

## KAPITTEL 33

# Samhandlingens betydning innen spesialpedagogikk – analyse av samhandlingsindikatorer

Leva Kuginyte-Arlauskiene Høgskulen på Vestlandet, Norge

**Abstract:** This chapter provides exploration of interaction in special education, with a detailed analysis of interaction indicators and their implications for theory and practice in the field. Through an extensive literature review, the article examines recent research contributions to illuminate how indicators of collaboration are reflected in different special education contexts. This approach reveals the diverse practices and challenges that arise from learners' special needs and highlights how the interaction between different actors within inclusive practices is crucial to the effectiveness and equity of education. By addressing both subjective perceptions of the educational process and the observable outcomes of interaction, the article contributes to a deeper understanding of the nature of interaction and its implications for special education practises. The research highlights interaction as a core element of effective special education strategies and demonstrates how educational policy and professional pressures are driving continuous change in the field.

**Keywords:** interaction, interaction indicators, special education, special needs education, literature review

## Innledning

Spesialpedagogikk som vitenskapelig kunnskap om å forstå og utdanne barn med særskilte og mangfoldige behov har i stor grad utvidet sin tidligere ramme. Ifølge opplæringslova (1998) § 5-1 har elever som ikke har eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av opplæringen, rett til spesialundervisning. Samtidig hevder utdanningspolitiske dokumenter at elever med spesielle behov må ha mulighet for ta del i det faglige, sosiale og kulturelle felleskapet på en lik måte som andre elever (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er et mål at spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning gis på måter som ikke medfører segregering av barn og unge, men det er hensynet til hva som er barns og unges beste, som skal være avgjørende (Meld. St. 18 (2010–2011)). De siste årene har faget fått en betydelig ny rolle og funksjon i det norske utdanningssystemet. Nyere forskning (Festøy & Haug, 2019; Haug, 1998, 2015, 2017; Hausstätter & Thuen, 2014; Hausstätter & Reindal, 2010; Hausstätter & Vik, 2016; Vik & Hausstätter, 2022) og praksis i skolen endrer den kliniske tilnærmingen innen spesialpedagogikk som har dominert i flere år. Endringen må ses i lys av paradigmeskifter både i samfunnet generelt og i skolens samfunnsmandat spesielt, der ulike former for samhandling eller interaksjon får ny betydning.

Skolens oppgave er å gi elevene opplæring som ivaretar deres behov, muligheter og utvikling. Ifølge Sæverot og Werler (2017), medfører å lære seg samfunnsmessige og individuelt betydningsfulle kunnskaper og ferdigheter. Dermed skal spesialundervisning ivareta forutsetninger elevene skal ha til å nå realistiske mål. Videre hevder Sæverot og Werler (2017) at implementering av nye praksiskunnskaper skjer kontinuerlig, og også omfatter vurdering av hvorvidt metodene er etisk forsvarlige og i overensstemmelse med samfunnets gjeldende normer og verdier (se også kap. «Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling»). Derfor er det viktig at skolen bevisst bruker det handlingsrommet for å etablere ulike former av samhandling som ordinær opplæring gir. Prøitz et al. (2023) understreker at skolen må kartlegge, vurdere og eventuelt prøve ut nye tiltak i skolen innenfor rammen av ordinær opplæring. Dette er også presisert i opplæringsloven (1998) § 5-4. Disse politiske avgjørelsene skaper grunnlag for endringer av forståelsen av spesialpedagogikkens praksis. Hausstätter og Vik (2016) hevder at det eksisterer to ulike paradigmatisk posisjoner innen fagfeltet som beskriver den opprinnelige spesialpedagogikken, med utgangspunkt i vanskekategorier

på den ene siden og det inkluderende perspektivet knyttet til normaliseringsdebatten og kritikken av opplæringsorganiseringen på den andre siden. Grunnlaget for det inkluderende perspektivet vil være interaktive holdninger der man legger til grunn at alle elever må ha rett til å delta, bli hørt, ta avgjørelser og yte godt av samfunnets goder (Haug, 2003, s. 99–116) (Se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). Ifølge Anastasiou et al. (2015 sitert i Tiernan, 2022, s. 883) diskuterer spenningen mellom «retten til utdanning» og «retten til inkluderende utdanning» slik den er beskrevet i artikkel 24 (United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2006), og hevder at denne spenningen oppstår fordi «retten til utdanning» presenteres som inkludering, ikke som effektiv eller hensiktsmessig utdanning, uten henvisning til alternative miljøer eller tjenester (for eksempel spesialskoler og spesialklasser).

Med utgangspunkt i Biesta (2013) sin analyse av forskjellige forsknings-tradisjoner innen praktisk undervisning utviklet Hausstätter og Vik (2016) en todimensjonal modell om spesialpedagogikkens grunnlag og pedagogikkens rammer. Mulighetsperspektivet argumenterer for at individuelle ulikheter er en naturlig del av mangfoldet i organisert opplæring, og at dette mangfoldet har en naturlig plass i undervisningen og i samhandlingsbehov for å etablere inkluderende læringsmiljøer (se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). I det norske utdanningssystemet handler dette perspektivet om tilpasset opplæring, hvor spesialpedagogikken får en betydelig ny støttefunksjon for å nå opplæringsmål. Ifølge Raaen (2008) er det viktig å rette oppmerksomheten mot veien til målet, ikke å tilpasse målet til veien. Vekstperspektivet argumenterer for at ulikheter er en forutsetning for å ivareta positive mellommenneskelige samfunnsrelasjoner i form av samhandling inne forskjellige dimensjoner, og at målet bør være å skape et bedre samfunn for alle mennesker (Hausstätter & Vik, 2016, s. 47–48). Dette kan oppnås gjennom bevisste valg av likeverdig kommunikasjon og utviklingsprosesser, felles arbeid mot mål, tillit, deltakelse, rasjonalitet og kunnskapsdeling (se også kap. «Grunnstrukturer i samhandlingsprosesser knyttet til elevmedvirkning»). Ifølge Prøitz et al. (2023) må skolen bruke handlingsrommet som ligger innenfor rammen av ordinær opplæring, slik at tiltak som fremmer læring og forebygger vansker, settes i gang. Dette omfatter lærertetthet, lærernes kompetanse, samhandling mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk praksis og ledelse ved den enkelte skole.

De ovennevnte forutsetningene gir mulighet til å vurdere samhandlingens rolle i utdannings- og utviklingsprosessen. I dette tilfellet kan samhandling analyseres i flere dimensjoner. Første dimensjon omhandler samhandling som en del av inkluderingsprosessen, og beskriver de ulike forholdene og relasjonene mellom prosessens deler og aktørene som er involvert. I andre dimensjon kan samhandling ses som en del av en didaktisk tilnærming, som inkluderer forutsetningene for den pedagogiske prosessen.

Disse perspektivene understreker betydningen av å vurdere samhandlingens posisjon og perspektiver innen forskning innenfor spesialpedagogisk teori og praksis. Det er også viktig å analysere selve samhandlingens natur, da den kan være påvirket av både indre og ytre press (se kap. «Pedagogikkvitenskap under press – ny modell for vitenskapelig samhandling»). Det er derfor nødvendig å beskrive deltakernes subjektive oppfatninger av utdanningsprosessen i tillegg til de synlige resultatene av samhandlingen. Med dette som utgangspunkt har denne artikkelen som formål å *undersøke hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger*.

## Metode og materiale

**Søkemetode:** Litteraturgjennomgangen er basert på de nyeste empiriske studiene innen fagfeltet spesialpedagogikk med søkelys på artikkelens formål. Søket etter nye studier ble utført systematisk, men ved utvelgelsen av artikler til den endelige analysen var det viktig å gi en bred oversikt over indikatorer for samhandling.

**Databasesøk:** Litteratursøket ble gjennomført i tre elektroniske databaser: Oria, Scopus og Web of Science. Søket omfattet litteratur fra perioden 2018 til 2023. Målet var å undersøke og oppsummere hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger, ved å gjennomgå empiriske studier fra doktoravhandlinger, fagfelleverderte artikler, monografier, og vitenskapelige rapporter. I prosessen med å utarbeide søkeord ble indikatorer for samhandling og deres definisjoner identifisert som kjernebegreper. Disse ble kombinert med begrepene spesialpedagogikk, spesialundervisning,

inkludering og inkluderende praksis. Til slutt var det viktig å begrense søket til sammenhenger som involverte skolen som kontekst.

Samhandlingens begrep tar utgangspunkt i en definisjon (Torgersen & Steiro, 2009, s. 130) som består av følgende elementer: likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess, arbeid mot felles mål, tillit, involvering, rasjonalitet og fagkunnskap innen et bestemt fagfelt. Videre presiserer Torgersen og Steiro (2009, s. 156–159) samhandling ved å utvide begrepsmodellen hvor forskjellige forutsetninger danner grunnlag for begrepet. Modellen består av 15 underliggende prosesser som er avgjørende for effektiv samhandling.

Tabellen nedenfor viser indikatorene som beskriver samhandling og elementene de består av. Disse ble brukt som utgangspunkt for videre søk (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157).

**Tabell 33.1** Oversikt over samhandlingensindikatorerne (Torgersen & Steiro, 2009)

Begrep	Begrepspresisering <sup>1</sup>
1. Det etiske moment	Lik verdi og verdighet Respekt for hverandre Vilje til å ta ansvar
2. Involveringsbevissthet	Å bidra aktivt
3. Koordinering	Fordeling av arbeidsoppgaver Overføring av oppgaver Videresending til riktig sted/kompetanse
4. Komplementær kompetanse	Unik kompetanse Erfaringsoverføring
5. Læring	Læring av hverandre
6. Maktbalanse	Fravær av dominans/makt Balanse mellom deltakerne Forskjellig i en samhandlingsprosess sammenliknet med tradisjonelle team- og samarbeidsformer.
7. Organisasjons- og kulturkunnskap	Bevissthet om den organisasjonsstruktur og kultur som befinner seg i organisasjonen.
8. Presisjonskommunikasjon	Uttrykke seg klart og tydelig
9. Profesjonslogikk	Felles forståelse av bransjespråk (fagspråk) og kultur

(Forts.)

1 «De 15 samhandlingsindikatorerne. Oversikt over sentrale underliggende prosesser som har betydning for effektiv samhandling basert på erfaringer fra en rekke virksomheter og teoritilnæringer (oversikten er satt opp i alfabetisk rekkefølge etter første ord i underliggende prosess)». Torgersen og Steiro (2009, pp. 156–159).

Tabell 33.1 (Forts.)

Begrep	Begrepspresisering <sup>1</sup>
10. Redskapsmestring	Mestre ulike redskaper som inngår i samhandlingen (teknologi, verktøy og andre hjelpemidler) på en profesjonell og pedagogisk måte.
11. Rollebevissthet	Kjenne hverandres roller kjenne hverandres funksjon Kjenne hverandres arbeidsfordeling
12. Samhandlingstrening	Bevisstgjøre samhandlingsbegrepet Øve på de forhold som har betydning for den aktuelle samhandlingsform.
13. Situasjonsforståelse, fortolkninger og forventninger	Være bevisst Styrke Klargjøre egne forventninger til samhandlingen
14. Teft	Utvikle et slags treffsikkert «gehør» for utviklingen under samhandlingsprosessen. Forståelse for hva som bør gjøres.
15. Tillit, trygghet, åpenhet	Bygge tillit Opplive trygghet Stole på hverandre Kunne gi av seg selv
<i>Samhandling (overordnet begrep)</i>	<i>En åpen og likeverdig kommunikasjons- og utviklingsprosess mellom aktører som kompetansemessig utfyller hverandre og utveksler kompetanse, direkte ansikt til ansikt eller mediert via teknologi eller med håndkraft, som arbeider mot felles mål, og hvor forholdet mellom aktørene til enhver tid hviler på tillit, involvering, rasjonalitet og bransjekunnskap.</i>

Hvert av begrepene ble kombinert med tidligere nevnte begreper som dekker spesialpedagogikk og spesialundervisning i skolen.

Resultatet av søket består av 457 (før redusering av duplikater N = 641) forskjellige studier som ble identifisert gjennom innledende søk. Etter gjennomgang av tittel, nøkkelord og sammendrag i alle studiene ble 46 forskningsstudier akseptert for fulltekstlesing. Etter lesing av fullteksten ble de artiklene som presenterte diskusjoner om inkludering i skolen, spesialundervisning og spesialpedagogikk uten direkte tilknytning til samhandling og samhandlingsindikatorerne, ekskludert. Etter analyse av de resterende artiklene gjensto totalt 23 empiriske studier som oppfylte alle inkluderingskriteriene.

**Tabell 33.2** Oversikt over hovedfunn: samhandlingens betydning innen spesialpedagogisk teori og praksis

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
1. Anderson & Putman (2022).	Planlegging og gjennomføring av teknologiintegret undervisning.	Lærere	Kvalitativ tilnærming	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
2. Berchiatti, Ferrer, Galiana, Badenes-Ribera & Longobardi (2022).	Sammenhengen mellom mobbedimensjoner, kvaliteten på forholdet mellom elever og lærere og elevenes sosiale status i jevnaldrendegruppen samt om det er en direkte sammenheng mellom mobbedimensjoner og behov for tilpasset opplæring/ spesialundervisning og lærevansker hos elevene, mediert av kvaliteten på forholdet mellom elever og lærere og elevenes sosiale status i jevnaldrendegruppen.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning for å forklare atferdsutfordringer som følge av samspillet mellom individuelle sårbarheter, konteksteffekter og erfaringer.
3. Blatchford & Webster (2018).	Klasseromsorganisering og forekomst av interaksjoner i et inkluderende klasserom.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Forskjellige typer samhandlinger i klasserommet.
4. Chen (2018).	Effekten av multimediaundervisning på sosial interaksjon.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling som mål og metode i bruk av sosiale historier innen spesialundervisning.
5. Danielsen (2022).	Bruk av digitale verktøy i spesialundervisning.	Elever og lærere	Kvalitativ tilnærming	Endring i samhandlingsformer og kvalitet. Ytre press på samhandling.
6. Festøy & Haug (2019).	Samsvar mellom elevenes, foreldrenes og lærernes oppfatninger av forventninger, relasjoner og samarbeid om spesialundervisning.	Elever, foreldre, lærere og assistenter	Kvalitativ tilnærming	Samhandling gjennom forventninger, relasjoner og samarbeid. Indre og ytre press på samhandling.
7. Fosse, Lode & Ånestad (2020).	Arbeid med elever med matematikkvansker innenfor ordinær undervisning.	Elever og lærere	Kvalitativ tilnærming	Sosial samhandling som grunnlag for inkludering.
8. Francisco, Hartman & Wang (2020).	Inkluderende undervisning med søkelys på elevenes interesser og individuell utvikling.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Akseptable og positive sosiale relasjoner og samhandling mellom elever, uavhengig av funksjonsnedsettelse som grunnlag for inkludering.
9. Fujino, Matsumoto & Mieno (2023).	Samhandling og kommunikasjon mellom lærere og elever med spesielle behov.	Lærere	Kvalitativ tilnærming	Lærer-elev-samhandling innen spesialpedagogisk kontekst.

(Forts.)

Tabell 33.2 (Forts.)

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
10. Guikas & Morin (2021).	Lærerens holdninger til utfordrende atferd.	Lærere og elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning for å påvirke atferdsutfordringer.
11. Keshav, Vahabzadeh, Abdus-Sabur, Huey, Salisbury, Liu & Sahin (2018).	De praktiske, logistiske og tekniske aspektene ved intervensjonen med smartbrillesystemet.	Elev, lærere og assistenter	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
12. McEwen, Atcha, Lui, Shimaly, Maharaj, Ali & Carroll (2020).	Fungering av øyestyringsenheter som funksjonelle kommunikasjonssystemer for barn med komplekse kommunikasjonsbehov.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling i form av kommunikasjon mellom elevene og lærere i teknologiintegret undervisning.
13. Mkrtyan, Margaryan, Hovhannisyán & Petrosyan (2022).	Effekten av en utvalgt spesialpedagogisk metode av fysisk aktivitet hos skolebarn med utviklingshemming.	Elever	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Teknologier for å utvikle samhandling og kommunikasjonsferdigheter som et alternativ.
14. Ojeda-Castelo, Piedra-Fernandez & Iribarne (2021).	Et interaktivt tilpasset system for personer med spesielle behov.	Elever	Kvantitativ tilnærming, intervensjonsstudie	Samhandling gjennom digitale enheter.
15. Olakanmi, Akcayir, Ishola & Epp (2020).	Implementering av teknologi i spesialundervisning.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Samhandlingen mellom elevene og læringsmiljøet og i teknologiintegret undervisning.
16. Palmgren, Pyhäntö, Pietarinen, Sullanmaa & Soini (2021).	Elevenes emosjonelle engasjement i inkluderende konteksten.	Elever	Kvantitativ tilnærming	Samhandling mellom lærer-elev som grunnlag for emosjonelt engasjement.
17. Parsons (2020).	Hvordan risiko, politiske oppfatninger og tillit påvirker dannelse av relasjonelle bånd i utdanningspolitiske nettverk.	Frivillige og statlige organisasjoner	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingsmønstre i politiske nettverk.
18. Qahmash (2018).	Potensial ved bruk av mobilteknologi i undervisningen av personer med utviklingsforstyrrelser.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Mobilteknologiens og multimedias betydning for motivasjon, samhandling og engasjement i et læringsmiljø.
19. Rasmitadila, Tambunan, Achmadtullah, Nuraeni, Samsudin & Nurtanto (2021).	Interaksjon mellom faglærere og spesialpedagoger i et inkluderende klasserom.	Lærere og assistenter	Kvalitativ tilnærming	Samhandling innen teamarbeid som forutsetning for press.

Forfatter (årstall)	Hensikt med studien / problemområde	Målgruppe	Metodologi	Hovedfunn (samhandlingens betydning)
20. Sher-Censor, Nahamias-Zlotolov & Dolev (2019).	Analyse av hvordan læreres høyere grad av unngåelse, økt angst, negativ valens og lavere kompleksitet i FMSS-fortellinger om deres undervisningserfaringer kan være assosiert med lavere emosjonell støtte i deres spesialundervisningsklasserom.	Klassemiljø	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens kvalitet mellom lærer og elev.
21. Siyam (2019).	Holdningene til spesialpedagoger når det gjelder bruk av teknologi kan påvirkes av eksterne faktorer som tid, mestringsstro og tilgang til teknologi.	Skolesystem	Litteraturgjennomgang	Bruk av teknologi innen samhandling.
22. Sundqvist & Hannas (2021).	Kvalitet i spesialundervisning.	Skolesystem	Kvalitativ tilnærming basert på en komparativ analyse	Samhandling som grunnlag for inkludering.
23. Wahyuni & Mangunsong (2022).	Foreldres holdninger til kvaliteten på spesialundervisning og mulighet for inkludering for barn med spesielle behov.	Foreldre	Kvantitativ tilnærming	Samhandlingens betydning i skole-hjem-samarbeid.

**Inklusjons- og eksklusjonskriterier:** I utvelgelsen av studier til denne gjennomgangen, ble det lagt vekt på forskning som direkte belyser samhandlingsindikatorers rolle innen spesialpedagogikk. Følgende kriterier ble anvendt for å sørge for en kvalitetsmessig og relevant samling av litteratur: Studiene må være publisert på et nordisk språk eller engelsk i perioden 2018–2023, i anerkjente fagfelleverderte tidsskrifter, monografier eller forskningsbaserte rapporter. Det sentrale innholdskriteriet var at arbeidet må tilby empirisk materiale som undersøker samspill mellom elever i skolealder, deres foreldre, lærere og andre relevante profesjonelle i ulike pedagogiske settinger. Denne gjennomgangen retter oppmerksomheten spesielt mot hvordan organisering og samhandling i undervisning, enten i fysiske klasserom eller i digitale formater, kan styrke læringsutbyttet og samarbeidet i spesialpedagogiske kontekster.

Videre understrekes betydningen av ulike samhandlingsformer – direkte ansikt til ansikt, medier og redskapsbasert – for å fremme inkluderende undervisningspraksiser (Torgersen & Steiro, 2009, s. 160).

I spesialpedagogikken er effektiv kommunikasjon, både verbal og nonverbal, samt bruk av alternative og supplerende kommunikasjonsmidler, som bilder og teknologiske verktøy, essensielt for å støtte elevens forståelse og engasjement. Dermed gir denne artikkelen innsikt i hvordan ulike former for samhandling og kommunikasjonsstrategier kan benyttes for å oppnå et mer tilpasset og verdifullt læringsmiljø.

Gjennom denne forskningsgjennomgangen, med søkelys på studier som møter disse kriteriene, sikter vi mot en dypere forståelse av samhandlingskompetanse i spesialpedagogikken. Dette reflekterer en innsnevring av problemstillingen til spesifikt å adressere hvordan samhandlingsindikatorer kan påvirke undervisningens kvalitet og resultatene for målgruppen innenfor dette feltet.

**Begrensninger:** Denne litteraturgjennomgangen har noen begrensninger. Narrativ litteraturgjennomgang inneholder tematisk, konseptuell eller kronologisk analyse av eksisterende forskninger (Booth et al., 2022). Likevel må man være bevisst at narrativ litteraturgjennomgang ofte gir oversikt over kunnskaper på et bestemt tidspunkt (Bodolica & Spraggon, 2018).

Følgende temaer og kontekster vil bli ekskludert fra gjennomgangen:

*Covid-19-pandemien.* Selv om covid-19-pandemien har hatt innvirkning på ulike områder av samfunnet, inkludert utdanning og organisering av spesialundervisning, er det valgt å ekskludere litteratur som hovedsakelig fokuserer på pandemiens konsekvenser for samhandlingsprosesser.

*Organisering av læring ved bruk av dyr.* Innen spesialpedagogikken finnes det flere relevante forskningsstudier om forholdet mellom mennesker og dyr. Denne litteraturgjennomgangen var det viktig å utforske sosial interaksjon mellom mennesker i forskjellige situasjoner. Derfor er forskningsstudier på dyreterapi, inkludert bruk av hunder for å støtte utviklingsprosesser og forbedre kognitiv funksjon, ekskludert.

*Krig i Ukraina.* Litteratur som diskuterer krigens i Ukraina innvirkning på spesialundervisning og pedagogiske prosesser, vil også bli ekskludert fra denne gjennomgangen. Dette inkluderer forskning som retter søkelys på psykologiske, sosiale eller kulturelle konsekvenser av krig, samt spesialpedagogiske tiltak i krigsrelaterte kontekster, for eksempel overfor flyktninger fra Ukraina med særskilte behov.

*Teoretiske tilnærminger som Theory of Mind (ToM).* I tillegg ble forskning som analyserer læringsprosesser ved hjelp av teoretiske tilnærminger som Theory of Mind (ToM) eller andre teoretiske konsepter, ekskludert fra denne gjennomgangen.

## Samhandling innen spesialpedagogisk teori og praksis – oversikt over funn

I litteraturgjennomgangen er formålet å undersøke hvordan de nyeste forskningene innen spesialpedagogikk reflekterer samhandlingens indikatorer i ulike sammenhenger. Samhandling som begrep ble brukt i mange forskjellige sammenhenger, ofte for å dekke sammensatte fenomener og prosesser. Det ble identifisert 23 aktuelle studier som tilfredsstilte inkluderingskriteriene. Resultatene fra litteraturgjennomgangen viser variasjon i forskningsmessig vektlegging av problematikken. Funn indikerer bevisste valg av, eller vekt på, ulike underliggende prosesser, som involvering, kompetansenivå og betydningen av tro, tillit, åpenhet eller kommunikasjon.

De fleste av studiene understreker mangfoldige spesielle behov som hindrer en persons evne til å lære eller være oppmerksom, noe som fører til utfordringer på noen områder i fagene og/eller i akademiske ferdigheter. I hvilken grad disse forholdene påvirker utdanningsresultatene, avhenger i stor grad av *samhandlingen* mellom aktørene i *inkluderende undervisning*. Det kanskje mest grunnleggende trekket ved ethvert klasserom over hele verden er at det består av et visst antall elever og vanligvis bare én lærer. Denne grunnleggende egenskapen tas ofte for gitt, men vil sannsynligvis påvirke hvilke typer *samspill* og *relasjoner* som utvikler seg, og hvilken type læring elevene og lærerne opplever (Anderson & Putman, 2022; Blatchford & Webster, 2018, s. 682).

Elever som har behov for spesialundervisning, opplever vanligvis mest effektiv undervisning i mindre klasser og i en gjennomtenkt sammensetting av grupper innenfor klassen og på klassenivå når det gjelder evne eller prestasjoner (Blatchford & Webster, 2018, s. 698; Danielsen, 2022, s. 248) På systemnivå tyder empirien på at det ikke har vært prioritert å skape *en felles konseptuell forståelse* av viktige elementer i undervisningen blant aktørene. Dette har hatt klare strukturelle konsekvenser (Festøy & Haug, 2019, s. 480). Det kan være mer fordelaktig å utforske alternative perspektiver, som å etablere undervisningsdesign og intervensjoner som er rettet både

mot det enkelte barnets behov og mot hvordan strukturen i læringsmiljøet kan endres for å være mer tilpasset (Francisco et al., 2020, s. 238). Det må gjøres for å skape en sterk *felles kultur*, for å identifisere god praksis eller for å etablere en følelse av *felles ansvarlighet* og *felles innsikt*. Det er enighet om at et slikt samarbeid ikke er godt etablert (Festøy & Haug, 2019, s. 480). Dette skyldes ofte at disse elevene har spesielle utfordringer med å følge instruksjoner og *være aktive i samhandling* med andre. Gjennom en tilpasning basert på de positive relasjonelle aspektene vil det være mulig å skape mer motiverte og engasjerte elever, noe som igjen vil ha konsekvenser for hvordan lærerne møter elevene i lærings situasjonen. Sosial inkludering innebærer *sosial interaksjon*, fysisk tilgang, *en følelse av medbestemmelse*, *sosial tilhørighet* og muligheten til å *delta* på en meningsfull måte etter eget valg. Betydningen av relasjonene mellom jevnaldrende er knyttet til læringsprosessene, både de sosiale og de faglige, og bare gjennom *deltakelse sammen med jevnaldrende* kan eleven få tilgang til nødvendig kunnskap om de ulike kodene og normene som regulerer disse relasjonene. Elevsamarbeid er også en kilde til faglig støtte og trivsel. For å imøtekomme behovene deres kreves en mer individualisert pedagogisk tilnærming, og lærere står ofte overfor utfordringer med å gi tilstrekkelig tilpasset opplæring med differensiert støtte og tid i større klasser (Blatchford & Webster, 2018, s. 689; Danielsen, 2022, s. 262; Festøy & Haug, 2019, s. 481; Francisco et al., 2020, s. 238; Fujino et al., 2023, s. 12; Sundqvist & Hannås, 2021, s. 694). De gjennomgåtte studiene tyder på at *tro*, *tillit* og sosial kapital oppstår som viktige deler i flere utdanningspolitiske systemer for å løse problemer med *samarbeid* og *koordinering* samt forvaltning og levering av ulike ressurser, som vil være avgjørende for å forbedre eksisterende praksis (Parsons, 2020, s. 55).

Selv om kvaliteten på samspillet varierer i de ulike sammenhengene, er det viktig å anerkjenne at lærerne benytter både alternativ og assistende samundervisning (Danielsen, 2022, s. 262). *Interaksjonen* mellom elever med spesielle behov og assistentene deres utgjør rundt en femtedel av all interaksjon mellom elevene, og noen ganger er den større enn interaksjonen med klassekameratene. Både i grunnskolen og i videregående opplæring er det derfor stor avhengighet av individuell støtte fra elevassistenter (Blatchford & Webster, 2018, s. 700). Både muligheten til å velge læringsmiljø og et mer dynamisk støttetilbud illustrerer fleksibiliteten ved samundervisning (Danielsen, 2022, s. 262). Denne sammenhengen kan konkretiseres av utdypende kvaliteter i arbeidsprosesser

i form av å ta ansvar for elevenes vansker, av å ha positive holdninger og forventninger til elevene og vurdering av didaktiske valg av innhold og arbeidsmåter. Samhandlingsmessige elementer omfatter taktfullhet og kvaliteter i måten man *kommuniserer* med eleven på i undervisningen (Fosse et al., 2020, s. 397).

I tillegg viser studiene at foreldreinvolvering i form av aktiv informasjonsflyt, *toveiskommunikasjon* og støtte fra skolen styrker barnas akademiske utvikling og fremmer inkluderende praksis i skolen (Festøy & Haug, 2019, s. 481; Wahyuni & Mangunsong, 2022).

Noen studier analyserer *samhandling som et mål for personlig mestring*. Dette er knyttet til spesielle behov, for eksempel elever med autismespekterforstyrrelser, problemer knyttet til kognitive utviklingsforstyrrelser, alvorlige sykdommer og andre. I slike tilfeller er det behov for spesielle tiltak eller læringsstrategier for å gjøre elevene i stand til å tilegne seg den kompetansen som er nødvendig for samhandling. Derfor er det fortsatt viktig å vurdere verdiene hvordan og hva som brukes, samt hvordan interaksjonene utføres (Fujino et al., 2023, s. 12). Det kan være hensiktsmessig for lærere å vurdere å øke mengden undervisningstid og antall undervisningstimer som tilbys elever med *samhandlingsutfordringer*. Dette vil gi elevene muligheten til å få intensiv trening og mestre *sosiale interaksjonsferdigheter*. En slik tilnærming kan dra nytte av den vedvarende effekten som for eksempel elever med autismespekterforstyrrelser kan oppleve på sine sosiale interaksjonsferdigheter, selv etter at undervisningsintervensjonen er avsluttet. Dermed blir det avgjørende å fremheve samhandlingens betydning i undervisning, samt hvordan dette kan hjelpe med å utvikle sosiale ferdigheter og lykkes i livet (Chen, 2018, s. 1406). Forskning antyder at sosiale ferdigheter er en viktig egenskap for å reflektere over de pedagogiske tiltakene og ressursene som ble brukt, og at det kan bidra til å styrke sosial inkludering og forebygge slike problemer som mobbing i skolen (Berchiatti et al., 2022, s. 533), utfordrende atferd (Guikas & Morin, 2021, s. 1166–1167).

*Samhandling gjennom og bruk av digitale verktøy i spesialundervisning* har økt globalt. Nettbrett har blitt populært blant lærere, foreldre og fagpersoner. Forskning viser at integrering av teknologi i spesialundervisning kan være til fordel for elever med forskjellige vansker (Keshav et al., 2018, s. 12). Muligheter som er tilgjengelige, kan være kraftige funksjoner for å støtte læring og *samhandling* for elever med spesielle behov og kan også hjelpe lærere å tilby individualiserte læringstiltak. De valgte digitale verktøy og

strategier egner seg for å motivere og støtte elevene i å nå målene for timen ved bruk av verdsatte multimodale representasjoner som inkluderer bilder, lyd eller video. Det er viktig å forstå kunnskaps-, beslutnings- og resonneringsprosessene når det gjelder integrering av teknologi som kan bidra til faglig utvikling. Lærere må vite hvordan, når og hvorfor de skal bruke digitale verktøy, og de bør være i stand til å *tenke gjennom, iverksette og reflektere over praksis* for integrering av teknologi. Effektiv faglig utvikling og veiledning bør være strukturert, erfaringsbasert, innholdsorientert og vedvarende over tid, inkludert muligheter for modellering, utforskning, *samarbeid, dialog*, anvendelse, støtte og *refleksjon* (Anderson & Putman, 2022; Ojeda-Castelo et al., 2021; Siyam, 2019, p. 2042).

Samhandling mellom mennesker består av interaktive prosesser som kommunikasjon og samarbeid (Torgersen & Steiro, 2009, s. 134). Teknologien har revolusjonert alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK) ved å tilby en rekke verktøy som støtter *kommunikasjon* og språkutvikling. Digitale enheter som talegeneratorer, tale-til-tekst-programvare, berøringsskjermer og blikkontakt-kommunikasjonsverktøy gir elever med kommunikasjonsvansker muligheten til å *uttrykke seg og delta* mer fullt ut i samhandlingen og til å *bli forstått og forstå andre*. Forskning viser at teknologien blir et aktivt middel mer enn et passivt verktøy for lærerne for å muliggjøre dypere engasjement med elever med komplekse kommunikasjonsbehov (McEwen et al., 2020, s. 127; Mkrtchyan et al., 2022, s. 253) (se også kap. «Skjermen som klasserom: Utforskning av involvering i digital undervisning»).

Foreldre og lærere uttrykker at bruk av teknologi for å støtte elever med kognitive og/eller fysiske funksjonsnedsettelse er et verdifullt mål. Læringsstøtteteknologier kan hjelpe elever med å oppnå likeverdige muligheter og kontekstualisere læring i livs-, jobb- og *sosiale ferdigheter* (Olahanmi et al., 2020).

Studiene i litteraturgjennomgangen hadde som felles mål å utforske hvordan skolen møter hele mangfoldet i elevenes behov og forutsetninger. Skole- og utdanningssystem inkluderer både politiske bestemmelser og endringer som tar sikte på å møte behovene og ønskene til enkeltpersoner og grupper i samfunnet. Denne konteksten kan utgjøre *press*, spesielt på samhandling, som i sin tur viser at både begrepsinnholdet og utøvelsen endrer seg (se kapittel 1, «Samhandling og tre pressdimensjoner (PDIM-Y, I og T)»). Konseptuelle endringer i skolen for å forholde seg til mangfoldet i elevforutsetninger skaper et økt og kritisk søkelys på skolens egen evne

til å møte dette mangfoldet (Nilsen, 2017, s. 23). I sin studie presenterer Danielsen (2022, s. 256) hvordan skoleledelse bruker *press* for å påvirke inkluderingsforståelse og utvide samhandlingsmuligheter i form av felles planlegging hos lærere:

Rektor fortalte at han etter noen måneder oppdaget at spesialundervisningen ikke ble praktisert etter endringsarbeidets intensjon, fordi han stadig møtte lærere og elever i gangene på vei til spesialundervisning. Han intervenerte ved å gi lærerne sterkere føringer om at elevene skulle være mest mulig i klassen, samtidig som lærerne fikk avsatt én time i uka til felles planlegging. (Danielsen, 2022, s. 256)

Et godt *samspill mellom de to lærerne* er en *indikator på effektiviteten* av undervisning i inkluderende klasserom (Rasmitadila et al., 2021, s. 20).

Fosse et al. (2020) understreker at retten til spesialundervisning ikke er knyttet til vansker eleven har, men til manglende utbytte av den ordinære undervisningen. Forskere er opptatt av å finne hva som kan skille lærere som lykkes i klasserommet, og de som ikke lykkes. De konkluderer at spesialpedagoger og fagdidaktikere kan ha forskjellig syn på elevens utvikling og læring, og at de tar forskjellige didaktiske valg ut fra hva de mener innholdet i faget skal være: «Dette gapet vil kunne føre til at det settes inn ulike tiltak som ikke støtter opp om hverandre. Vi mener at spesialpedagoger og matematikklærere må jobbe sammen for å tette dette gapet.» (Fosse et al., 2020, s. 399).

Dette tyder på *ytre press* i skolen på systemnivå. Dette forholdet er ikke nødvendigvis negativt for alle parter, og det kan signalisere at virksomheten er opptatt av utvikling. Dessuten øker utdanningsnivået i samfunnet, slik at stadig flere får et bedre fundament for å mestre endringene (se kapittel 2, «Samhandling i en ny tid – ytre press i systemer»).

Kvalitet i inkluderende opplæring er avhengig av at man ser forskjellighet og stor spredning i evner og forutsetninger (Nilsen, 2017, s. 23), hvordan elever selv opplever at de blir en del av gruppen. Dette krever utvikling av en skolepraksis som gir ulike typer sosial støtte som passer til elevenes ulike behov, og som tilbyr nok muligheter for deltakelse (Palmgren et al., 2021, s. 1501). I sin hverdag treffer lærere utfordringer som krever et bredt spekter av kunnskaper innen spesialpedagogiske områder. For eksempel er lærernes erfaring med atferdsutfordringer knyttet til et mindre positivt klima i klasserommet og lavere respekt for elevenes perspektiv (Sher-Censor et al., 2019, s. 2238–2239). I denne situasjonen kan man diskutere

om tilrettelagt *sosialt og profesjonelt samhandlingspress* mellom aktørene i bestemte handlingssituasjoner kan bidra til å utvikle funksjonelle sosiale strategier som gjør elever med utfordringer i stand til å få kontakt med andre på skolen. En slik tilrettelegging vil sannsynligvis være omfattende, blant annet i form av økt læringsglede og redusert ensomhet og frafall fra skolen (Palmgren et al., 2021, s. 1501).

## Diskusjon

Målet med litteraturgjennomgangen er å undersøke samhandlingens betydning innen spesialpedagogisk teori og praksis. Oppsummering av funnene viser konseptuelle endringer i skolen, hvor samhandling har en hovedrolle. Problemområder i forskningsstudier beskriver flere aktuelle temaer. I skolen må lærere danne inkluderende læringsmiljøer hvor de legger til rette for å skape tilhørighet for alle elever og for aktiv deltakelse (Buli-Holmberg, 2017, s. 93) i alle skolerelaterte situasjoner. Det er mange faktorer som spiller inn i en effektiv samhandling, men noen av de mest sentrale er tillit, trygghet og mulighet til å stole på hverandre og til å kunne gi av seg selv. Det er nødvendig for læring ut fra elevenes ulike bakgrunner og ståsteder og kreative utvikling, og for at den enkelte skal bidra med sine anlegg og hele sin kompetanse samt være mottakelig for andres erfaringer og kompetanse (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Ifølge Danielsen (2022, s. 261) gjenspeiler elevenes erfaringer ofte lærernes utfordringer med å praktisere samundervisning i det ordinære klasserommet, noe som kanskje kunne vært dempet dersom elevene hadde fått medvirke i endringsarbeidet fra starten av. Aktiv deltakelse og gjensidig positive opplevelser har betydning for at elevene opplever skolekvalitet (Buli-Holmberg, 2017, s. 97). Lærernes bevissthet på å ta hensyn til elevenes perspektiver omfatter å oppmuntre barnas selvstendighet, uavhengighet og aktive deltakelse i klasserommet, følge barnas initiativ og innlemme barnas interesser og ideer i læringsaktivitetene (Sher-Censor et al., 2019, s. 2239). Sentralt i en samhandlende væremåte er lytting, forståelse og bekreftelse der læreren møter eleven med empati, likeverd og respekt (Schibbye, 1996, sitert i Buli-Holmberg, 2017, s. 97).

I møte med elevmangfold ved å tilpasse opplæring til forskjellige behov gjennom ulike samhandlingsforutsetninger, må lærere legge til grunn at alle elever har respekt for hverandre og er villig til å ta ansvar i samhandlingsprosessen (Torgersen & Steiro, 2009, s. 157; Se også

kap. «Samhandling i global klemme – tilslørt press»). Inkludering forstås som en verdi ikke bare for individet, men også for miljøet og for samfunnet som helhet ved at mennesker med mangfold i bakgrunn og forutsetninger lærer å omgås og leve sammen med gjensidig forståelse og respekt (Nilsen, 2017, s. 27). Søkelys på samhandlingsmuligheter hos elever med særskilte behov (Berchiatti et al., 2022; Chen, 2018; Fujino et al., 2023; Guikas & Morin, 2021; McEwen et al., 2020; Mkrtchyan et al., 2022) skaper diskusjon om i hvilken grad samhandling, samarbeid og vennskap er en forutsetning og en utfordring når det gjelder å oppnå inkludering. Sigstad (2017, s. 206) hevder at et sentralt funn i studien om vennskap mellom elever med og uten utviklingshemning var at nærhet og gjensidighet var karakteristisk, på tross av at disse kvalitetene ved vennskap tidligere ikke har vært så relevante innenfor forskning på denne målgruppen. Opplevelsen av gjensidighet kunne inneholde bevissthet om egen bakgrunn, forståelse og fortolkning av situasjoner, og bidra med dette ved utvikling av felles forståelse og fokus underveis i samhandlingsprosessen (Torgersen & Steiro, 2009, s. 158). Samtidig har for eksempel de fleste elever med autismespekterforstyrrelser problemer med sosial interaksjon og mellommenneskelig kommunikasjon, og de fleste lærere og jevnaldrende elever vet ikke hvordan de skal forholde seg til disse elevenes spesielle og irrasjonelle atferd og begrensede kommunikasjonsmetoder (Chen, 2018, s. 1399). Da er det spørsmål om behovet for å oppnå likeverd i jevnaldrenderelasjonen (Frønes, 2010, sitert i Sigstad, 2017, s. 210) og eventuelle forventninger til både elever og lærere. Det dreier seg om en maktbalanse der begge kan oppleve betydningsfulle relasjoner (Sigstad, 2017, s. 210). I noen tilfeller kan medierende samhandlingsmuligheter være den beste løsningen.

Spørsmålet blir hvordan man gir elever med spesielle behov anledning til å etablere likeverdige relasjoner innenfor samhandling. De fleste tidligere nevnte studiene viser at lærere må kontinuerlig utvikle nødvendige kompetanser innen spesialpedagogikken.

Funn i litteraturgjennomgangen viser tydelig press på samundervisning med sterkt søkelys på relasjonsbygging og likeverd. Kjernen i inkluderende og tilpasset opplæring er erkjennelse av at alle barn og unge kan lære sammen, noe som innebærer å fjerne alle barrierer som kan begrense deltakelse og prestasjoner. Ifølge Buli-Holmberg og Nilsen (2023, s. 18) felleskap i skolene som reelt sett fungerer slik, at man klarer å omsette de utdanningspolitiske intensjonene om inkludering i inkluderende praksiser,

og at skolene har rammer og vilkår for opplæringen. Meld. St. 6 (2019–2020, s. 42) erkjenner at mange barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging ikke får det pedagogiske tilbudet de trenger. Disse forutsetningene gjør det mulig å diskutere flerdimensjonalt press på ulike nivåer. På den ene siden forplikter skolen seg til å skape et inkluderende miljø for å iverksette pedagogiske innovasjoner basert på samfunnsmessige og utdanningspolitiske forpliktelser (se kap. «Samhandling i global klemme – tilslørt press»). På den andre siden er skolen også ansvarlig for kunnskapskvaliteten elevene tilegner seg, og for at den er relevant for samfunnsutviklingen. Tiernan (2022, s. 888) hevder at nøkkelen til vellykket inkluderende opplæring er en pragmatisk forståelse av inkludering som støtter inkludering av elever med spesielle behov og deres medelever i det ordinære klasserommet, men som ikke kritisk begrenser bruken av spesialpedagogisk hjelp eller andre spesialiserte tiltak og støtte i skolen.

## Konklusjon

I denne litteraturgjennomgangen var søkelyset rettet mot hvordan den nyeste forskningen innen spesialpedagogisk praksis reflekterer indikatorene for samhandling i ulike sammenhenger. Studier viser at inkluderende og spesialpedagogiske praksiser varierer, og at spesielle behov hos elever kan føre til utfordringer når det gjelder deres muligheter. Effekten av disse forholdene avhenger i stor grad av samspill mellom aktører i inkluderende undervisning. Inkluderende opplæring er en kompleks prosess som sikres gjennom grunnleggende prinsipper og nødvendige tiltak for rettferdighet og likeverd. Det er viktig å ta hensyn til den grunnleggende sammensetningen av ethvert klasserom, som består av elever og en lærer, da sammensetningen påvirker samspillet, relasjonene og elevenes læring. Både forskning og samfunnsdebatt viser at det har vært manglende oppmerksomhet på å skape en felles forståelse av inkludering og spesialpedagogisk praksis blant aktørene i utdanningssystemet, og dette har hatt strukturelle konsekvenser. I dagens utdanningslandskap er det et økende press for å sikre alle elevers rett til utdanning i vanlige klasserom. Dette er en grunnleggende rettighet som er viktig for individuell utvikling og samfunnets fremgang, men rettigheten krever betydelige ressurser. Samtidig har det vært gjort en betydelig innsats for å fremme inkludering, der elever med ulike evner og behov kan delta i vanlige skolemiljøer sammen med jevnaldrende. En mer individuelt tilpasset tilnærming er nødvendig for å imøtekomme behovene til elever

med spesielle behov, selv om dette kan skape utfordringer og legge press på lærere i vanlige klasser.

Forskningen som ble presentert, understreker at samhandling er sentralt i spesialpedagogisk praksis, og at den avhenger av hvilken tilnærming man velger å ta. Utdanningspolitisk og faglig press innen det spesialpedagogiske feltet fører kontinuerlig til endringer i posisjoner og perspektiver. Samtidig vil ulike forståelser av samhandlingens betydning innen inkluderende og spesialpedagogisk praksis være en styrke som bidrar til kvaliteten i paradigmatutviklingen innen det spesialpedagogiske feltet.

## Forfatterbiografi

**Ieva Kuginyte-Arlauskiene** er førsteamanuensis i pedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser i spesialpedagogikk og pedagogikk. Hun forsker på inkludering av elever med nedsatt hørsel, elever med Downs syndrom i skolen, innvandrersfamilier med utviklingshemmede barn i møte med norsk skole samt utfordrende atferd i skolen.

## Referanser

- Anderson, S. E. & Putman, R. S. (2022). Elementary special education teachers' thinking while planning and implementing technology-integrated lessons. *Education and Information Technologies*, 28, 9459–9481. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11358-0>
- Berchiatti, M., Ferrer, A., Galiana, L., Badenes-Ribera, L. & Longobardi, C. (2022). Bullying in students with special education needs and learning difficulties: The role of the student–teacher relationship quality and students' social status in the peer group. *Child & Youth Care Forum*, 51(3), 515–537. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09640-2>
- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuelt hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–183. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Blatchford, P. & Webster, R. (2018). Classroom contexts for learning at primary and secondary school: Class size, groupings, interactions and special educational needs. *British Educational Research Journal*, 44(4), 681–703. <https://doi.org/10.1002/berj.3454>
- Bodolica, V. & Spraggon, M. (2018). An end-to-end process of writing and publishing influential literature review articles: Do's and don'ts. *Management Decision*, 56(11), 2472–2486. <https://doi.org/10.1108/MD-03-2018-0253>
- Booth, A., Sutton, A., Clowes, M., Martyn-St James, M. & Booth, A. (2022). *Systematic approaches to a successful literature review* (3. utg.). Sage.
- Buli-Holmberg, J. & Nilsen, S. (2023). *Inkluderende praksiser i skolen: Intensjoner og sentrale aktører*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buli-Holmberg, J. (2017). Lærerrollen og inkludering. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 90–114). Universitetsforlaget.
- Chen, K.-H. (2018). Effects of multimedia teaching integrated social story on autistic children's social interaction. *Quality & Quantity*, 52, 1399–1408. <https://doi.org/10.1007/s11135-018-0731-8>

- Danielsen, F. (2022). Skolelivskvalitet under implementering av samundervisning og iPad. En longitudinell casestudie av erfaringene til elever med spesialundervisning. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 8, 248. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3403>
- Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2019). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 469–484. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542227>
- Fosse, T., Lode, B. & Ånestad, G. (2020). Alle skal med – sammen om matematikkvansker. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 389–401. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-06>
- Francisco, M. P. B., Hartman, M. & Wang, Y. (2020). Inclusion and special education. *Education Sciences*, 10(9), 1–17. <https://doi.org/10.3390/educsci10090238>
- Fujino, H., Matsumoto, M. & Mieno, A. (2023). Interactions between special education teachers and children with chronic complex conditions: A qualitative study. *F1000 Research*, 12, 23. <https://doi.org/10.12688/f1000research.129122.1>
- Guikas, I. & Morin, D. (2021). Situation in special education: Interaction between teachers and children who have intellectual disability and who display challenging behaviours. *Canadian Journal of Education*, 44(4), 1145–1175. <https://doi.org/10.53967/CJE-RCE.V44I4.4937>
- Haug, P. (2003). Qualifying teachers for the school for all. I T. Booth, K. Nes & M. Strømstad (Red.), *Developing inclusive teacher education* (s. 99–116). RoutledgeFalmer. <https://doi.org/10.4324/9780203465233>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 1, 1–14. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Haug, P. (2022). Premissar for spesialundervisning i grunnskulen. *Barn: Forskning om Barn og Barndom i Norden*, 16(1), 76–81. <https://doi.org/10.5324/barn.v16i1.4779>
- Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning: Innhold og funksjon*. Samlaget.
- Hausstätter, R. S. & Thuen, H. (2014). Special education today in Norway. *Advances in Special Education*, 28, 181–207. <https://doi.org/10.1108/S0270-401320140000028013>
- Hausstätter, R. S. & Reindal, S. M. (2010). *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Høyskoleforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Vik, S. (2016). Spesialpedagogikkens paradigmatisk posisjon og praksisregimer. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 37–51). Cappelen Damm Akademisk.
- Keshav, N. U., Vahabzadeh, A., Abdus-Sabur, R., Huey, K., Salisbury, J. P., Liu, R. & Sahin, N. (2018). Longitudinal socio-emotional learning intervention for autism via smartglasses: Qualitative school teacher descriptions of practicality, usability, and efficacy in general and special education classroom settings. *Education Sciences*, 8(3), Art. 107. <https://doi.org/10.3390/educsci8030107>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- McEwen, R., Atcha, A., Lui, M., Shimaly, R., Maharaj, A., Ali, S. & Carroll, S. (2020). Interlocutors and interactions: Examining the interactions between students with complex communication needs, teachers, and eye-gaze technology. *Human Machine Communication Journal*, 1, 113–131. <https://doi.org/10.30658/hmc.1.7>
- Meld. St. 18 (2010–2011). *Læring og fellesskap: Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/?ch=1>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>

- Mkrтчyan, H., Margaryan, T., Hovhannisyanyan, H. & Petrosyan, T. (2022). Effect of a method for developing communication skills on physical activity in children with intellectual disabilities. *Health Problems of Civilization*, 16(3), 246–257. <https://doi.org/10.5114/hpc.2022.117830>
- Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Ojeda-Castelo, J. J., Piedra-Fernandez, J. A. & Iribarne, L. (2021). A device-interaction model for users with special needs. *Multimedia Tools and Applications*, 80(5), 6675–6710. <https://doi.org/10.1007/s11042-020-10026-0>
- Olakanmi, O. A., Akcayir, G., Ishola, O. M. & Epp, C. D. (2020). Using technology in special education: Current practices and trends. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1711–1738. <https://doi.org/10.1007/s11423-020-09795-0>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/>
- Palmgren, M., Pyhäältö, K., Pietarinen, J., Sullanmaa, J. & Soini, T. (2021). Emotionally engaged or feeling anxious and cynical? School experiences and links to school achievement among Finland-Swedish general and special education students. *Social Psychology of Education*, 24(6), 1487–1509. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09664-5>
- Parsons, B. M. (2020). The effects of risk, beliefs, and trust in education policy networks: The case of autism and special education. *Policy Studies Journal*, 48(1), 38–63. <https://doi.org/10.1111/psj.12246>
- Prøitz, T. S., Norge Utvalget for kvalitetsutvikling i skolen, & Norge Kunnskapsdepartementet. (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen: Et kunnskapsgrunnlag. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 1. april 2022: Avgitt til Kunnskapsdepartementet 31. januar 2023*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Teknisk redaksjon.
- Rasmitadila, R., Tambunan, A. R. S., Rachmadtullah, R., Nuraeni, Y., Samsudin, A. & Nurtanto, M. (2021). Teachers' instructional interaction in an inclusive classroom: Interaction between general teacher and special assistant teacher. *International Journal of Special Education*, 35(1), 19–28. <https://doi.org/10.52291/ijse.2020.35.2>
- Raaen, F. D. (2008). Tilpasset opplæring i et dannelsingsperspektiv – illustrert med utviklingen fra M87, L97 til K06. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring: Intensjoner og skoleutvikling* (s. 26–57). Gyldendal Akademisk.
- Sher-Censor, E., Nahamias-Zlotolov, A. & Dolev, S. (2019). Special education teachers' narratives and attachment style: Associations with classroom emotional support. *Journal of Child and Family Studies*, 28(8), 2232–2242. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01440-6>
- Sigstad, H. M. H. (2017). Venenskap på like fot: Inkludering av elever med utviklingshemning. I S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 197–219). Universitetsforlaget.
- Siyam, N. (2019). Factors impacting special education teachers' acceptance and actual use of technology. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2035–2057. <https://doi.org/10.1007/s10639-018-09859-y>
- Sundqvist, C. & Hannås, B. M. (2021). Same vision – different approaches? Special needs education in light of inclusion in Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 36(5), 686–699. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1786911>
- Sæverot, H. & Werler, T. (2017). *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap*. Gyldendal Akademisk.
- Tiernan, B. (2022). Inclusion versus full inclusion: Implications for progressing inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(5), 882–890. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1961197>
- Torgersen, G.-E. & Steiro, T. (2009). *Ledelse, samhandling og opplæring i fleksible organisasjoner: En menneskeligjøring av styringssystemer*. Læringsforlaget.

- United Nations Department of Economic and Social Affairs. (2006). *Convention on the rights of persons with disabilities. Article 24*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Vik, S. & Hausstätter, R. S. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8, 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Wahyuni, C. & Mangunsong, F. M. (2022). Parental involvement and the achievement of students with special education needs in Indonesia. *Exceptionality Education International*, 32(1), 14–34. <https://doi.org/10.5206/eei.v32i1.14871>