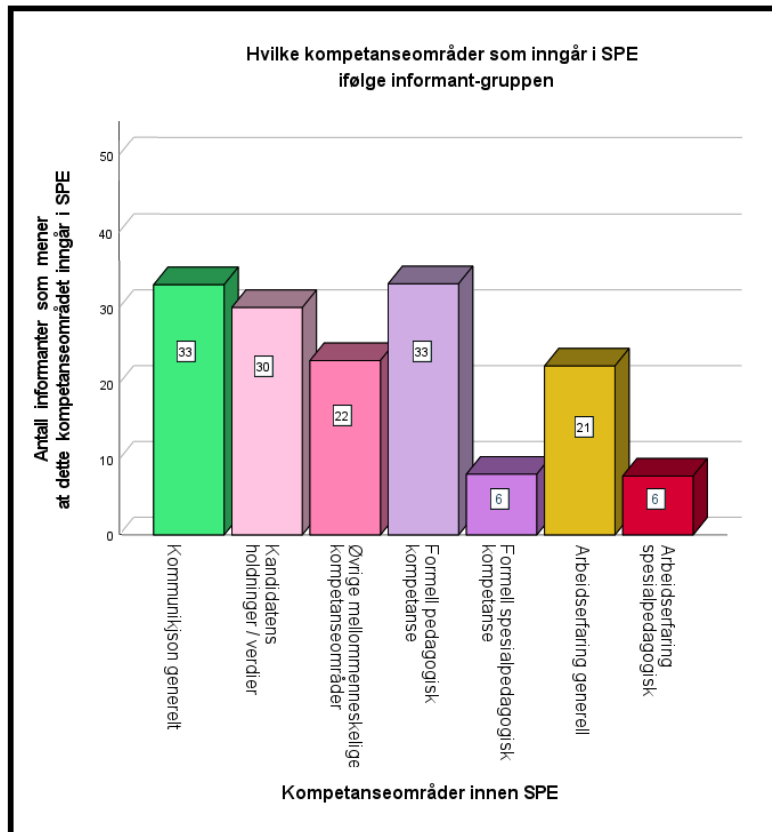
Spørsmålet “Hvilke aspekter ved kandidatens helhetlige profil du tar hensyn til ved ansettelse av nye spesialpedagoger?” sikter til å oppfølge i hvilken grad kommunikative kompetansen, slik lederen har beskrevet den gjennom kriteriene gitt, inngår som en del av spesialpedagogers personlige egnethet for arbeid med barn med spesielle behov (SPE). Variabelen har navnet ‘kommunikative kompetansen innen SPE’. Analysetilnærmingen min var induktiv her og de

ulike kategoriene er hovedsakelig definert i samsvar med det ledere tilføyer til å være viktig for dem når det er snakk om spesialpedagogers personlige egnethet. Analysen på denne variabelen var ellers utført på samme måte som for 'kriterier'. Kommunikative kompetansen innen SPE har jeg studert hovedsakelig med tanke på at halvparten av informantene ikke vektlegger lytte- / forstå ferdighetene som kriterium for SKK. Fokuset i min analyse av SPE var å finne ut om nærliggende kompetanseområder som innebærer forståelse for den andre vektlegges i større grad fra gruppen informanter med formidlingsorientert forståelse for SKK.

Å starte med, i mine kvalitative analyser av SPE fant jeg ut at gjentatte kompetanseområder som mine informanter beskrevet som viktige for dem i vurderingen av SPE dreide seg rundt kommunikasjon og konkrete kommunikative ferdigheter (gruppert i kategorien 'kommunikasjon generelt'), formell pedagogisk og spesialpedagogisk kompetanse (kategoriene 'generell formell kompetanse' og 'formell spesialpedagogisk kompetanse' samsvarende), erfaring fra arbeid med barn og konkret med barn med spesielle behov hos noen informanter ('erfaring/generell' og 'erfaring/spesialpedagogisk' samsvarende), kandidatens holdninger beskrevet som motivasjon for arbeidet, barne/elev/verdisyn, "genuint godhet for andre mennesker" (kategorien 'holdninger/verdier'). Mange løftet opp også kategorien som jeg hadde interesse for - 'øvrige mellommenneskelige kompetanseområder' - samarbeidsevne, relasjonskompetanse. Kompetanseområdene som informantene mine mener er viktige med tanke på SPE, har jeg brukt som enkeltvariabler i mine statistiske analyser, på samme måte som i analysene av 'kriterier'. Enkelte av kompetanseområdene som inngår i leders beskrivelser, men som var lite omtalt og/eller ikke var relevante for mine analyser (f.eks. digitale ferdigheter, kjennskap til lovverket, kandidatens fritidsinteresser mfl), hadde jeg gruppert i kategorien 'annet' og etterhvert utelatt fra mine analyser. Beskrivelse av den komplekse variabelen, enkeltvariablene som er verdier på den, og komponenter og indikatorer som inngår der, finnes detaljert beskrevet i Vedlegg 3.

I mine deskriptive statistiske analyser blir det klart at 'kommunikasjon generelt' vektlegges av flertallet av lederne i min studie (N=33, 66% av informantene) som en viktig del av SPE. Formell pedagogisk kompetanse (N=33, 66%) og kandidatens holdninger/verdier (N=30, 60%) er også sterkt vurdert som en del av kandidatens helhetlig egnethet for spesialpedagogisk stilling. Generell arbeidserfaring (N=21, 42%) og 'øvrige mellommenneskelige

kompetanseområder' vurderes også som viktige fra mange av lederne (N=22, 44%) Spesifikk erfaring fra konkret type arbeid med barn med spesielle behov vektlegges bare av seks av informantene (N=6, 12%). Seks andre informanter (N=6) oppgir i tillegg at de krever formell spesialpedagogisk kompetanse ved ansettelse av spesialpedagoger, men ikke bare generell pedagogisk kompetanse. Grafisk fremstilling av de ovennevnte komponenter som inngår i spesialpedagogers personlige egnethet for jobben finnes i Fig. 6.3.2.1:



**Fig. 6.3.1: Fordeling innen informant-gruppen av kompetanseområdene som ifølge ledere inngår i SPE.**

Stolpene i diagrammet viser de 7 kategoriene kompetanseområder som jeg har analysert. ‘Antall informanter’ (tall i den hvite firkanten i hver stolpe) viser hvor mange av de 50 informantene mener i besvarelsen sin at det tilsvarende kompetanseområdet inngår SPE.

Krysstabellanalyse, Kji-kvadrat og Fishers eksakt test var utført for å teste samvariasjon mellom variabelen ‘kommunikasjon generelt’ og variablene ‘kommunikasjonsforståelse’, ‘sektor’, ‘formell kompetanse i kommunikasjon’, leders erfaring, og kommunal styring. Ingen signifikant samvariasjon var påvist i disse analyser.

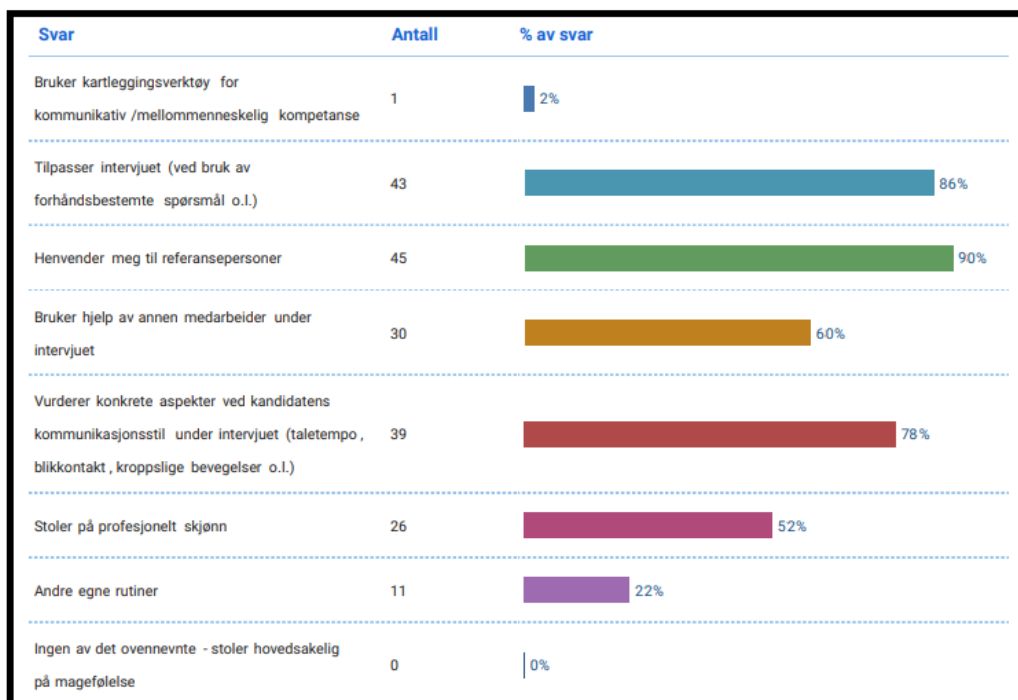
Av konkret interesse for meg her var oppfølgingen av kompetanseområdene ‘kandidatens holdninger/verdier’ og ‘øvrige mellommenneskelige kompetanseområder’. I kategorien ‘øvrige mellommenneskelige kompetanseområder’ er det nemlig 11 informanter som snakker om

relasjonell kompetanse og “evnen til å skape gode relasjoner til eleven”, 11 som nevner gode samarbeidsevner (“evne til og vilje til å samarbeide”), 3 nevner konkret veiledningsferdigheter, og 5 nevner andre relasjonsrelaterte kompetanser, f.eks “kultursensitiv kompetanse”. En informant kan imidlertid ha nevnt flere av disse samtidig. Slik f.eks sier en informant at “samarbeid, kommunikasjon og relasjonskompetansen” vektlegges alle ved tilsetning. Den informanten har formidlingsorientert forståelse for SKK, men det vil være nærliggende å tro at den informanten vektlegger forståelse for andre mennesker som en del av relasjonskompetansen. Dersom oppfølging av samvariasjonen her kunne eventuelt kaste mer lys overfor hvor/i hvilken kompetanseområde, hvis i det hele tatt, informanter med formidlingsforståelse for kommunikasjon plasserer spesialpedagogens evne til å forstå barna i arbeidet med dem. Kji-kvadrat test for samvariasjon og Fisher’s exact test var brukt for å oppfølge om det foreligger noe signifikant sammenheng mellom informanters kommunikasjonsforståelse - ‘formidlingsbasert’ / ‘dialog-/samhandlingsbasert’, og enkeltvariablene ‘kandidatens holdninger/verdier’ og ‘øvrige mellommenneskelige kompetanseområder’. Den eneste tendensen som ble funnet i disse analyser var at ledere som tilhører gruppen dialog-/samhandlingsbasert forståelse for SKK, meldte større interesse for kandidaters barnesyn/verdisyn innen vurderingen av PE. Samvariasjonen var likevel ikke statistisk signifikant (Kji-kvadrat verdi  $X^2(1, N = 50) = 3, p = .083$ , og Fishers eksakt test tosidig  $p = .148$ ).

#### 6.4 Vurdering av SKK i tilsettingsprosessen

I min undersøkelse har jeg samlet data knyttet til metodene og tilnærmingene som mine informanter bruker i tilsettingsprosessen for å finne ut av SKK. Med metoder mener jeg slike mer generelle og velkjente metoder for vurdering av kandidater i tilsettingsprosessen, mens tilnærminger bruker jeg for mer subjektive, eller egenutviklede, metoder for vurdering. Det var for det første samlet inn kvantitative data fra et lukket spørsmål. Svaralternativene på spørsmålet og univariat fordeling av svarene fått, er fremstilt i Fig. 6.4.1:





**Fig. 6.4.1: Fordeling av svar på et lukkede spørsmål om leders vurderingsmetoder.**

Spørsmål i skjemaet var: “I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?”. Spørsmålet var obligatorisk. Kolonnen “Svar” til venstre viser de mulige svaralternativene. Kolonnen “Antall” viser hvor mange informanter av alle 50 hadde krysset for dette svaralternativet. Stolpene til høyre viser hvor stor prosent av alle 50 informanter, de som hadde krysset for svaralternativet, utgjør. Diagrammet er hentet fra Nettskjema - automatisk generert i filen med mine rå kvalitative data.

Hver av metodene ble analysert som enkeltvariabel (kodet 0/1). Metodene ‘stoler på skjønn’, ‘bruker hjelp av medarbeider’ og ‘bruker referansepersoner’ var testet for samvariasjon med ‘sektor’, ‘formell kompetanse’, ‘erfaring’ og ‘kommunale retningslinjer’, hvor ingen samvariasjon var påvist. Hver av metodene ‘tilpasser intervjuet’, vurderer konkrete aspekter ved kandidatens kommunikasjonsstil (omtalt herved som ‘bruker indikatorer’), og ‘andre egne rutiner’, har jeg analysert mer detaljert, som følger nedover.

I den kvalitative analysen viste det seg imidlertid at den faktiske bruk av rutiner ikke fullstendig

samsvarer med svarene som var krysset for på det lukkede spørsmålet. Slik f.eks hadde 1 informant valgt alternativet “bruker kartleggingsverktøy for kommunikative kompetanse” på det lukkede spørsmål, men i etterfølgende avklarende spørsmål “Hvilke kartleggingsverktøy bruker du?” gir informanten som svar “Ingen”, og en av lederne som hadde krysset for ‘bruker indikatorer’, forklarer i det åpne spørsmålet følgende:

“Å kontakte referansepersoner gir den beste vurderingen da flere kan bli veldig nervøse og gi et dårlig inntrykk i intervju. De kan likevel være en god spesialpedagog” (*inf.18.*)

Data om lederne sine tilpasninger av intervjuet, bruk av indikatorer, og ‘andre egne rutiner’, ble samlet inn gjennom åpne spørsmål knyttet til det førstnevnte lukkede spørsmål om ‘metoder’. Alle informanter som hadde valgt en av disse tre alternativene på det lukkede spørsmålet, fikk mulighet til å utdypende svaret sitt i etterfølgende åpne spørsmål. I disse svarene gir ledere mer utdypende informasjon angående deres egne tilpasninger og særegen bruk av metodene.

Svarene fra de åpne spørsmål var kodet og kvantifisert, og i denne analysen definerte jeg leders egne ‘tilnærminger’ for vurdering av SKK. I den kvalitative analysen kunne jeg definerte 4 ulike grupper tilnærminger som ble gjentatt oppnevnt fra informantene, samt slike som bare enkelte informanter hadde nevnt. I analysen endte jeg opp med kategoriene ‘tilnærminger’: 1) ‘case’, 2) å stille konkrete spørsmål knyttet til kommunikasjon (‘spørsmål om kommunikasjon’, 3) bruk av egendefinerte indikatorer for kommunikative kompetanse (‘indikatorer’), 4) øvrige, strategisk-type måter å tilpasse intervjuet som var forskjellige enn case og bruk av spørsmål om kommunikasjon (‘strategiske spørsmål’, 5) andre rutiner som brukes utover selve intervjuet (‘øvrige tilnærminger’). Bruk av case består i presentasjon av

“praksisnære problemstillinger som kandidatene skal presentere hvordan de ville løst.” (*inf.3*)

I besvarelsene som jeg har, klargjør de fleste av informantene **ikke** hvilke aspekter ved kommunikative kompetansen de oppfølger ved bruk av case. Disse fire av dem som har utdypet mer, forklarer at de, ved bruk av case, avdekker fleksibilitet og god kontroll av kandidatens egen formidling, syn / holdninger / forståelser på ulike temaer, kandidatens (fagspesifikk) kunnskap

om et gitt tema, og mentale ferdigheter hos kandidatene som evne til refleksjon og selvinnsett. 'Case' brukes av 40% (N=20) av informantene mine som tilnærming for vurdering av SKK. Spørsmål om kommunikasjon som brukes av 20% av informantene (N=10) og omfatter, slik informanter formulerer det, "direkte spørsmål omkring kommunikasjon", "spørsmål om erfaring med ulike kommunikasjonsformer, alternativ kommunikasjon", "refleksjoner rundt kommunikasjon, ... teoretisk forståelse av kommunikasjon." o.l. Indikatorer for kommunikative kompetanse er slike handlinger (og trekk) hos kandidaten som leder, direkte og målrettet, observerer i tilsettingsprosessen for å danne seg et bilde av kandidatens kommunikative nivå eller helhetlig kommunikasjonsstil. 64% (N=32) av informantene angir at de bruker indikatorer i vurderingen av SKK.

'Andre intervju-strategier' innebærer målrettet strategisk bruk av spørsmål eller annen liknende tilrettelegging med konkret intensjon å avdekke slike trekk ved en kandidat som ikke lar seg oppdage ved direkte utspørring men som ellers er viktige for lederen, f.eks. helhetsforståelse, ærlighet, evne til lytting, til kritisk tenkning osv. Dette er strategier som "spesifikke spissede spørsmål", å "gi mulighet til å skryte", tilpassede kombinasjoner av spørsmål, "la personen utdype med eksempler", "måten spørsmålene stilles på" m.fl. Det var 54% (N=27) av informantene som oppgir at de bruker slike strategiske tilpasninger i intervju. 10 av lederne (20%) bekrefter i besvarelsene sine at de også bruker 'øvrige tilnærminger' for å finne ut av kandidaters kommunikative kompetanse. Mine informanter melder om bruk av gruppeintervjuer, prøveundervisning, ulike tilpassede observasjonsteknikker, bruk av spesialist under intervjuet. En informant beskriver en tilnærming der det er tilpasset bruk av referansepersoner på en konkret måte, som brukes eksplisitt med mål å oppfølge kandidaters kommunikative ferdigheter. Slik jeg leser besvarelsene til mine informanter, har disse 'øvrige tilnærminger' stort potensial når det gjelder å avdekke og predikere reelt-foreliggende strategiske kommunikative ferdigheter (som ellers er vanskelige å finne ut av i intervjusituasjon), og tilnærmingen går i dybden av en kandidat sin kommunikative kompetanse.

De ovennevnte tilnærminger var analysert i krysstabellanalyser og det ble utført Kji-kvadrat samvariasjonstest / Fishers eksakt test for å teste samvariasjon mellom tilnærmingene som ledere bruker, og videre variablene sektor, leders formell kompetanse, leders erfaring, kommunale retningslinjer. Leders syn på om kommunikative kompetanse er målbart eller ikke,

var også testet for samvariasjon her. I krysstabellen har jeg for det første observert tendensen at informanter som ser på kommunikative kompetansen som målbart fenomen, i større grad bruker ‘indikatorer’ for vurderingen av spesialpedagogens kommunikative kompetanse (**ikke** signifikant, Kji-kvadrat verdi  $X^2(1, N = 50) = 3.911, p = .057$  og Fishers eksakte test tosidig  $p = .083/66\%$  av dem). Informanter som mener at kompetansen er et umålbart fenomen, stoler i mindre grad på indikatorer (44% av dem), og i størst grad på ‘andre intervju-strategier’ for å vurdere og predikere kommunikative kompetanse.

I ovennevnte analyse var det var signifikant samvariasjon mellom sektoren ‘begge’ og tilnærmingene:

1) ‘andre intervju-strategier’ (Kji-kvadrat verdi  $X^2(2, N = 50) = 8,230, p = .016$ , og Fisher’s eksakte test tosidig  $p = .015$ ) og

2) ‘bruker indikatorer’ (Kji-kvadrat verdi  $X^2(2, N = 50) = 7,817, p = .020$ , Fisher’s eksakte test tosidig  $p = .017$ ).

I denne analysen ble det synlig at PP-ledere i mye større grad (enn “forventet” i krysstabellen) bruker disse to tilnærmingen, sammenlignet med skolerektorer, som bruker tilnærmingene i mindre (enn “forventet”) grad. Barnehagesektoren hadde ikke noe stor påvirkning og i denne sektoren var det like mange ledere som bruker og som ikke bruker de to tilnærmingene.

Disse resultater har jeg videre fulgt opp i multivariat krysstabell- og samvariasjonsanalyse med ‘formell kompetanse’ introdusert som lagdelingsfaktor. Der får jeg som resultat signifikante samvariasjoner mellom leders sektor og tilnærmingene ‘bruk av indikatorer’ og ‘andre intervju-strategier’, men bare i de tilfellene da leder har formell kompetanse i kommunikasjon. Samvariasjonene mellom sektor og de to tilnærmingene er usignifikante der ledere **ikke** har formell kompetanse. Samvariasjon med Kji kvadrat verdi  $X^2(2, N = 30) = 8.694, p = .013$  og Fishers eksakte test tosidig  $p = .017$  foreligger for ‘bruk av indikatorer’.  $X^2(2, N = 30) = 6.111, p = .047$  og Fishers eksakte test tosidig  $p = .037$  for ‘andre intervju-strategier’. Krysstabellen viser at disse to tilnærminger blir brukt i større grad (enn forventet) av PPT ledere der informanter har formell kompetanse i kommunikasjon. Skolerektorer undergår den motsatte

påvirkningen - de som har tatt utdanning i kommunikasjon, forholder seg i mindre enn forventet grad til tilnærmingene. Slik samvariasjon blir ikke påvist for de andre tre tilnærmingene. Det vil si at informantens formell kompetanse har påvirkning overfor bruk av konkrete tilnærminger, men den formelle kompetansen som PPT ledere har og den som skolerektorer har, gir motsatt påvirkning. Tilnærminger brukt av ledere i barnehagesektoren er for det meste fordelt som “forventet” i krysstabellanalysen og reelle verdier viker ikke vesentlig fra de forventede. I mine analyser kunne jeg imidlertid ikke finne hva som påvirker skolerektorerens bruk av tilnærminger, og jeg kunne ikke finne foretrukne tilnærminger for skolesektoren og for barnehagen i testene jeg hadde utført.

#### 6.4.1 Lederes vurdering av ‘kriterier’

Jeg har analysert data fra svarene på alle de åpne spørsmålene knyttet til tilnærmingene. I disse svarene angir informantene hvordan de bruker sin tilnærming og hvilken sider ved spesialpedagogens kommunikative kompetanse de oppfølger gjennom tilnærmingen. Når informanten har meldt hva akkurat som oppfølges (f.eks. ordbruk, blikkontakt, tilstedeværelse) ble utsagnet kodet og gruppert som enkeltkomponent, på samme måte som kriteriene for SKK fra Kap. 6.2.2 var kodet og gruppert. Disse ting som ledere oppfølger, samsvarer fullstendig med de komponenter som jeg allerede beskrevet i kriterier-delen - disse som er enkeltkomponenter ved de ulike kategoriene ‘kriterier’ for SKK. Den eneste forskjellen var at noen angir at de oppfølger spesialpedagogens stil/væremåte generelt. Denne kategorien var også tatt med i analysen.

I figur 6.4.1-1 presenterer jeg grafisk forskjellene mellom hva som mine informanter hadde definert som kriterier for SKK (på venstre siden), og hva informantene oppfølger i intervjuet. Resultatene er delt etter de variabelen ‘bruker indikatorer’.

***Fig. 6.4.1-1: Stolpediagrammer av hva som informantene definerer som kriterier, og hva***

***informantene oppfølger ved tilsetting.***

*Ovenfor: bare for gruppen ledere som **ikke** bruker indikatorer som tilnærming i tilsettingsprosessen*

*Nedenfor: bare for gruppen som bruker indikatorer som tilnærming i tilsettingsprosessen*

*Til venstre: Hva som informantene fra begge gruppene hadde meldt som kriterier*

*Til høyre: Hva som informantene fra begge gruppene melder at de oppfølger i tilsettingsprosessen*

I krysstabellanalyse med Kji kvadrat samvariasjonstest, har jeg fulgt opp forskjellene mellom de to gruppene informanter ('bruker ikke indikatorer' og 'bruker indikatorer') i hva informantene oppfølger i tilsettingsprosessen. Det var signifikant samvariasjon mellom de to gruppene på oppfølgingen av komponentene

- 1) 'formidlingsferdigheter' (med Kji-kvadrat verdi  $X^2(1, N=50) = 29,721, p = <.001$ ) og
- 2) 'sosiokommunikative ferdigheter' (med Kji-kvadrat verdi  $X^2(1, N=50) = 18,001, p = <.001$ ).

Denne forskjellen er synlig i grafene i fig. 6.4.1-1. Samvariasjonen uttrykkes i at signifikant større andel av informantene som bruker 'indikatorer' som tilnærming, oppfølger komponentene 'formidling' og 'sosiokommunikative ferdigheter' i rekrutteringsprosessen enn informantene som ikke bruker indikatorer (men bruker bare noen av de andre tilnærmingene).

Jeg utførte samme samvariasjonsanalyse med variabelen 'indikatorer' og hva informantene hadde definert som kriterier for SKK. Jeg ville teste om det foreligger samme forskjell mellom hva ledere som bruker/ikke bruker indikatorer, **definerer** som 'kriterier for SKK'. Ingen signifikant samvariasjon eller tendens var påvist i analysen. Det vil si at ledere som ved tilsetning bruker indikatorer, og slike som ikke bruker indikatorer, definerer generelt sett de samme kriterier, men gruppen ledere som oppfølger kriteriene ved bruk av indikatorer, har bedre sjanse å vurdere om kriteriene de har, er på plass hos kandidat-spesialpedagogen.

## 6.5 Supplerende analyser og resultater

Mine analyser av leders forståelse for SKK i denne studien endte opp med resultater som viser at variasjonen i leders forståelse - som en type formidlingsprosess eller type dialogisk prosess, ikke lar seg forklare ut fra mine bakgrunnsvariabler og ser ut til å være tilfeldig fordelt blant informantene. Basert på mine resultater, konkluderte jeg ellers at lederen sin formell kompetanse innen kommunikasjon betegner seg som en viktig subjektiv faktor som påvirker leders arbeid med spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Det var i tillegg avgjørende hva slags formell kompetanse leder har, dersom mine analyser viser at det foreligger signifikante forskjeller mellom utdanningens påvirkning avhengig av hvilken sektor i utdanningssystemet leder jobber i. I dette kapitlet presenterer jeg derfor også noen data knyttet mer og mindre eksplisitt til lederes formelle kompetanse. Disse data er nødvendige for meg for å kunne supplere drøftingen av mitt tredje forskningsspørsmål med dem.

Først presenterer jeg her data som går på leders type utdanning i kommunikasjon tatt, kvalitativt analysert. I spørreskjemaet mitt hadde informantene mulighet til å utdype hva slags utdanning akkurat de hadde tatt i et åpent spørsmål. Kvantitativ analyse av typen utdanning har jeg ikke foretatt, først fordi spørsmålet var frivillig å svare på og ikke alle informanter som har tatt noe utdanning, hadde beskrevet utdanningen sin for meg - det var bare 24 som hadde besvart det åpne spørsmålet. I tillegg var disse svarene ikke konsistente nok for å kunne analyseres kvantitativt. PPT ledere sin beskrivelse av egen formell kompetanse omfatter ofte flere typer utdanninger tatt til sammen, og av ulik omfang ved utdanningene, mens utdanning meldt fra skolerektorer f.eks. omfatter hovedsakelig kommunikasjon som delemne i noen programmer. Resultater fra min kvalitative analyse av leders utdanning presenteres i Tab. 6.5.1.

### *Tab. 6.5.2: Lederutdanninger per sektor*

Videre knyttet til utdanningen og formelle kompetansen, passer det å presentere noen funn fra det som mine informanter melder om til å være en stor utfordring for dem i kvalitetsarbeidet med spesialpedagogers kommunikative kompetanse, og nemlig - kravet for formell kompetanse. I et spørsmål knyttet til utfordringene med å ansette bare spesialpedagoger med høy kommunikaive

kompetanse, er det 32 (64%) informanter som mener at høy formell vs. lav kommunikative kompetanse er en av hovedutfordringene. En av informantene formulerer det slik:

“Kravet til formell kompetanse er absolutt. Det kan i noen tilfeller være svært gode søkere på dette området, men som mangler den formelle kompetansen.” (inf.37)

På den andre siden er det også krav for bred formell kompetanse på skolen, formulert av en informant som “behovet for generalister som utfører bredt spekter av oppgaver...” (inf. 12).

En annen informant oppgir også følgende:

“Jeg tilsetter sjeldent personer til rene spesialpedagogiske stillinger i skolene. Men til rene lærerstillinger så er kommunikative evner viktige ved tilsetting.” (inf.42)

Som sist i hele resultat-kapitlet presenterer jeg data som viser hva slags utfordringer i spesialpedagogers arbeid knyttet til kommunikasjon ledere kjenner til. Spørsmålet som kartlegger leder-observerte spesialpedagogers vansker, er “Hvilke, hvis noen, utfordringer har du selv lagt merke til at spesialpedagoger opplever i sin kommunikasjon med barn?”. På dette spørsmålet har jeg lite variasjon. Det er bare to av lederne som oppgir at de ikke har lagt merke til noen problemer. Problemene som er fremtredende er 1) vansker med bruk av ASK (eller i å få andre fra laget rundt barnet til å sette seg i rutine knyttet til bruk av ASK), og 2) vansker med tolkning av barnets uttrykk. Vansker med å tolke barnets uttrykk var meldt fra 35 av mine informanter. Disse tolkningsvansker hos spesialpedagogene har ulik opprinnelse ifølge lederne. På den ene siden kan de stamme fra vanskelig “fortolkelig” kommunikasjon hos barna, eller f.eks. barn med fremmed språk som morsmål. Problematikk som beskrives av informantene her går på barn med sammensatte vansker, barn som har egenartig kommunikasjon, eller manglende talespråk. På den andre siden melder ledere også om vansker hos selve spesialpedagogers kommunikasjon generelt - vansker hos spesialpedagoger i å tolke barnets signaler, misforståelse og mistolkning av barnets uttrykk, å ikke ta hensyn til underliggende behov hos barn, vansker med å kommunisere med barn med atferdsvansker, emosjonelle problemer osv. Slike eksempler er:



“Væremåte, sensitivitet og måten ting blir sagt på. Korrigeringer og krenkelser foregår også i kommunikasjon som ikke sies.” (inf.36)

“[For spesialpedagogen er det] ikke lett å lese barns kroppsspråk - barnet kan være umodent i sine uttalelser, men samtidig prate veldig voksent” (inf.16)

“Andre enn de som jobber hos oss har vi observert ofte prater "til" og ikke "med" barn.” (inf.34)

“Elever kan reagere på at personalet masser, bryter avtaler, ikke liker dem, etc. Kommunikasjon må gå begge veier og ikke bare fra den voksne. Lytting er den viktigste delen, men for enkelte voksne også den vanskeligste delen av kommunikasjonsbiten.” (inf.42)

Disse 35 informanter som melder om at de har observert tolkningsvansker hos spesialpedagoger, melder ofte om begge typer tolkningsvansker samtidig - d.v.s tolkningsvansker som stammer både grunnet barnets tilstand og grunnet spesialpedagogens egen fortolkende atferd.

## **7. Drøfting**

I dette kapitlet drøfter jeg resultater og funn fra min studie opp mot problemstillingen min, relevant forskning og fagteori, og i konteksten av den helhetlige organiseringen av utdanningssystemet med dets formål og struktur.

### ***7.1 Hvordan forstår rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov?***

Første hensikt med studien min var å utdype kunnskap om fenomenet spesialpedagogens kommunikative kompetanse slik det blir sett fra ledere i undervisningssystemet. På det mest generelle kan jeg oppsummere mine funn ved å si at ledere, sett samlet, ser spesialpedagogens evne til å formidle og forstå, evner å føre samtaler og dialog med barn, og evnen til å sammenflette kommunikasjon som strategisk verktøy i arbeidet sitt med barna, er alle viktige for lederne. Noen ledere koblet spesialpedagogens kompetanse til å kommunisere med god teoretisk kunnskap, dybdeforståelse for barn og kommunikasjonsprosesser, kreativitet, refleksivitet og dømmekraft. Tilpasset kommunikasjon og god kontroll av egen kommunikativ atferd anses som viktig fra de aller fleste ledere. Pedagogens interesse for barn og ønske til å støtte og hjelpe barna inngår i lederes beskrivelser, men i mindre grad enn resten av kriteriene. Slik formulert, samsvarer leders forståelse fullstendig med min ramme for spesialpedagogens kommunikative kompetanse basert på teori fra personrettet, undervisningsrettet og kommunikasjon med barn. Den forståelsen dekker i tillegg alle komponenter for kommunikative kompetanse fra et kommunikasjonsteoretisk perspektiv (Light&McNaughton, 2014), og strekker seg litt lengre gjennom satsingen hos lederne på spesialpedagogers mentale ferdigheter. Resultatene, slik presentert, samsvarer også i stor grad med skolerektors forståelse for lærerens kommunikasjon som Eriksen (2017) melder om: evne til dialog og formidlingsevne og kommunikasjon brukes som stort sett overlappende begreper, og til steder omtaler rektorene til Eriksen kommunikasjon som likestilt med andre personlige egenskaper som autoritet og sosial kompetanse (ibid, s.83 /s.99-102, /s.77, s.116, s.124, s.126 mfl). I studien til Natland & Johannessen (2020, s.93) beskriver ledere fra det offentlige helse- og sosialtjenestesektoren “kommunikasjon” gjennom ord som empati, samtale, evne til å tydeliggjøre, relasjonell kompetanse, “man må like mennesker”, som også i stor grad gjenspeiles i mine resultater.

Til forskjell fra funnene som meldes i de ovennevnte to studier, kan jeg likevel takket være min kvantitativ og mer systematisk tilnærming til kommunikasjon gi en mer detaljert forklaring av hva som ledere mener med medarbeiders kommunikative kompetanse og kan, basert på mine resultater utdype og ta meg til å revidere/falsifisere eksisterende funn. Slik f.eks omtaler både mine og Natland & Johannessen (2020) sine informanter temaet at “man må like mennesker” for å få til god kommunikasjon. Mine funn viser likevel at dette aspektet faktisk er svært lite viktig for lederne når det gjelder medarbeiders profesjonell kommunikasjon, og informantene mine som

nevner det, omtaler det som noe som er viktig for kommunikasjonen, men ikke selve kommunikasjonen. Den forskjellen mellom min og Nattland & Johannessen sin studie kan selvfølgelig også rett og slett skyldes forskerne sine forskjellige forkunnskap i koding av datamaterialet, for slik jeg forstår metodologien i studien, er det de to autorene som har kategorisert slike utsagn i kategorien kommunikasjon, men ikke selv informantene. Eriksen (2017 s.81) viser at skolerektorer knytter lærernes verdi-, barnesyn o.l. mer til lojalitet til barn og elever, og lojalitet til læremålene og institusjonen, men ikke konkret til lærers kompetanse. I mitt opplegg utgjør spesialpedagogers holdninger som barnesyn, egen motivasjon og verdier, også et viktig punkt i spesialpedagogens personlig egnethet for arbeid ifølge ledere, men disse, som også hos Eriksen, inngår ikke i selve kommunikative kompetansen.

Den lave satsingen på spesialpedagogens holdninger og verdisyn vil også samsvare med rammen min for kompetanse og spesialpedagogisk kommunikative kompetanse. I mitt kompetansebegrep er nemlig satsingen på “evne til refleksjon og kritisk tenkning” prioritert. Årsaken er at personlige holdninger og egne syn er slike psykologiske faktorer som ifølge Light&McNaughton (2014, s.4?) kan ubevisst påvirke en persons kommunikative handlinger og motivasjon for kommunikasjonen generelt. Leonardsen (2022) viser i boka *Briller for velferdsarbeidere* at egne holdninger, kulturelle forståelser, fordommer og liknende kan snevre horisonten av den profesjonelle og medføre misforståelse for hjelpesøkeren og for hjelpesøkerens kontekst. På den andre siden kobles en oppriktig interesse for barnet som en positiv faktor i kommunikasjonen med barn i undervisningskontekst, både fra noen av mine informanter, som også i faglitteraturen (Eide, 2009; Killen, 20..; Skau, 2017). Psykologiske faktorer som positiv menneskesyn, eller å være “varm og omsorgsfull” som menneske kan hjelpe lærerne å “komme den [eleven] i møte” (Hanssen, 2021, s.258), men de er ikke alene for seg en forutsetning for høy kommunikative kompetanse som kan brukes for å oppfylle læringsmål. Skau (2017) mener at i noen profesjoner skal ulike personlige kompetanser brukes av profesjonelle også i profesjonelle sitt arbeid, dvs at profesjonelle gjør seg selv om som verktøyet for jobben. Hun mener at også profesjonelle sin kommunikative kompetanse tilhører i området av personlige kompetanser som er sterkt påvirket av slike subjektive faktorer som menneskesyn, behjelpelighet osv (ibid, s.64-71), men ifølge min teoretiske ramme kan subjektivitetspåvirkede kommunikative ferdigheter og handlingen ikke gå inn i det som jeg omtaler som kommunikative kompetanse.

Mine detaljerte funn viser for sin del at det aller viktigste kriteriet for lederne er operasjonelle kompetansen - evnen til spesialpedagogen til å bruke varierte kommunikative handlinger, bruke dem kontrollert og målrettet, på en kongruent måte og tilpasset til det enkelte barnet. Spesialpedagoger, slik de fleste ledere uttrykker det, bør kunne det uavhengig av om det er snakk om barn som kommuniserer med talespråk, nonverbalt og med tegn, eller ved bruk av alternative kommunikasjonsmidler. Slik evne til kontroll overfor egen kommunikasjon er mest knyttet til det å formidle seg og til å føre adekvat samtale med barn (samsvarende til formidlingsferdigheter og sosialkommunikative ferdigheter fra min ramme). Flere av lederne mener eksplisitt at spesialpedagogen må kunne sammenflette sine kommunikative handlinger i arbeidet med barna på en strategisk måte som er rettet mot oppnåelse av læringsmål og skapning av trygg atmosfære og gode relasjoner med barna, bl.a evne å bruke kommunikasjon for å vekke barnets interesse, for oppbygging av gode relasjoner og tillit, for å skape trygghetsfølelse som fremmer læring, fremkalle mestringsopplevelser, og få barna til å oppleve seg sett og hørt, forstått og anerkjent.

Ifølge Skau (2017) er det i noen profesjoner nødt for at profesjonelle vil kunne bruke sine personlige kompetanser som verktøy i arbeidet. Det er nemlig høy grad av intensjonell kontroll av egne kommunikative handlinger som åpner for profesjonelle å bruke seg selv og sin kommunikasjon som instrument i arbeidet. Slik ville jeg sagt at leders satsing på slik høyt nivå av kontroll av egne ferdigheter er heller positiv og åpner for at profesjonelle skal kunne bruke sin kompetanse hensiktsmessig i barnas opplæring.

Ledere som har formidlingsferdigheter som kriterium, understreker i sine utsagn at spesialpedagogen bør ha bred spekter av ord som tillater at læreren skal kunne tilpasse sin formidling av lærestoff og faglig informasjon til bred spekter av samtalepartnere. Spesialpedagogen bør også, ifølge mange av disse ledere, evne å forenkle sin formidling så at det som formidles skal være klar og forståelig for barnet, på det enkelte barnets nivå. Utsagn skal støttes med tilsvarende kroppsspråk og handlinger, og ASK ved behov.

Ludvigsenutvalget skriver f.eks. I NOU 2015: 8 (2015) hvor viktig kommunikasjonen er for et godt læringsmiljø, god klasseledelse og god og nyttig for eleven vurdering av læringen. Ifølge

Utdanningsdirektoratet (2014) er dette enda viktigere for elever med underliggende særskilte behov. Manglende evne kan medføre utelating og svak involvering av barn i opplæringen, eller urealistisk lave forventninger til disse barn, som fører til at de blir enda mer bakenforliggende ifht læringsmålene sammenlignet med andre barn. Eriksen (2017h) har vist i en studie av hvordan lærere f.eks. gir hovedsakelig positive tilbakemeldinger, som videre problematiseres med tanke på barnas læring, uten å peke på noe grunn til det. Tilbakemeldinger til barn med særskilte behov for sin del er svært viktige, og måten tilbakemelding formidles til barna anses til å ha stor påvirkning overfor barnets fremtidig læring. Forholdet til slike formidlingsferdigheter som mine informanter har vurderer jeg i lys av behovet for tydelige og innholdstilpassede læringsplegg, og behovet for adekvat formidling av “tilbake- og framovermeldinger” knyttet barnas læringsprosess, som høyt positivt. Eriksen (2017h) understreker at den gode tilbakemeldingen må peke på både sterke og svake sider ved elevens prestasjon, og Alexander (1997, s. 88) viser hvordan ukritisk ros kan fungere mer forvirrende enn oppmuntrende, og i verste fall kontraproduktivt. Dette kobler jeg her med synet til mine informanter. En satsing fra lederen på høy formidlingskompetanse hos ansatte har potensialet til å sikre slike spesialpedagoger, som ikke skal slite med passende formuleringer som støtter læring istedenfor spare seg ord der dette trengs mest.

Yrkesspesifikk spesialpedagogisk kunnskap knyttet til barn, barnas spesielle behov og kommunikasjonen som prosess verdsettes av noen ledere, men det er tendensielt verdsatt fra barnehage- og PPT ansvarlige. Beskrivelsene til omtrent halvparten av lederne strekker seg på et enda dypere nivå til kompetansen å kommunisere - nemlig at god kommunikasjon i en spesialpedagogisk kontekst krever helhetsforståelse, kreativitet, refleksivitet, evne til dømmekraft og kritisk tenkning. Dette hadde jeg ikke inkludert som en del av denne kompetansen i min teoretiske ramme og opprinnelig operasjonalisering, med hensikt å holde meg fokusert på fenomenet kommunikasjon. Hanssen (2021, 258) i sin revisjon av hva som bør inngå i begrepet ‘spesialpedagogisk kompetanse’ på et mer generelt nivå, understreker at slik kategori ferdigheter er viktige for alle spesialpedagoger. Hun omtaler den delen av spesialpedagogiske kompetansen som “utforskende vilje” til kritisk tenkning, refleksivitet og vilje til egen utvikling og læring. men drøfter ikke konkret på hvilken måte de er viktige for spesialpedagoger. Leonardsen (2022) og Hood (2018) skriver begge om ulike sider ved kompleksiteten som

velferdsprofesjoner preges av ved å være “menneskebehandlende” profesjoner. Hovedpoenget er at mennesker som enkeltsubjekter har sine subjektive syn og forståelser, varierende livssituasjon og (sær)egne livshistorier, varierende kulturell bakgrunn, og ikke minst svært varierende individuelle egenskaper og evner. Alle disse faktorer introduserer høy dose av kompleksitet for velferdsarbeidere. Fra sin side som profesjonelle bør velferdsarbeiderne kunne operere med den subjekt-relaterte kompleksiteten i arbeidet. I denne sammenheng understreker begge autorene flere steder at bred kunnskap, evner til å se og forstå helheten, og evner til refleksivitet og kritisk tenkning for å kunne bearbeide kompleksiteten til en meningsfull forståelse for hjelpesøkeren, er svært viktige egenskaper for velferdsarbeidere. Spesialpedagoger, i kryssveien mellom velferdsarbeidere og lærere i sin profesjon, er i samme situasjon der de må favne kompleksiteten og vil derfor trenge disse mentale evner som ledergruppen omtaler som viktige. Kommunikasjonsteoretikere er videre enige om at god teoretisk kunnskap om kommunikative prosesser, og særlig hva som påvirker dem i praksis, er en viktig forutsetning for vellykket bruk av kommunikasjon både i hverdagen og profesjonelt. Ikke minst er Leonardsen (2022) opptatt av hvordan profesjonelle blir ubevisst og/eller ureflektert påvirket av egne forutintatte holdninger, forståelser og tolkninger i arbeidet med hjelpesøkere. Profesjonelle ender opp i slike tilfeller med feiltolkning og misforståelse for den andre, som han flere steder kobler opp mot lav satsing på refleksivitet i arbeidet på den ene siden, og manglende kunnskap, både profesjonsspesifikk og bred kunnskap om verden, ulike kulturer og mye mer - på den andre siden. Kunnskap om diagnoser, om barns utvikling og om ulike læringsstrategier forutsetter kunnskapsbasert praksis og øker kvaliteten av tilbudet for barn med spesielle behov (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Meld.St 6, 2019-2020; NOU...).

Omtrent en tredjedel av lederne som har deltatt i min studie peker eksplisitt som kriterium at spesialpedagogen bør kunne bruke sine kommunikative handlinger i strategiske tilnærminger rettet mot oppnåelse av læringsmål, bl.a evne å bruke kommunikasjon for å finne ut av eller vekke barnets interesse, for oppbygging av gode relasjoner og tillit, for å skape trygghetsfølelse som fremmer læring, få barna til å oppleve seg sett og hørt, forstått og anerkjent o.l. Reflektert bruk av slike strategiske tilnærminger har anerkjent/dokumentert god effekt på barnas læring, psykososial og emosjonell utvikling, og trivsel, og er dermed et viktig område fra profesjonelle sin kompetanse. Eide & Eide (2017) forklarer at når barn og pasienter opplever seg møtt som

likeverdige og anerkjent, øker dette deres samarbeidsvilje og gir bedre resultater i samarbeidet mellom hjelpesøker og profesjonell. Å utvikle strategiske ferdigheter understrekes av Light&McNaughton (2014) til å være viktig for mennesker som ofte opplever vansker i sin kommunikasjon, dersom lærte strategier hjelper å fort omgå kommunikative hindringer og få slik til mer effektiv kommunikasjon som kan oppfylle sine formål. For spesialpedagogen vinkles slike strategiske tilnæringer på en interessant måte. Først har spesialpedagogen de opprinnelige formål med sin kommunikasjon - undervisningsmålene. Spesialpedagoger er ofte i en situasjon der selve kommunikasjonspartneren deres - barnet med spesielle behov - er en type "hindring" for oppnåelsen av kommunikasjonens formål, f.eks. grunnet manglende vilje, manglende fokus eller interesse for læring hos barnet (Haugen, 2008; Eide&Eide, 2017; Ulleberg, 2020). Spesialpedagogen bør da utvikle slike strategier som skal la ham/henne unngå disse hindringer. Det er nemlig da at strategiene blir viktige - å vise empati og respekt, å vise interesse for barnet, å "skape tillit for å gi det hjelp og støtte" (inf.42), å skape "trivsel og glede..." (inf.42) for barnet osv. Paradoksalt nok, krever selve strategiene for takling av hindringer i kommunikasjonen mellom lærer og elev nemlig høy grad av kommunikative kompetanse og god kontroll av egne kommunikative handlinger. Det vil si - det som ledere er etter i spesialpedagogen. Strategisk bruk av kommunikasjon er likevel ikke lett, og det å skape gode relasjoner, eller å evne å fremstå som tillitsvekkende, krever mer enn bare kommunikative kompetanse (se f.eks. Skau, 2017; Bjørndal, 2018; Killen, 2016). Dette, som var understreket i starten, er utenfor min interesse i denne oppgaven. Det som er ellers viktig her, er at strategier som relasjonsskaping, anerkjennende oppførsel, og en gang det å vise respekt "med vilje", krever høy grad av tilstedeværelse i samhandlingen, dybdeforståelse i noen psykologiske områder, og i tillegg gode mentale ferdigheter som disse som mine informanter snakker om. Mine resultater viser likevel at ikke alle av lederne som vektlegger strategiske tilnæringer i arbeidet, vektlegger også de nødvendige mentale ferdigheter for vellykket bruk av slike strategiske tilnæringer i kommunikasjonen med barna, og ikke den nødvendige grad av lytte-/forstå ferdigheter (se Fig. 6.2.2-2). Jeg sa i min resultatdel at de mentale ferdighetene, slik jeg har analysert dem, ikke samsvarer med kravet for datareliabilitet i kvantitative studier, og det er derfor spørsmål om min utsagn her samsvarer med de reelle tallene fra virkeligheten. Spørsmålet om ureflektert bruk av strategier i undervisning synes jeg likevel lønner seg å ta opp, og vil derfor presentere noen refleksjoner knyttet til det. Leonardsen (2022) snakker om verktøyskolen og en pragmatisk tilnærming som vlfedersarbeidere

noen ganger har til enkeltmennesket i velferdsprofesjoner og i pedagogikken. Verktøy-skolen dreier seg, veldig kort summert, om en kultur i profesjonelle utdanninger til å “fylle opp” sine studenter med nødvendige for deres praksis kunnskap og teknikker, og sende dem ut i arbeidspraksis med ferdige “oppskrifter” for god praksis (Leonardsen, 2022). Spor fra verktøy-skolen ser jeg ikke minst i det som mine informanter mener angående kvaliteten av formelle kompetansen som lærerstudenter får (se kap. Supplerende analyse). Lederne klager at SpesPed kandidatene deres har høy formel, men lav kommunikative kompetanse. Det finnes imidlertid en mengde verktøy-bøker som tilbyr slike oppskrifter, som f.eks Bjørndal (2018), Eide (2009), Kinge (2016) og lignende. Veien til mesterskap er likevel ikke kort (Bjørndal, 2018, bakdekslet) og autorene til slike bøker ofte selv advarer leseren mot ureflektert og ikke-tilpasset bruk av metodene. Kommunikasjonsoppskrifter kan medføre inkongruens i kommunikasjonen eller gjøre den unaturlig, og som oftest vil ha den motsatte effekten ved å skape mistillit og manglende vilje og motivasjon for samarbeid (Eide&Eide, 2017; Skau, 2017). Janssen (2018) peker nemlig på at nybegynnende studenter opplever realiteten i arbeidshverdagen sin som “sjokkerende” og finner at slike lærte oppskrifter ikke fungerer i det reelle livet. Funn fra min studie viser at en slik strategisk-orientert tilnærming til spesialpedagogens kommunikative kompetanse ikke er utelukket som mulighet blant rekrutteringsansvarlige, som videre kan være med på å svekke barnets læring i spesialundervisningen.

Til sist i dette kapitlet vil jeg drøfte leders syn på de reseptive ferdighetene som kriterium for høy kommunikative kompetanse ved spesialpedagoger. Lytte- /forstå ferdighetene, som jeg hadde kodet dem i mine analyser, er viktige i det at de sikrer at barnet blir lyttet til og observert av spesialpedagogen, barnets handlinger og kroppsspråk som uttrykker mening blir fanget opp, pedagogen tolker og bekrefter med barnet om forståelsen er riktig (der dette lar seg gjøre), og barnet blir til slutt forstått. Dette er utgangspunktet for felles forståelse, og det er derfor slike handlinger rettet mot det å forstå meningen til samtalepartneren, er en viktig del av kommunikative kompetansen generelt. Forstående ferdigheter er imidlertid ikke bare viktig for en vellykket mellommenneskelig dialog, men de, som kommunikasjonsteorien har understreket for lenge siden, er viktige også for vellykket formidling av informasjon grunnet at tolkning av et budskap er sterkt subjektivt, som var drøftet i teoridelen min.



Blant mine informanter er det akkurat 50% som er opptatt av at spesialpedagogen skal evne å tolke og forstå barnets uttrykk. Blant disse 50% er der mindre enn halvparten som eksplisitt omtaler ferdigheter som er med på å skape en riktig forståelse for barnets mening, d.v.s. lytteferdigheter, tolkning av barnets atferd i tillegg til kroppsspråk og enkelte handlinger som form for uttrykk, og bekreftende samtaleferdigheter som viktige komponenter av spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Flere av mine informanter viser likevel forståelse for faktumet at “barn som ikke har forutsetninger til å gjøre seg forstått i tilstrekkelig grad har ofte et krevende uttrykk som må kartlegges og forstås.” (inf.15). Med dette i bakhodet, og i lys av kommunikative kompetanse-begrepet som jeg har definert og som jeg reviderte i konteksten av spesialundervisning til barn og ungdom med spesielle behov, vil en formidlingsforståelse som forståelse for spesialpedagogens kommunikative kompetanse ikke i tilstrekkelig grad dekke behovet for tosidig kommunikasjon hvor meningen til barn med spesielle behov kan virkelig bli forstått og påfølgende ivaretatt av spesialpedagogen i undervisningsprosessen.

For det første, i en undervisnings kontekst kan det sies at alt for faglig fokus i arbeidet med barnet, overdreven snillhet og behjelpelighet, eller sterk forhold til pedagogiske formål som f.eks. å sikre inkludering (Andersen, 2006; Hanssen, 2021; Leonardsen, 2022), kan alle være feilkilder i prosessen av aktiv lytting/observasjon av barnet og medføre misforståelse for det barnet ønsker å uttrykke. God kompetanse innen de forestående ferdighetene er den første forutsetningen for vellykket gjensidig forståelse og god dialog (Eide&Eide, 2017; Bjørndal, 2018), og er utgangspunktet for en opplæring med barnets perspektiv i sentrum og for medvirkning (Sommer et.al, 2013). Om barnets perspektiv og medvirkningsprinsippet blir ivaretatt etter at forståelse for barnet er nådd, er ikke viktig i konteksten av min oppgave dersom det er flere forhold som virker inn på dette. Det som mine funn viser, og som jeg understreker her, er at det i utdanningssystemet, og på høyere enn lærer-nivå, ikke er sterk nok satsing på slike grunnleggende ferdigheter som i første omgang muliggjør *forståelse* for barnets perspektiv. Det er nemlig der og da at medvirkningen starter, og medvirkning av barnet i egen opplæring skjer. Melby-Lervåg uttaler mening om at det blir “viktig å finne ut av hvordan vi kan organisere støttesystemet så at barna også blir hørt” (SpedAims podkast, sek.17.57).

De siste årene øker også forståelsen for barnet som kompetent om seg selv individ (Rix et.al., 2020a; Kristiansen, 2019) og per i dag legges det stor vekt på barnets medvirkning, også i spesialundervisningen (Barneombudet, 2017; Meld. St. 6, 2019-2020). Fagmiljøet knyttet til sosialtjenester, uansett hvilke sosiale tjenester det er snakk om, mener at “god profesjonell kommunikasjon er personorientert” og at sosialarbeideren anerkjenner brukerens vesen som enkelt subjekt - med egne meninger, forståelser, motivasjon og visjoner (Eide & Eide, 2017, s.16; Skau, 2017; Hundeide, 2003 m.fl). Hundeide (2003) viser til at å føre dialog med barn er ikke bare mulig men i seg selv nødvendig, der vi har som mål barnets utvikling. Autoren har foreslått ulike modeller for dialog med barn, fra grensesettende og mer overfladiske, til dialogtyper som medfører faktisk dubdelæring og personlig utvikling. Hundeide står t.o.m sterkt for ivaretagelse av barnets perspektiv i pedagogikken, ved å medforfatter til artikkelen til Sommer *et.al.* (2013). Sattler (2018, kap. 1/5/6) viser videre viktigheten av gode observasjonsferdigheter og drøfter vidløftig ulike tilnærminger med de mulige feilkilder i observasjon og kartlegging av barn med spesielle behov. I boka revideres barnets atferd som uttryksmåte i lys av barn med kommunikasjonsproblemer, flerspråklige, og barn med multikulturell bakgrunn, alle som ofte inngår som brukere av spesialpedagogiske tjenester. I rammene av det ordinære barnehage tilbudet viser Bae (2009) hvordan svak forhold til barnets uttrykk i samhandling med barna medfører slike kommunikasjonsmønstre hos de voksne som synlig åpner for misforståelse for barnet, manglende tilpasning til barnet og mindre grad av involvering av barn i pedagogiske prosesser.

Ved manglende lytteferdigheter kan spesialpedagogen gå glipp for gylne øyeblikk som fremmer læring hos barna. Hundeide (2003) beskriver f.eks. ulike typer lærende og utviklende dialog som en voksen kan ha med barn, og da - fra tidlig alder. Men saken er at all dette derier seg om dialog, hvor lytting er nyttig. Barn har lovfestet rett “til å bli hørt i spørsmål som gjelder dem selv, og deres mening skal tillegges vekt i overensstemmelse med deres alder og utvikling” (Grunnloven, §104) og Melby-Lervåg uttaler tilsvarende mening om at det blir “viktig å finne ut av hvordan vi kan organisere støttesystemet så at barna også blir hørt” (Melby-Lervåg, 2022). Dette fra sin side forutsetter, slik jeg tolker det, også behovet å bli lyttet og forstått, men ikke bare bare “hørt” (Cyphert, 1998, s.2). I lys av barnekunnskap og utviklingspsykologiske perspektiver, kunnskap knyttet til barn med spesielle behov, og ikke minst

kommunikasjonsteoretikere, kan den lave satsingen på forstående ferdigheter i lederes syn betegnes som en lite positiv trend. En ikke-lyttende tilnærming forutsier at læreren vet best om barnet, men i svar til det sier ei mor for Barneombudet (2017, s.51): «De som er opptatt av at de kan, er heller ikke i en prosess der de kan lære. (...) Det å tro at man kan noe, er en skummel sak.».

Faktumet at ledere skiller seg i sin forståelsen av kommunikasjonen har selvfølgelig sin fornuftige forklaring og i min studie, hvor jeg mener å tilnærme meg virkeligheten på en ikke-reduksjonistisk måte og forholde meg til virkelighetens kompleksitet, anerkjenner jeg at faktumet at forståelse for den andre ikke inngår i leders forståelse for kommunikative kompetanse, betyr ikke nødvendigvis at den forståelsen ikke blir ivaretatt på en annen måte. Eriksen (2018) f.eks. viser at kommunikasjon som en del av lærers personlig egnethet for læreryrket forstås fra ledere hovedsakelig som en samhandlingsprosess. I Eriksen sin studie var kommunikasjon omtalt som en likestilt med andre samhandlingsrelaterte kompetanseområder og kommunikasjon omtales av skolerektorer som en del av samarbeidskompetanse, (ibid, ). Grensepegere som samspillkompetanse, relasjonell kompetanse, samarbeidskompetanse, alle av dem som forutsetter at man skal kunne forstå samtalepartneren sin godt, altså at receptive ferdigheter kan være på plass, men ivaretatt i rammene av en annen kompetanseområde. Ser vi på utredningene og stortingsmeldingene knyttet til utdanningssystemet, blir kommunikasjon som ord lite brukt i en kontekst som jeg bruker det. I Prop. 57 L (2022-2023, s.30) omtales f.eks evnen til læreren til “å sjå den enkelte eleven” i sammenheng med lærerens kunnskap om sosiale relasjoner, men ikke som kompetanse til å kommunisere med barn. Evnen til god dialogisk kommunikasjon inngår ifølge noen i slike personlige ferdigheter som relasjonell kompetanse, samhandling- eller handlingskompetanse. Killén (2017, s.47-56) f.eks presenterer relasjonskompetansen som evne til å etablere kontakt med andre mennesker slik at disse skal føle seg respektert og ivaretatt (s.48). Killen (s.48-50). påpeker som viktig forutsetning for relasjonskompetanse anemlig “evne til å lytte med åpenhet og uten forutinntatte oppfatninger og holdninger” (s.48). Lyttekompetansen og forståelsen utgjør nemlig den ene siden ved den kommunikative kompetansen i personretet og i dialogisk kommunikasjonsteoretiske rammene (Eide&Eide, 2017; Cyphert *et.al.*, 1998), men inngår i rammene av samhandling og relasjonskompetanse i veiledningstradisjonen. Videre understreker Killen at også formidlingsevner er viktige for

etableringen av gode relasjoner som er den andre siden ved den kommunikative kompetansen. Relasjonskompetanse bygger altså på kommunikative ferdigheter, og kommunikasjon er lettere der gode relasjoner er på plass, men det er likevel en stor forskjell mellom dem som ligger i formålet ved disse to. Der relasjonelle kompetansen sikter på å skape gode relasjoner mellom profesjonelle og bruker, har kommunikative kompetansen som hovedformål vellykket informasjonsutveksling basert på felles forståelse mellom barnet og læreren i undervisningen. Det første utvikles ofte med sikte på å lette/tjene det andre. For å ivareta på best mulig måte denne bred forstand for mellommenneskelig kommunikasjon hvor gjensidig forståelse har fått ulike navn, hadde jeg også analysert hvor stor vekt ledere legger på slike nabo-områder der også forståelsen for den andre er viktig del. Nattland&Johannes (2020, s. 94) melder f.eks at ledere omtaler kompetanseområdet 'samarbeid' med ord som samhandling og samspill, og området 'relasjoner' - gjennom snakke; møte mennesker; omgås mennesker.

Mine analyser knyttet til hva som ledere vurderer som viktig i spesialpedagogers egnethet for arbeid med barn med spesielle behov viser at ledere som melder om formidlingsorientert kommunikasjonsforståelse ikke vektlegger i større grad de andre nærliggende mellommenneskelige kompetanseområder i vurderingen av spesialpedagogers personlig egnethet, sammenlignet med ledere med dialogorientert forståelse. For det første, hos de fleste informanter som inkluderer disse grensende ferdigheter som viktige for SPE, er det *både* kommunikasjon og noen av de andre områder nevnt som viktige kompetanseområder, altså forståelsen for den andre direkte i den umiddelbare kommunikasjonen ikke er konkurrerende aspekt for forståelsen for denne andre også i en relasjonell aspekt. Jeg tolker dette i utgangspunktet som en positiv tendens, dersom det antyder på at ledere skiller mellom kompetansen å kommunisere og de øvrige mellommenneskelige kompetanser som bygger på kommunikasjon men krever også andre, ikke kommunikasjonsrelaterte ferdigheter, og er mer omfattende enn kommunikative kompetansen. Likevel, min studie kan, slik sett, ikke forklare hvordan fjerdedelen av mine informanter - disse informanter fra gruppen med formidlingsforståelse for kommunikasjon som i tillegg ikke vurderer relasjonelle eller samarbeidsrelaterte aspekter hos kandidatene, sørger for forståelse for barnets uttrykk og for tilpasset kommunikasjon på barnas premisser i spesialundervisningen.

Med dette bildet av hvordan rektorer, barnehagesjef og PP-ledere forstår spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov, beveger jeg meg videre til å drøfte leders tilnærminger til vurdering av spesialpedagogers kommunikative kompetansen.

## ***7.2 På hvilke måter vurderer rektorer, barnehagesjef og PP-ledere spesialpedagogens kommunikativ kompetanse i tilsettingsprosessen?***

Ved denne foreliggende forståelsen på plass angående hva ledere involvert i spesialundervisningen legger i begrepet spesialpedagogens kommunikative kompetanse, går jeg til å se på hvordan lederne jobber med vurderingen av denne kompetansen i tilsettingsprosesser.

Eriksen (2018, s.111-130) studert omfattende skolerektorerers ansettelsespraksiser og bruk av metoder. Funn fra studien viser at rektorer forholder seg i størst grad av referansesjekk støttet med intervju i vurdering av stillingskandidater. Mine resultater gjenspeiler Eriksens funn, med mer enn 80% av ledere som har nevnt at de bruker akkurat disse metoder. Mine funn viser at det er bare 50% av mine informanter som stoler på hjelp av en annen medarbeider under intervjuet. Studien til Rogstad&Sterri (2018) som oppfølger ledere sine måter å vurdere stillingskandidaters personlige egnethet viser at ledere fra ulike rekrutteringsfelter forholder seg i stor grad til intuisjon. Noen av de intervjuerne i denne studien ser ut til å hadde utviklet for seg selv noen kriterier for hva de ser etter, men kriteriene meldes fra autorene til å ha vært subjektive og uklare. Gjeldende vurdering av kommunikative ferdigheter i denne studien, Rogstad&Sterri (2018) beskriver begrepet kommunikasjon som slike sosiale signaler fra den intervjuede som får til en flytende kommunikasjon mellom kandidaten og den som intervjuer. Kandidatens evne til å fremstå som flytende i kommunikasjonen består i evnen til “å gi arbeidsgiveren adekvate svar på spørsmål han eller hun ikke formulerer direkte”, “evne til å «lese situasjonen»”. Slike evner hos kandidatene, mener Rogstad&Sterri, påvirker magesfølelsen til den som intervjuer og kan være avgjørende for leders vurdering av kandidatens egnethet (ibid). Det problematiseres i denne studien bl.a. arbeidsgiverens bevissthet rundt “hva de egentlig ser etter under jobbintervjuet”, og hvor effektive slike tilnærminger til vurderingen blir. Vurderingsmetodene og tilnærmingene

som ledere i min studie melder om, skiller seg i vesentlig grad fra resultatene rapportert fra Rogstad&Sterri (2018). Det er for det første 50% av mine informanter som angir at de stoler på profesjonelt skjønn, men ikke magefølelse. Mellom disse to er det selvfølgelig vanskelig å skille når det er brukt spørreskjema som metode, mens Rogstad&Sterri (2018) har observert intervju-prosessen selv. Videre, uansett om det er magefølelse eller profesjonelt skjønn, er det svært få lederne som *ikke* bruker en av de beskrevne i min resultatdel tilnærminger i tillegg til sitt profesjonelt skjønn. Det var nemlig bare tre av lederne som brukte bare referansepersoner og / eller profesjonelt skjønn uten å bruke andre tilnærminger for vurdering av spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Forskjell mellom resultatene fra de to studier kan komme fra forskjellen i arbeidssektorene studert, hvor ledere i utdanningssystemet antageligvis har bedre erfaring og klarere forståelse for kommunikasjon, sammenlignet med informantene til Rogstad&Sterri (2018) fra øvrige private og offentlige virksomheter (hotell, interesseorganisasjon, radiokanal, en ideelle organisasjon og et sykehus).

Nattland & Johannessen (2020) som også Rogstad&Sterri (2018) omtaler feltet av personlig egnethet og vurderingen av personlig egnethet i rekrutteringsprosesser som en "svartboks". Basert på beskrivelsen av leders forståelse for SKK, og tilnærmingene som ledere melder til å bruke for å oppfølge slike kriterier, ville jeg ikke støttet påstanden at avdeking av kommunikative kompetanse og ferdigheter er en svartboks for ledere i utdanningssystemet. I min studie viser resultater at ledere i undervisningssystemet generelt sett har en god ide hva de ser etter når det er snakk om kommunikative kompetanse. I kvalitative analysen finner jeg ut at ledere har flere ulike tilnærminger som de bruker for å finne ut av spesialpedagogers kommunikative kompetanse. Alle tilnærmingene som jeg fant i min kvalitativ analyse at ledere bruker, omtales som valide og effektive tilnærminger for predikering av fremtidig atferd i arbeidet. Svært positivt omtalt er bruk av case, kjent i faglitteraturen som situational interview (Maurer, 1997; McDaniel, 1994). Bruk av indikatorer for vurdering av mellommenneskelig kommunikative kompetanse støtes i høy grad og med bekreftet validitet fra kommunikasjonsteoretikere, og det er i tillegg utviklet flere verktøy som måler dette (KLAKOVICH & DELA CRUZ, 2006). Min studie viser at omtrent 20% av lederne stiller direkte spørsmål knyttet til medarbeiderens kommunikative kompetanse - spørsmål relatert til teoretiske kunnskap om det og strategisk bruk av kommunikasjon. Direkte spørsmål om

kommunikasjon meldes fra Cyphert *et.al.*, (1998) til å være en effektiv måte å finne ut av kommunikative kompetanse, dersom teoretisk kunnskap i seg selv øker kvaliteten av kommunikatív atferd ved å gjøre kommunikatoren mer bevisst i bruk av kommunikative handlinger. Bevissthet rundt kommunikasjon er derfor en til god indikator for høy kommunikative kompetanse. Videre har jeg 10 informanter som bruker varierte praksiser for vurdering av kommunikative kompetanse - slike som er potensielt egnet til å vurdere kommunikasjon til kandidaten i reelle forhold og gi bedre vurderingsmuligheter til lederen.

Min oppfølging av i hvor stor grad ledere oppfølger kriteriene sine for spesialpedagogens kommunikative kompetanse viser at ledere som bruker konkrete indikatorer, oppfølger mest av det de melder som kriterier, mens lederne som ikke bruker denne tilnærmingen oppfølger og vurderer mindre av sine kriterier. Dette kan på den ene side forklares med min datainnsamlingsmetode brukt, hvor ikke alle ledere har forklart vidløftig hvordan akkurat de bruker tilnærmingene sine i det praktiske vurderingsarbeidet. På den andre siden er det helt mulig at til tross for bruk av gode og valide metoder og tilnærminger for vurdering av kommunikative kompetanse, ikke alle ledere bruker disse tilnærminger optimalt, og ikke alltid klarer å ta det beste ut av tilnærmingen brukt eller av situasjonen. Flere støtter seg likevel til at i arbeidet med kompetansevurdering det er viktig å ha for seg klare kriterier hva man ser etter, og god kjennskap til tilnærmingen brukt, for å få til vellykket og valid resultat (Eriksen, 2018, s.129; Rogstad&Sterri 2018; Schuler *et.al.*, 1993). Min beste forklaring her er at ledere som bruker indikatorer, har sannsynligvis satt for seg klare kriterier for hva de leter etter i kandidatene. Det at de har klare kriterier, kan være med å påvirke hvor effektivt lederen bruker også de andre tilnærminger som tas i bruk, ved å gjøre den helhetlige oppfølgingen av kriteriene mer effektiv.

Eriksen (2017, s.107-108) peker på at i intervjuene hans med skolerektorer, angir flertallet av rektorene at deres verste feilansettelser allikevel er knyttet til feilvurdering av kandidaters kommunikasjonsferdigheter, som videre har medført uheldige praksiser og problemer i arbeidet med barna. I min studie har jeg ikke tatt opp dette spørsmålet, og fra funnene som jeg har knyttet til tilnærminger brukt for avdekking av kommunikative kompetanse, kan et slikt funn ikke bli forklart. Spekulativt her, kan man tenke at til tross for potensielt gode tilnærminger, ikke alle

ledere bruker disse like effektivt, som sagt ovenfor. Tar vi i tillegg hensyn til av 26% av lederne var påvist til å ikke tar hensyn til spesialpedagogens forstående ferdigheter verken som en del av kommunikative kompetansen eller som en del av andre nærliggende kompetanseområder, og at andre 24% tar hensyn til slike ferdigheter bare (eventuelt) på en eksplisitt måte som en del av disse kommunikasjonsnærliggende kompetanseområder som relasjonell eller samarbeidskompetanse, kan dette til sammen forklare mislykket til å rekruttere medarbeidere med høy kommunikative kompetanse som Eriksen (2017) viser til. I min studie har jeg ikke forsket på ansettelser av ordinære lærere, men dersom rektorer på skolen som oftest ikke ansetter rene spesialpedagoger (slik skolerektorer selv angir i studien), kan det tenkes at tilnærmingene til ledere mot ordinære og spesialpedagoger er til dels samsvarende.

### ***7.3 Hvilke faktorer på aktørnivå virker inn på lederes forståelse for og tilnærminger i arbeidet med spesialpedagogens kommunikative kompetanse?***

Resultater fra min studie viser at de to signifikant påvirkende faktorer fra alle som jeg hadde testet, var leders utdanning og leders sektor. Flere av samvariasjonstestene peker på i tillegg at formelle kompetansen til lederne fra de ulike sektorene er samvirkende faktor for leders sektor. Samvirkningen mellom sektor og leders utdanning i kommunikasjon var med å påvirke 1) leders forhold til vesenet av kommunikative kompetansen som målbart eller ikke-målbart fenomen, og 2) leders valg til å bruke eller ikke bruke indikatorer og 'øvrige tilnærminger' i for vurdering av kommunikative kompetansen i tilsettingsprosessen. Det var funnet en nær til signifikant tendens at ledere som mener at kommunikative kompetansen er målbart, også i større grad bruker indikatorer som tilnærming for vurdering av spesialpedagogen sin kommunikative kompetanse. Bortover det var leders sektor en påvirkende faktor for satsingen på yrkesspesifikk kunnskap (spesialpedagogisk og kommunikasjonsrelatert), hvor ledere fra barnehage og PPT sektoren var påvist til å i større grad vektlegge slik kunnskap. Leders arbeidserfaring og eksisterende kommunale retningslinjer knyttet til kommunikasjon hadde ingen effekt overfor leders forståelse og tilnærminger. Ved videre utgreiing skal jeg drøfte mine funn i rekkefølgen som de akkurat ble presentert. I min studie kunne jeg ikke finne ut av hva som påvirker leders forståelse for spesialpedagogens kommunikative kompetanse som formidlingsorientert eller dialog-orientert.



Resultatene mine tyder på at utdanning i kommunikasjon som ledere innen de ulike sektorene tar, medfører motsatte effekter hos ledere, særlig ledere på skolen og PPT ledere. Dette kom som et overraskende funn som fikk meg til å se på selve utdanningene som ledere melder å ha tatt. Resultat fra denne kvalitative analysen av utdanningene i de ulike sektorene (fig. 6.4....) viser at skolerektors kurs og utdanning knyttet til kommunikasjon går hovedsakelig på kommunale utviklingskurs, skoleledelse og kommunikasjon i de pedagogiske utdanningene. PPT lederne sin utdanning gikk på den andre siden mest på veiledning, og det var i tillegg flere kurs og tilleggsutdanninger som PPT lederne hadde tatt sammenlignet med rektorer. Det blir i så fall nærliggende å tro at de ulike utdanninger, altså ledelse-rettet og veiledningutdanningene, tilbyr til sine “studenter” ulike syn på kommunikasjon. Det foreligger, til min kjennskap, ingen oversikt eller studie som tatt for seg oppgaven til å revidere kommunikasjonsperspektiver i de ulike utdanninger. Dette hadde jeg påpekt fortsatt i kontekstdelen min om lærerutdanningene. En revisjon av hvordan skoleledelse forholder seg til kommunikasjon kan likevel gi noe svar på forskjellene som forekommer som resultat fra de ulike typer utdanninger. Aas *et.al.* (2021) har skrevet en rapport om den nasjonale skolelederutdanningen hvor ledelsen av skolen som institusjon presenteres fordelt i ulike substrukturer, og Aas understreker viktigheten av god samhandling mellom strukturene. Strukturene omhandles til steder som kommunikasjonsstrukturer, og kommunikasjon trer frem som en type ledelsesverktøy og samhandlingsbru mellom de ulike “kommunikasjonsgrupper”. I rapporten er kommunikasjon og samhandling som prosesser eksternaliserte for lederen og omtales som ting som lederen kan påvirke, men selve kommunikasjonens og samhandlingens vesen er ikke i fokus, f.eks: “rutiner for å styre samhandling kunne fungere som et fruktbart verktøy”. Kommunikasjon ser ut til å være pragmatisk brukt og fremstår som en konkret ting, nesten med noen større egne dimensjoner og egen tyngde, men ikke en innenfra prosess som består av ulike delkomponenter. På ledernivå kan vi si at en slik kontroll overfor egen kommunikasjon som tillater å omtale kommunikasjon som slik type verktøy for lederskap, er også forventet. På den andre side vet jeg fra erfaring at veilederutdanningene tar for seg kommunikasjon, relasjoner og samhandling i mye mer detalj - som en intern for mennesket prosess som profesjonelle skal lære å kontrollere og forstå, og med fokus på ferdighetene som trengs for det (f.eks. Killén, 2016). Andrews & Hustad (2022, s.51-52) peker på at utdanningsnivået blant PPT ledere har økt betydelig i perioden 2013-

2018, go per i dag har omtrent  $\frac{3}{4}$  del av lederne der mastergrad, hovedfag eller profesjonsstudium. Slik jeg ser det, kan dette være en mulig forklaring av hvorfor leder- og rektorutdanninger i kommunikasjon og veilederutdanninger i kommunikasjon medfører ulik, og motsatt, syn på om kommunikasjon er målbart fenomen, som også hvorfor det er større fokus på nøyere oppfølging av enkelte, konkrete kommunikative ferdigheter gjennom bruk av indikatorer. Rektorer med en slik leder-forståelse for kommunikasjon som jeg merker i Aas (2021, 2023), vil naturligvis ikke være konsentrert på små detaljer, som kan medføre bortvalg av indikator oppfølging som tilnærming.

Tendensen for bruk av indikatorer blant ledere som mener at kommunikative kompetansen er målbart, finner jeg til å være logisk sammenhengende. Det var mer spørsmål her om hvorfor tendensen faktisk ikke var signifikant. Slik jeg tolker det, skal tilnærming som lederen bruker være tilpasset til det lederen er mest interessert i å finne. Ledere som er mer opptatt av spesialpedagogens mentale evner og strategiske ferdigheter for eksempel, ville sikkert ikke konsentrert på enkelte indikatorer for god formidling og samtalekompetanse, men mer for oppfølging av case og vurdering basert på strategiske spørsmål. Schuler *et.al.* (1993) mener nemlig at i de ulike metoder ligger det ulike muligheter, og det kan være spørsmål til egne preferanser hvilke metoder eller tilnærminger leder skal velge for å nå sine vurderingsmål. En slik analyse kunne jeg også ha gjort på individnivå for å oppfølge leders valg av tilnærming avhengig av leders kriterier, men min tidsramme for masteroppgaveskriving tillater ikke det.

Et annet funn var at ledere i barnehage- og PPT-sektoren er mer interessert i å ansette spesialpedagoger med høy kommunikative kompetanse. Dette kan først og fremst forklares med mine informanters svar knyttet til utfordringene de opplever med ansettelse av spesialpedagoger med høy kommunikative kompetanse, resultat av analysen som var presentert i mine supplerende data. Det store problemet på skolen knyttet til spesialundervisning, mener flere av lederne, er “behovet for generalister som utfører bredt spekter av oppgaver”. Skoleledere melder om at de ofte må ansette ordinære lærere med noe videreutdanning i spesialpedagogikk, men samtidig kravet for formell fagkompetanse er fortsatt der og det blir vanskelig å finne kandidater med formell kompetanse i fag og spesialpedagogikk, som samtidig skal ha høy kommunikative kompetanse, og samtidig skal ha bred yrkesspesifikk kunnskap i spesialpedagogikk og

kommunikasjon. I tillegg er PPT en av hovedaktørene i kompetanse- og utviklingsutvikling i skoler og barnehager (Meld.St. 6, 2019-2020), og det er naturlig at PPT ledere i høyere grad krever faglig kunnskap fra medarbeiderne.

Jeg hadde videre testet lederes syn og tilnærminger for påvirkning fra overordnede rutiner. Min ontologisk ramme mener nemlig at systemer har “makten” til å påvirke aktørene i systemet, og overordnede krav og retningslinjer er akkurat en av disse måter aktørene blir påvirket på. Ikke minst er overordnet styring i utdanningsystemet et vondt tema for flere aktører på alle nivåer. Meningen min var konkret å finne ut av hva slags virkning denne faktoren fra systemnivået virker inn på mine informanter. Eriksen (2018, s.105-106) har sett på fylkeskommunale retningslinjer for tilsetting, hvor hans funn viser at bare 6 av de 18 reviderte føringer har retningslinjer knyttet til leders tilsettingsarbeid. Autoren problematiserer dette ved å understreke at skoleledere blir “hjelpeløse” i tilsettingsprosesser ved å ikke ha noe overordnet forankring å støtte seg til i arbeidet med valg av best kvalifiserte kandidater, vurderinger o.s.v.. I sammenheng med en dokumentanalyse-studie som forsker på en kommunal skoleeier sine føringer om tilpasset opplæring, problematiserer Yttergård & Vennebo (2023, s.48) det samme, med resonnetet at mindre andel styring rettet mot ledere (sammenlignet med retningslinjer for lærerne), kan ses på ulik behandling av ledere og deres underordnede, samt også at mangelen på styring overfor skoleledelsen implisitt overfører all ansvar for kvalitet i tjenesten til lærerne. I min studie kommer det frem at der det finnes overordnet kommunal styring eksplisitt knyttet til kommunikasjon, påvirker dette ikke leders arbeid med spesialpedagogers kommunikative kompetanse, slik jeg forsker på det her, i noen vesentlig grad. Overordnet styring har i tillegg ingen påvirkning overfor leders forståelse for kommunikative kriterier. I svar til manglende styring, finner vi en begrunnelse for dette i NOU 2019: 23 (2019, ) som understreker statens ønske om å bevare lederens handlingsfrihet. Verken de ovennevnte to studier eller min studie forsker videre på ledere syn på temaet om sterkere satsing på overordnet styring ville påvirke deres arbeidshverdag i positiv eller negativ retning, og det blir derfor uklart om sterkere satsing i seg selv kan medføre styrket kvalitet i arbeidet med kommunikative kompetanse, eller en type mot-reaksjon som er synlig blant lærere. Videre, ved siden av kritikken rettet mot manglende styring for ledere, kritiserer Yttergård & Vennebo (2023, s.46) føringene for tilpasset opplæring også for sterk og altfor konkret styring overfor lærernes arbeid. Definerings av konkrete

indikatorer for godt læringsmiljø, inkluderingspraksis, god medvirkningspraksis o.l. anses til å kunne “innebære fremdyrking av en instrumentell praksis” (ibid, s.48). Hva som er en god balanse mellom ‘overordnet styring’ og ‘ikke overordnet styring’ som skal kunne ivareta alle smak og preferanser, er derfor, slik jeg ser det, vanskelig å definere. Funn fra min studie peker på i tillegg at det ikke nødvendigvis vil ha noe påvirkning.

Selv om at overordnet styring ikke har effekt overfor leaders arbeid og forståelse, betyr dette ikke at systemet ikke har noe øvrig påvirkning overfor lederne. Mine analyser var ikke tilstrekkelige for å kunne belyse spørsmålet om leders varierende forståelse for kommunikative kompetansen. Kritiske realister mener at sosiale systemer og aktørene i dem er i en bestandig gjensidig påvirkning, hvor systemet påvirker aktørene ikke bare gjennom direkte krav og forventninger, men også gjennom etablerte gjentatte praksiser som andre aktører utfører i rammene av samme systemet (Danermark &...; 2018). I sammenheng med det aktuelle spørsmålet her - hvilke faktorer kunne ha påvirket leders forståelse til å være så varierende, vil jeg drøfte i denne siste delen av min masteroppgave den store felles uenigheten som finnes i utdanningssystemet (og utover) angående hva som er kommunikasjon, og hva skal vi forstå med begrepet kommunikative kompetanse. Slik for eksempel har skolerektorer de fem grunnleggende ferdigheter som de skal jobbe med på skolen. I Rammeverket for grunnleggende ferdigheter i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017 c) er disse ferdigheter for grunnopplæringen lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Kommunikasjon er et underbegrep som inngår i definisjonen for de muntlige, digitale, og skriving ferdigheter. Muntlige ferdigheter dekker til dels omfanget som kommunikasjonsteoretiske perspektiver legger til grunn for kommunikasjon – å utforme utsagn, forstå og vurdere, men de går eksplisitt og eneste på talespråket. Det synet i utdanningssystemet står i stor grad i strid med det som ellers er definert som kommunikasjon i andre felter, f.eks. synet på kommunikasjon i sykepleier-systemet og øvrige velferdsprofesjoner (Eide&Eide, 2017; Hundeide, 2003), og t.o.m. forfattere som utgir litteratur om kommunikasjon innen utdanningssystemet (Ulleberg, 2020). Videre omtales kommunikasjon i dette rammeverket alltid med begrepet samhandling ved siden - noe som peker mot at kommunikasjon skal forstås som tett sammenhengende. Blant mine informanter finnes det nemlig slike med akkurat slik forståelse, der kommunikasjon og samhandling treffes.

Barna på skolen og i barnehagen skal også tilegne seg sosiale ferdigheter, som i NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II* beskrives til å omfatte relasjonelle ferdigheter, sosial bevissthet, og den empatiske evnen til å forstå andres perspektiv og følelser (empati). Killén (2016, s.31) omtaler relasjonelle ferdigheter som det å “kunne møte andre med åpenhet og respekt”, evne til innlevelse i andres situasjon, og bevissthet rundt egne holdninger, reaksjoner og livserfaringer som kan stå i veien for fagligetisk forsvarlig samarbeid med klienten”. Her blir det synlig at det er dette begrepet som i størst grad samsvarer med min ramme for forstående ferdigheter og i tillegg med feilkildene der, med den forskjellen at det strekker seg lenger i det emosjonelle - en ting som ikke nødvendigvis er bra, med tanke på utbrenthet som profesjonelle får fra sosial arbeid (ibid, s.32). Likevel har jeg også slike informanter som legger vekt nemlig på relasjonelle aspekter ved kommunikasjonen, empati og respektfull kommunikasjon

En bredere forståelse er Skau (2017, s.60 - 10) sin fra boka *Gode fagfolk vokser*. I følge autoren kan kommunikasjon ikke omtales som en kompetanse, men evnen til å kommunisere er en type personlig ferdighet. Personlige ferdigheter er unike, subjektive, personavhengige ferdigheter som ikke lett lar seg redegjøre for teoretisk/vitenskapelig og som kan forstås til å være ikke-vitenskapsbaserte (2017, s.61). På en liste står samlet en del slike personlige ferdigheter: evne til å lytte, evne til å uttrykke seg på en forståelig måte, evne til å gi og ta imot personlige tilbakemeldinger, evne til å skille mellom sak og person, evne til å vise anerkjennelse, evne til å tåle taushet, evne til menneskelig kontakt og oppmerksom nærhet; og videre, menneskelig varme, oppriktig interesse for andre mennesker, ærlighet, visjoner for eget liv, arbeidsglede, optimisme, rettferdighetssans, evne til å kjempe for de som er svake osv (2017, s.72-73). Sosiale ferdigheter omtales av OECD sin ramme som “21st century skills, life skills, essential skills, behavioural skills, non-cognitive skills, youth development assets, social-emotional learning, and character skills or strengths”. Bialik omtaler profesjoner som bruker slike ferdigheter som “non-routine interpersonal” profesjoner (Bialik, M. & C. Fadel, 2018, s.7; ) I min studie er det nemlig også en del slike informanter som støtter seg til at kommunikative kompetansen ikke er noe målbart, til tross for at de ellers kunne peke på flere enkeltkomponenter og beskrive kommunikasjonen til spesialpedagogen veldig nøye.

Videre understreker Kankaraš & Suarez-Alvarez (2019, s.9) at de ikke-kognitive sosiale

ferdigheter likevel uunnngåelig stoler på persepsjon, kognitive hjernefunksjoner og mekanismer. Det er nemlig disse sensoriske og kognitive ferdigheter som i min ramme inngår som lytte-/forstå ferdigheter, som jeg var etter i denne revisjonen av ferdigheter og kompetanser, men de ser ut til å ikke eksistere i kompetanseforståelsne i OECD og dagens forståelse for kompetanse i norsk utdanningssystem. Cyphert *et.al.* (1998, s.1) tar stilling til dem i utviklingen av kommunikative standarder for den amerikanske barnehage- og grunnskolesektoren i *K-12 Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements*. I sistnevnte standarder og legger til grunn at

Talking, hearing, and seeing are, for most people, natural physiological processes. By contrast, speaking, listening, and media literacy are learned. It is a mistake to assume that because students can talk and hear and see when they enter school, they require no systematic instruction in understanding and using communication skills.

Til motsetning, mener Statped (2021) at “fra vi er små har vi lært hvordan vi skal oppføre oss i ulike situasjoner, og sammen med ulike personer. Vi har lært hva vi kan si, til hvem, når, hvor og på hvilken måte. Vi snakker om kommunikativ kompetanse.”

Med slik variasjon i systemet som mine informanter er en del av, blir det ikke overraskende at forståelsen de melder om er like varierende. Slik jeg ser det, gjenspeiler variasjonene i forståelsen av mine informanter veldig nøye den variasjonen på systemnivå som jeg akkurat beskrevet. Basert på slike refleksjoner, konkluderer jeg at det er systemets samlede syn på kommunikasjon og kommunikative kompetanse som påvirker lederes forståelse for spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Vi kan ikke se den generative mekanismen av denne påvirkningen, men den eksisterer like sterkt i virkeligheten, upåvirket av om vi vet om den eller ikke. Den produserer ellers slike effekter og fenomener i virkeligheten, som vi som mennesker kan observere med våre sanser og finne ut av med vår rasjonelle dømmekraft og med en ikke-reduksjonistisk, virkelighetsbasert tilnærming til verden rundt oss.

## **8. Konklusjon og anbefalinger for videre forskning**

**I svar til spørsmålet fra min problemstilling *Hvordan er spesialpedagogens kommunikative kompetanse i møte med barn med spesielle behov sett fra rektorer, barnehagesjef, og ledere i pedagogisk-psykologiske tjenesten i Norge, og hvilke faktorer kan virke inn på leders arbeid med spesialpedagogens kommunikative kompetanse?***

I min studie nærmet jeg meg dette spørsmålet fra et kommunikasjonsteoretisk perspektiv. Kommunikasjonsteoretiske perspektiver gir en klar og tydelig ramme for forskning på kommunikasjon. Kommunikasjonsteoretiske skolen presenterer fenomenet ‘mellommenneskelig kommunikasjon’ som et målbart fenomen, og som en kompetanse som man kan trene seg i. I motsetning til kommunikasjonsteoretiske forståelsen, viser resultatene fra min studie en veldig varierende forståelse for kommunikasjon blant ledere involvert i spesialundervisningssystemet i Norge. Variasjonen uttrykker seg i synet på hva ledere ser som kriterier for kommunikative kompetanse hos spesialpedagoger. Noen av lederne mener at spesialpedagogens kompetanse består i det å kunne formidle sitt budskap til barna med spesielle behov. Noen andre ser godt behovet for forstående ferdigheter i arbeidet med barna. Fra mine resultater ble det nemlig synlig at halvparten av lederne ikke anerkjenner viktigheten av lytting og øvrige forstående ferdigheter som en del av spesialpedagogens kommunikative kompetanse. Variasjonen i lederes syn er også knyttet til hvorvidt kommunikative handlinger lar seg skalere og måle. Slik forståelse er viktig for dem som vurderer spesialpedagogers (og øvrige lærerne sin) kommunikative nivå, dersom som premissleverandører i systemet har de påvirkning overfor hele det norske samfunnet.

Mine resultater viser at lederne flest kjenner til, og bruker, varierte tilnærminger. Disse tilnærmingene har i seg selv høyt potensial for vellykket vurdering av kommunikative kompetanse. Likevel, hvis det ikke er den “riktige” kommunikative kompetansen som leder ser etter, vil forståelse for barnet ikke bli sikret i spesialundervisningsprosessen, uansett hvor god tilnærmingen er.

Med bakgrunn i mine resultater, problematiserer jeg i min studie selve utdanningssystemet sitt syn på kommunikasjon, og nemlig et trefarget syn. Den ene være den gammeldagsforståelsen for

kommunikasjon som formidlingsprosess. Forståelse for den andre i den umiddelbare informasjonssformidling blir her ikke ivaretatt, men det legges vekt på å være empatisk, å mentalisere, å bygge relasjon. Det andre synet er om kommunikasjon som en mystisk prosess som ikke kan bli underlagt ordentlig vitenskapelig beskrivelse, men hvor lytting og forståelsen for den andre likevel er på plass. Tredje er det dialogiske synet der informasjonssender og informasjonsmottaker har jevnbyrdig rolle i prosessen av felles meningsskapning og felles forståelse er viktig. Jeg mener her at disse syn på kommunikasjon som jeg akkurat beskrevet, kjennetegner en nyansert uenighet rundt vesenet til prosessen kommunikasjon i utdanningssystemet. Denne uenigheten ser jeg på som hovedfaktoren som påvirker lederne sin forståelse for kommunikasjon - gjennom kausale generative mekanismer som eksisterer mellom undervisningssystemet som et sosialt system, og lederne som aktører i dette systemet. Fra mine resultater, som også ved å støtte meg på funn fra annen forskning knyttet til spesialpedagogers vansker i kommunikasjonen med barn med spesielle behov, mener jeg at det ikke er utelykket at slik nyansert syn på kommunikasjonens vesen også sprer seg helt til de laveste nivåer av utdanningssystemet - helt til selve spesialpedagogene. Slik sett, det blir ikke overraskende at norsk utdanningssystem i årevis strever med en effektiv igangsettelse av sine overordnede prinsipper for tilpasset opplæring, medvirkning, aktiv undervisning og opplæring med forankring i barnets perspektiv. Kommunikasjon er nemlig fellesnevneren for all dette.

Jeg håper at min studie, til tross for noen bastante mangler, kan vekke interesse for problemet, så at statens gode intensjoner med utdanningssystemet skal kunne nå barna etterhvert, og skal ikke bli bare uoppnåelige honnørord i lange offentlige utredninger og stortingsmeldinger.

Min studie presenterer resultater som viser forståelsene og tilnærmingene til en gruppe i utdanningssystemet. Med bakgrunn i mine funn kan jeg ikke påstå at situasjonen i selve spesialundervisningen og i kommunikasjonsprosessen mellom spesialpedagoger og barna er slik som mine informanter forstår og presenterer det fordi det ikke er dem som utfører undervisningen. Min studie presenterer i det bare en mulig forklaring på virkeligheten (av problemene med tilpasset opplæring, medvirkning og aktiv læringsmiljø), som fra sin side trenger falsifisering for å bli bekreftet eller avvist. Jeg kunne f.eks ha forsket på selve spesialpedagogene sine forståelser, eller på barns opplevelser, men har valgt min egen ramme.



Det er behov for mer forskning for å kunne konkludere med vitenskapelig presisjon om muligheten som jeg reviderer samsvarer med reelle forhold i norsk spesialundervisningssystem.

Det kan videre også være interessant å studere spesialpedagogers forståelse for kommunikative kompetanse - noe som kan gi mer representativt bilde av hvordan den faktiske kompetansen er, den som er nærmest barna.

Et kritisk blikk på mitt prosjekt er jeg også nødt til å kaste her. Ulempen med en slik forskningstilnærming som jeg hadde valgt er at den kan være vanskelig og krevende, og hvis utført uten tilstrekkelig kvalitet - skal påvirke forskningens nytteverdi for de/n som forskningen er tenkt til å være til nytte. Det skrev jeg selv om i min teoridel. Og dyster må jeg beslutningsvis anerkjenne meg i dette, i det at det var svært vanskelig å utføre prosjektet innen tidsrammen gitt. En stor del av spennende data måtte utelates, og mine formuleringer er høyst sannsynlig ikke av den kvaliteten som jeg opprinnelig hadde tenkt å ha. Det kunne sikkert ha vært bedre å spørre mindre, og velge fokus på enten forståelsen eller tilnærmingene, men slik jeg ser det, blir det da alt for reduksjonistisk, særlig i tråd med kritiske realismens satsing på ikke-reduksjonistiske tilnærminger.

## 9. Litteraturliste

Aas, M. (2023). Ledelse av skoleutvikling – en kunnskapsoversikt. *Bedre skole*. 1/2023.

Nettkilde: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/ledelse-av-skoleutvikling--en-kunnskapsoversikt/>

Aas, M., Andersen, F.C., Vennebo, K.F. & Dehlin, e. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen*. OsloMet. Nettkilde: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/kunnskapsoversikt-om-skoleledelse-og-skolelederprogram/>

Andersen, K.I. (2006). Prosessen som ingen kunne målbinde. *Fokus på familien*. Vol.34, s.42–53  
<https://doi.org/10.18261/ISSN0807-7487-2006-01-04>

Andrews, T.M. & Hustad, B. C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig for å oppfylle tjenestens mandat?* Nordlandsrapport. Nettkilde:  
[https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/nordlandsforskning\\_2022\\_bemanning\\_pp-tjensten.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/eksterne-rapporter/nordlandsforskning_2022_bemanning_pp-tjensten.pdf)

Bae, B. (2006). Perspektiver på barns medvirkning i barnehage. I *Temahefte om barns medvirkning*, s.6-27. Kunnskapsdepartementet, Oslo (Bae, 2006)

Bae, B. (2009). Rom for medvirkning? Om kvaliteter i samspillet mellom førskolelærer og barn. *Barn*. Nr. 1 2009:9–28, ISSN 0800–1669. Norsk senter for barneforskning.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata.  
<https://lovdata.no/nav/lov/2005-06-17-64/%C2%A712a>

Barneombudet, (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrapport.

Bele, I.V. (2011). Læreres egenvurdering av spesialpedagogisk kompetanse – og viktige kilder for kompetanseutvikling. *Norsk pedagogisk tidskrift*. s.476–491, <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.18261/ISSN1504-2987-2010-06-05>

- Bhaskar, R. (2011). *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy*. London: Routledge.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. 3.utgave. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Bjørndal, C.R.P. (2018). *Konstruktive hjelpesamtaler*. Gyldendal: Oslo
- Bialik, M. & Fadel, C. (2018). *Knowledge for the Age of Artificial Intelligence: What Should Students Learn?* Center for Curriculum Redesign. Boston, Massachusetts Nettkilde: [https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR\\_Knowledge\\_FINAL\\_January\\_2018.pdf](https://curriculumredesign.org/wp-content/uploads/CCR_Knowledge_FINAL_January_2018.pdf)
- Bradburn, N.M., Sudman, S. & Wansink, B. (2004). *Asking questions. The definitive guide to questionnaire design*. Jossey-Bass: San Francisco
- Cyphert, D. Pierson, L., Fenton, R., Quianthy, R., Flores, N., Ritzdorf, D. m.fl. (1998) *K-12 Speaking, Listening, and Media Literacy Standards and Competency Statements*. Red.: Bostrom, R., Carter, K., Galvin, K., Moore, M. & Spitzberg, B.. National Communication Association. Nettkilde: [https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public\\_Statements\\_K-12Standards.pdf](https://www.natcom.org/sites/default/files/pages/Public_Statements_K-12Standards.pdf)
- Danermark, B., Ekström, M., Karlsson, J. (2018). *At förklara samhället*. 3.utg. Studentlitteratur AB: Lund.
- Eide, S.B., Grelland, H.H., Kristiansen, A. mfl. (2009). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner*. 3.utg. Gyldendal Akademisk: Oslo.
- Emilson, A. (2007). Young children's influence in preschool. *International Journal of Early Childhood*. 39 (1): 11–38.

- Eriksen, B. (2018). *Rektors styringsrett*. Gyldendal Norsk Forlag AS
- Eriksen, H. (2017h). Elevers oppfatning av lærers tilbakemeldingspraksis: om sammenheng mellom graden av VfL-praksis og elevenes opplevde nytte av lærers skriftlige tilbakemeldinger i skriftlig norsk. *Nordic Journal of Literacy Research*. 3. 10.23865/njlr.v3.683.
- Fløgstad, T.R. & Helle, G. (2019). *Alt jeg kan. Hvordan kroppen lærer hjernen å tenke*. Capellen Damm AS: Oslo
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg.. Fagbokforlaget
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. I Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (Red.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed.) (s. 163-182). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Haug, P. (2014): Kompetanse for spesialundervisning. *Bedre Skole*. Nr 3. 2014.
- Haugen, R. (red), Vogt, A., Rosenvinge, J.H., Nilsen, V. mfl (2008). *Barn og unges læringmiljø: Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker* (Vol.3). Kristiansand:Høyskoleforlaget.
- Helse- og omsorgsdepartementet, (2017). *Mestre hele livet. Regjeringens strategi for god psykisk helse (2017–2022)*
- Hood, . (2018). *Complexity in social work*.
- Jakobsen, T.G. (2021). *Vitenskapsfilosofi og kritisk realisme - et ikke-antrposentrisk alternativ*. Vigmostad & Bjørke AS Bergen
- Jansen, A. (2018). 'It's so complex!': understanding the challenges of child protection work as experienced by newly graduated professionals. *The British journal of social work*, Vol.48(6), s.1524-1540
- Jensen, & Ulleberg, (2019). *Mellom ordene*. 2.utgave. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.

- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kankaraš, M. & Suarez-Alvarez, J. (2019) ASSESSMENT FRAMEWORK OF THE OECD STUDY ON SOCIAL AND EMOTIONAL SKILLS. OECD. Nettkilde:  
[https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2019\)15/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)15/En/pdf)
- Kalkovich, M.D., dela Cruz, F.A. (2006). Validating the Interpersonal Communication Assessment Scale. *Journal of Professional Nursing*, Volume 22/1, pp. 60-67  
<https://doi.org/10.1016/j.profnurs.2005.12.005>
- Killén, K. (2017). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kinge, E. (2016). *Barnesamtaler*. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2023). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. 4.utg. Fagbokforlaget: Bergen.
- Kragh, E. (2012). Sproget på arbejde – om narrativ vejledning. I Ritchie, T.(red), *Narrativ teori i pædagogers praksis*. København: Billesø&Baltzer
- Kristiansen, T. (2019). Medvirkning i barnehagen. I M. H. Frønes & V. Glaser. (Red.). *Praksisbok for barnehagelærerstudenten*, s. 49–61. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Nettkilde:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Rammeplan for barnehagens oppgave og innhold*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2017 c). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Nettkilde:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

Kunnskapsdepartementet, (2020). *Forskrift om rammeplan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13.*

Light, J., 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, 1-18, DOI: 10.3109/07434618.2014.885080

Leonardsen, D. (2022). *Briller for velferdsarbeidere*. Oslo: Pax Forlag.

Latham, G. P & Finnegan, B. J. (1993). Perceived practicality of unstructured, patterned, and situational interviews. I *Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives*, Schuler, H., Farr, J. L. & Smith, M. NJ: Erlbaum.

Maurer, S. (1997). THE POTENTIAL OF THE SITUATIONAL INTERVIEW: EXISTING RESEARCH AND UNRESOLVED ISSUES.

McDaniel, M. A., Whetzel, D. L., Schmidt, F. L., & Maurer, S. D. (1994). The Validity of Employment Interviews: A Comprehensive Review and Meta-Analysis. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 599–616. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.599>

Melby -Lervåg, M (2022). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo. [Podkast] *Hvordan står det til med tilbudet om spesialundervisning i Norge?* nettkilde: <https://www.uv.uio.no/forskning/aktuelt/podkast/laering/2022/spesialundervisning-i-norge.html>

Meld.St. 6 (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Nettkilde:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst og tidlig innsats*. Kunnskapsdepartementet

Natland, S. & Johannessen, A. (2020). “Det er noe med den personlige egnetheten”.

Arbeidsgiveres vurderinger av uformelle kompetanser og deres betydning for ansettelser innen helse- og sosialfeltet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, Årgang 23, nr. 2-2020, s. 86–99. DOI: <https://doi.org/10.18261/issn.0809-2052-2020-02-01>

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.

NOU 2014: 12 (2014). *Åpent og rettferdig – prioriteringer i helsetjenesten*. Helse- og omsorgsdepartementet.

NOU 2015: 8 (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo.

NOU 2019: 2 (2019). *Fremtidige kompetansebehov II Utfordringer for kompetansepolitikken*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon

NOU 2019: 23 (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet Nettkilde:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/3a08b44df1e347619e32db47d13ac0cd/no/pdfs/nou201920190023000dddpdfs.pdf>

Ongstad, S. (2016). *Språk, kommunikasjon og didaktikk : norsk som flerfaglig og fagdidaktisk ressurs: Vol. nr 154* (p. 304). Fagbokforlaget.

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

Ottenheim - Vliegen, A., Van Hattum, M., Weijers, S., Swaab, H. & Staal, W. (2023). Teachers' Multi-Perspective-Taking and Attributions in Coping with Pupil's Disruptive Classroom Behavior. A Cross-Case Study. Tilgjengelig på SSRN: <https://ssrn.com/abstract=4490796>

- or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4490796>DOI: <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4490796>
- Prop. 57 L (2022 –2023). *Proposisjon til Stortinget (forslag til lovvedtak)*. Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).
- Prøitz, T.S. & MausethagenS, (2022). Mellom administrasjon og faglig-pedagogisk arbeid – rektorrollen i reformtid i Norge. *Paideia*. Vol. 23 1/2022 Nettkilde: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/mellom-administrasjon-og-faglig-pedagogisk-arbeid--rektorrollen-i-reformtid-i-norge/>
- Rix, J., Parry, J. & Malibha-Pinchbeck, M. (2020a). ‘Building a better picture’:A practitioner’s view of using a listening approach with young disabled children. *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 18(1), s.3–17. DOI:.10.1177/1476718X19885990
- Rogstad, J. & Sterri, E.B. (2018). Passe inn og passe til. Arbeidsgiveres vurderinger av jobbsøkere. *Tidsskrift for samfunnsforskning*. Vol.59 / 1, s.41–65, <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2018-01-03>
- Rubin, R.B., Martin, M.M. (1994). Development of a measure of interpersonal communication competence. *Communication Research Reports*. Vol. 11(1). <https://doi.org/10.1080/08824099409359938>
- Sattler, J (2018). *Assessment of children: cognitive foundations and applications*. La Mesa, California
- Shannon, C. E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*. 27 (4): 623–656. doi:[10.1002/j.1538-7305.1948.tb00917.x](https://doi.org/10.1002/j.1538-7305.1948.tb00917.x) Nett-kilde: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6773067>
- Schuler, H., Farr, J. L. & Smith, M. (1993). *Personnel Selection and Assessment: Individual and Organizational Perspectives*, NJ: Erlbaum.



Sikt (n.d.). *Gjennomføre eit prosjekt anonymt*. Nett-kilde:

<https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/personvernhandbok-forskning/gjennomfore-et-prosjekt-uten-behandle-personopplysninger>

Skau, G.M. (2017). *Gode fagfolk vokser*. 5.utg. Cappelen Damm AS

Sommer, D., Samuelsson, I.P. & Hundeide, K. (2013). Early childhood care and education: a child perspective paradigm. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21:4, 459-475, DOI: 10.1080/1350293X.2013.845436

StatPed. (2021). Kommunikativ kompetanse. Nettkilde: <https://statped.no/ask/opplaringspakker-ask/kommunikativ-kompetanse/#no-48865-0->

Ulleberg, I. (2020). *Kommunikasjon mellom lærer og elev*. Vigmostad & Bjørke AS: Bergen

Universitetet i Oslo (n.d.). Kodebok i Nettskjema for TSD og analyse. Nettkilde:

<https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/kodebok.html>

Universitets- og høskolerådet, (2018a). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR*

*LÆRARUTDANNINGANE. FELLESKAPITTEL*. Nettkilde:

[https://www.uhr.no/\\_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdateret-15022023.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i4fbd09e0-6a5f-4a13-9e89-3971c57cfa5d/fellestekst-for-retningslinjene-for-alle-typer-av-larerutdanning-oppdateret-15022023.pdf)

Universitets- og høskolerådet (2018b). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*.

Nettkilde: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)

Universitets- og høskolerådet (2018c). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR*

*GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 1 – 7*. Nettkilde:

[https://www.uhr.no/\\_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf)

Universitets- og høskolerådet (2018d). *NASJONALE RETNINGSLINJER FOR*

*GRUNNSKOLELÆRERUTDANNING TRINN 5–10*. Nettkilde:

[https://www.uhr.no/\\_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10\\_fin.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/iffef9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf)

Universitets- og høskolerådet (2018e). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanning i praktiske*

*og estetiske fag for trinn 1-13*. Nettkilde: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/id7e2ee5a-d046-4c10-8fda-b9a0f7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/id7e2ee5a-d046-4c10-8fda-b9a0f7672f40/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanning-i-praktiske-og-estetiske-fag-for-trinn-1-13.pdf)

Universitets- og høskolerådet (2023). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*.

Nettkilde: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene>

Utdanningsdirektoratet, (2021). *Tilsetting og kompetansekrav*. Nettkilde:

<https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/larerkompetanse/#a99699>

Utdanningsdirektoratet, (2022b). *Spesialpedagogisk hjelp*. Nettkilde: [https://www.udir.no/laring-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/)

[og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialpedagogisk-hjelp/)

Utdanningsdirektoratet, (2022c). *Spesialundervisning*. Nettkilde: [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/)

[trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/)

Utdanningsdirektoratet, (2023). *Alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)*. Nettkilde:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/alternativ-og-supplerende-kommunikasjon-ask/#a186634>

Utdanningsdirektoratet, (n.d. a). *Spesialpedagogikk*. Nettkilde: [https://www.udir.no/laring-og-](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/)

[trivsel/spesialpedagogikk/](https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/)

Utdanningsdirektoratet, (n.d. b). *Grunnskolen Informasjonssystem, 2022-2023*. Nettkilde:

<https://gsi.udir.no/app/#!/view/units/collectionset/1/collection/100/unit/1/>

Uthus, M. (2020). «Det har sine omkostninger». Spesialpedagogens trivsel og belastninger i arbeidet i en inkluderende skole:En intervjustudie. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1406>

Vik, S. (2014). Barns deltakelse og tidlig innsats: et pedagogisk bidrag til forståelse av tidlig innsats i norske barnehager. *Journal of NORDIC EARLY CHILDHOOD EDUCATION RESEARCH*. Vol. 8/2, s1-13, 2014 ISSN 1890-9167

Øen, K. (2023). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*. 4/2022  
Nettkilde: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2023/vurdering-av-kompetanse-for-inkluderende-praksis/>

VED  
LEGG 1 SPØRRESKJEMA

### Jeg har lest og forstått informasjonen ovenfor

Ja

#### DEL 1.

I den første delen av undersøkelsen følger noen generelle spørsmål knyttet til din oppfatning av spesialpedagogers kommunikativ kompetanse i arbeid med barn og ungdom.

**Hva legger du i begrepet "kommunikativ kompetanse"?**

**Hva mener du er kriteria for tilfredsstillende kommunikativ kompetanse hos en spesialpedagog?**

**Synes du at kommunikative kompetansen er noe observerbart og / eller målbart?**

*Observerbart vil si at man kan merke om det finnes hos en annen, målbart vil si at man kan skalere det - f.eks. fra 1 til 10*

- Observerbart og målbart
- Observerbart men ikke målbart
- Målbart men ikke observerbart
- Verken observerbart eller målbart

---

#### DEL 2.

**Her finner du spørsmål om din erfaring med vurderingen av spesialpedagogers kommunikativ kompetanse ved tilsetting.**

**Hvilke aspekter ved kandidatens helhetlige profil du tar hensyn til ved ansettelse av nye spesialpedagoger?**

*Tenk både yrkesspesifikke og personlige ferdigheter, formell kompetanse og uformelle ferdigheter - f.eks. fagbrev, arbeidserfaring, motivasjon for arbeidet, syn på barn, systemforståelse osv.*

**I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?**

- Bruker kartleggingsverktøy for kommunikativ/mellommenneskelig kompetanse
- Tilpasser intervjuet (ved bruk av forhåndsbestemte spørsmål o.l.)
- Henvender meg til referansepersoner
- Bruker hjelp av annen medarbeider under intervjuet
- Vurderer konkrete aspekter ved kandidatens kommunikasjonsstil under intervjuet (taletempo, blikkontakt, kroppslige bevegelser o.l.)
- Stoler på profesjonelt skjønn
- Andre egne rutiner
- Ingen av det ovennevnte - stoler hovedsakelig på magesfølelse

**Kjenner du til noen konkrete kartleggingsverktøy for kommunikativ kompetanse?**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Tilpasser intervjuet (ved bruk av forhåndsbestemte spørsmål o.l.) eller Henvender meg til referansepersoner eller Bruker hjelp av annen medarbeider under intervjuet eller Vurderer konkrete aspekter ved kandidatens kommunikasjonsstil under intervjuet (taletempo, blikkontakt, kroppslige bevegelser o.l.) eller Stoler på profesjonelt skjønn eller Andre egne rutiner eller Ingen av det ovennevnte - stoler hovedsakelig på magesfølelse» er valgt i spørsmålet «I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?»*

Ja

Nei

**Hvilke kartleggingsverktøy bruker du?**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Bruker kartleggingsverktøy for kommunikativ/mellommenneskelig kompetanse» er valgt i spørsmålet «I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?»*

**På hvilke måter tilpasser du intervjuet for å avdekke kommunikativ kompetanse?**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Tilpasser intervjuet (ved bruk av forhåndsbestemte spørsmål o.l.)» er valgt i spørsmålet «I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?»*

**Hvilke aspekter ved kandidatens kommunikasjonsstil vurderer du under intervjuet?**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Vurderer konkrete aspekter ved kandidatens kommunikasjonsstil under intervjuet (taletempo, blikkontakt, kroppslige bevegelser o.l.)» er valgt i spørsmålet «I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?»*

**Vennligst oppgi hva slags andre egne rutiner du har?**

*Dette elementet vises kun dersom alternativet «Andre egne rutiner» er valgt i spørsmålet «I de fleste stillingsannonser for spesialpedagoger understrekes det at kandidaten bør ha gode kommunikative ferdigheter og samarbeidsevner. Hvordan vurderer du at kandidaten har slike ferdigheter i ansettelsesprosessen?»*

## Vedlegg 2 Sikt uttalelse

---

**Melding fra Adelina Mitkova**

07.11.2023 04:50

Hei Judith,

Takk for svar! Jeg vil altså sende videre til informanter og dere kan avslutte oppfølgingen.

Ha fin dag videre,  
Adelina

**Melding fra Judith Kristine Dybendal (Rådgiver)**

23.10.2023 14:00

Hei Adelina,

Jeg har nå tatt en første gjennomgang av meldeskjemaet ditt. Ut fra opplysningene i meldeskjemaet og det vedlagte spørreskjemaet virker det som du ikke skal behandle personopplysninger og at prosjektet ditt gjennomføres anonymt. Dersom prosjektet er anonymt trenger du ikke melde behandlingen til oss. Ber deg derfor om å gjøre en avklaring på dette og gi beskjed i meldingsdialogen slik at jeg eventuelt kan avslutte oppfølgingen fra vår side. Bare ta kontakt dersom du har noen spørsmål!

Vennlig hilsen,  
Judith

**Sendt til vurdering**

04.10.2023 23:28