

SPECIAL- PEDAGOG

02

24

GIKK

04

Ny opplæringslov:
Hva nå med
spesialundervisningen?

22

Spesialpedagogisk didaktikk
som nøkkelen til en mer
inkluderende opplæring

34

Rådgivning for et
inkluderende fellesskap
for alle i barnehagen



Diagnostisering – fordeler og ulemper



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Det finnes svært mange ulike meninger og ofte steile fronter mellom de som er positive og de som er negative til diagnostisering. I den ene enden av skalaen finner du de som er helt imot å utrede, teste og særlig sette diagnoser på barn og ungdom i barnehage og skole, men heller oppfordrer til å omfavne mangfoldet. I den andre enden finnes de som ser fordelene med at personer som av ulike grunner skiller seg fra majoriteten og strever på ulike måter, blir kartlagt og diagnostisert for å kunne gi den best mulige hjelpen og støtten.

Det finnes også grupper som identifiserer seg med sin egen diagnose, og foretrekker at det skal brukes et «identitet-først»-språk om dem, hvilket innebærer at de selv omtaler seg som autister eller døve personer, istedenfor å benytte «person-først»-språk, det vil si *personer med* autisme eller *personer med* hørselshemming.

Mange barn og ungdommer har imidlertid et intenst ønske om «å være som alle andre» – slik som ungdommene med diabetes som Beate Heide skriver om i sitt essay, i denne utgaven av *Spesialpedagogikk*. Selv om disse ungdommene egentlig vet godt at de bør være forsiktige med alkohol og enkelte typer mat, er det som Heide skriver «ikke i fornuften ønsket om å være som alle andre sitter. Det er i følelsene og i selvbildet.»

I en bok (omtalt av Hallvard Håstein i denne utgaven) forteller forsker og forfatter Bergljot Gjelsvik hvordan hun selv som varig handikappet og sittende i rullestol, ønsker å bli møtt av ulike hjelpere. Hun legger spesielt vekt på hvor viktig det er at de som trenger hjelp blir møtt av personer som er nysgjerrige, empatisk til stede og ikke allerede sitter med noen ruter på et diagnoseskjema som en person skal vurderes opp mot.

Uansett diagnose, sykdom eller vanske er derfor det aller viktigste at lærere, spesialpedagoger og andre som i sitt arbeid møter personer med ulike utfordringer, ser mer enn disse utfordringene. De må se *hele* personen og vise ekte nysgjerrighet – og da kan man ikke bare operere med et ferdig oppsett med tiltak basert på en diagnose eller vanskekategori. Likevel tenker jeg at en diagnose *kan* hjelpe oss til å finne ut hvordan vi kan gi rett støtte – men dette *må* skje i nært samarbeid med den det gjelder. Som kjent er det den som har skoen på som best kjenner hvor den trykker.

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design
Tank Design AS

Trykk
Ålgård Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonsekontakt
Grethe Ånerud
HS Media AS
utdanning@hsmedia.no
Telefon 62 94 69 04 | 92 83 68 30

Abonnement
For medlem i Utdanningsforbundet
gå inn på www.udf.no/minside
For ikke-medlemmer kr 500,- pr år
abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse
4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6513 eks.

Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Tank Design | Samira Hrustic
Årgang 89
ISSN 0332-8457



Innhold

- 04** Ny opplæringslov: Hva nå med spesialundervisningen?
Av Bente Ducrocq
- 12** Alle, også barn med funksjonsnedsettelse, må få lov til å gjøre feil – for så å lære av dem
Av Beate Heide
- 16** Skulebesøk på Katrinebergskolen, der dei nyttar NEST-pedagogikk
Av Kirsten Flaten
- 22** Spesialpedagogisk didaktikk som nøkkelen til en mer inkluderende opplæring
Av Finn Stenfatt Thomsen
- 34** Rådgivning for et inkluderende fellesskap for alle i barnehagen
Av Olaf Gunnar Alteren
- 72** Bokomtale
Av Kirsten Flaten
- 74** Bokomtale
Av Hallvard Håstein



FORSKNINGSDEL

Erfaringene til mødre til autistiske barn som strever med selektive spisevansker

Av Ine Bakke Allum, Ann Cathrin Gjevikhaug og Tamara Kalandadze

42

Subjektivt velvære sett fra perspektivet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring

av May Sissel Lien Rognstad

54



Forfatteren av denne artikkelen tar her for seg en bekymring for om ny opplæringslov vil bedre kvaliteten i opplæringen til elever med behov for spesialundervisning.

Ny opplæringslov: Hva nå med spesialundervisningen?

TEKST:
BENTE DUCROcq

Sommeren 2023 vedtok Stortinget ny opplæringslov som skal gjelde fra høsten i år, 2024. Den nye opplæringsloven skal erstatte dagens lov fra 1998, og et grundig forarbeid fra Opplæringslovutvalget og diverse høringer ligger til grunn (Utdanningsdirektoratet, 2023c). Denne artikkelen tar utgangspunkt i funn gjort i et masterprosjekt kalt «Spesialundervisning – intensjonen, prinsipper, føringer og praksis» (Ducrocq, 2022), og jeg vil her drøfte hvordan skolen har drevet spesialundervisning de siste 25 årene, og hvordan spesialundervisningen er ment å foregå de neste årene med den nye opplæringsloven.

NRK hadde i begynnelsen av 2023 i en rekke artikler søkelys på spesialundervisning under overskrifter som: «Skolen visste at Storm slet med å lese – fikk ikke ekstra hjelp før i 7. klasse» (NRK, 2023a), «Over en million timer til de svakeste elevene forsvant» (NRK, 2023b) og «Halvparten

av lærerne mener de gjør for lite for elever med spesielle behov» (NRK, 2023c).

Artiklene veksler mellom elevperspektivet, systemperspektivet og lærerperspektivet, og informasjonen baserer seg på intervjuer og spørreundersøkelser. I tillegg til NRK sine artikler og reportasjer finner vi en rekke undersøkelser og forskning som har sett på spesialundervisning fra ulike perspektiv (se for eksempel Barneombudet, 2017; SPEED-prosjektet – Haug, 2017; LEXEL – Andenæs & Møller, 2016). En betydelig del av forskningsresultatene viser et stort gap mellom det normative og det deskriptive, det vil si mellom slik vi mener at skolen og spesialundervisning bør være, og slik de i realiteten er.

At vi ikke finner et én-til-én-forhold mellom det normative og det deskriptive er ikke overraskende. Slik vil det være på svært mange områder. Spørsmålet blir hvor stor forskjell vi kan tillate mellom de offentlige styringsdokumentene og det



Rettigheter som ikke
blir oppfylt, har
liten verdi.



som gjennomføres i praksis, før noe må endres. Rettigheter som ikke blir oppfylt, har liten verdi. I den grad vi har et lovverk som ikke gjennomføres, leder dette videre til spørsmålet om hva som bør endres: det normative eller praksis?

Regjeringens forslag til ny opplæringslov er et eksempel på endringer på det normative feltet. I tillegg til opplæringsloven legger en del andre juridisk forpliktende dokumenter føringer for hvordan regelverket i skolen skal utformes. Norge har forpliktet seg til å ratifisere prinsipper fra disse dokumentene, og dette innebærer at alt lovverk skal være i tråd med disse overordnede prinsippene. Eksempler på disse er Grunnloven, barnekonvensjonen og Salamancaerklæringen.

I forbindelse med utarbeidelsen av lovforslaget gjennomførte forskere en undersøkelse for Utdanningsdirektoratet knyttet til hvordan kommuner og fylkeskommuner arbeider med lovverket i dag, og hva som hindrer etterlevelse av dagens opplæringslov (Utdanningsdirektoratet, 2023a). 45 prosent av rektorene i undersøkelsen oppgir at det er store utfordringer knyttet til gjennomføring av spesialundervisning, og spesialundervisning trekkes frem som et av de områdene som gir størst utfordring (Utdanningsdirektoratet, 2023b).

Dette samsvarer med det Opplæringsutvalget hevder i utkast til ny opplæringslov (NOU 2019: 23, s. 137). Her presiseres det at det finnes eksempler på regler i opplæringsloven (1998) som har vært uendret i de siste 20 årene, men som likevel ikke er implementert godt nok i skolen. Spesialundervisning trekkes frem som et slikt eksempel. Peder Haug (2016, s. 67) sier det slik: «Trass i mål, intensjonar og tiltak, skulen har ikkje fått til fundamentalt å endre dei funksjonane han har for dei elevane som strevar, sjølv om det er brukt mykje tid og ressursar [...]»

I masterprosjektet mitt identifiserte jeg én hovedintensjon med spesialundervisning: *en likeverdig skole for alle*. Gjennom å tilby spesialundervisning til elever som ikke har utbytte av den ordinære opplæringen, ønsker vi å gi disse elevene et likeverdig skoletilbud. I prosjektet så jeg nærmere på et utvalg prinsipper og føringer for spesialundervisning i sentrale offentlige

dokumenter, og en del av disse er forpliktende i kraft av å være juridiske dokumenter, som opplæringsloven og læreplanverket. Jeg så nærmere på *likeverdig opplæring, tilpasset opplæring, inkludering, barnets beste og medvirkning, samarbeid, kompetanse og implementering*.

Disse føringene og prinsippene utgjorde kategorier i intervjuer som jeg gjennomførte med fem lærere med ulik kompetanse og erfaring fra grunnskolen (Ducrocq, 2022). Føringene og prinsippene er ikke unike for elever som mottar spesialundervisning, men kan være særlig utfordrende å gjennomføre for denne gruppen elever. Prinsippene og føringene kan illustreres i en modell (figur 1).

Hvert prinsipp og hver føring, illustrert i de grønne boksene, spiller inn for å kunne oppnå en likeverdig opplæring. Slik er det summen av dem som er avgjørende for om skolen gir et likeverdig tilbud til alle elever. Implementering er selve rammen rundt. Det er sentralt hvordan skolen som virksomhet mestrer å ha gode implementeringsstrategier i arbeidet med å realisere prinsippene og føringene for spesialundervisning, og med det oppfylle lovverkets intensjon.

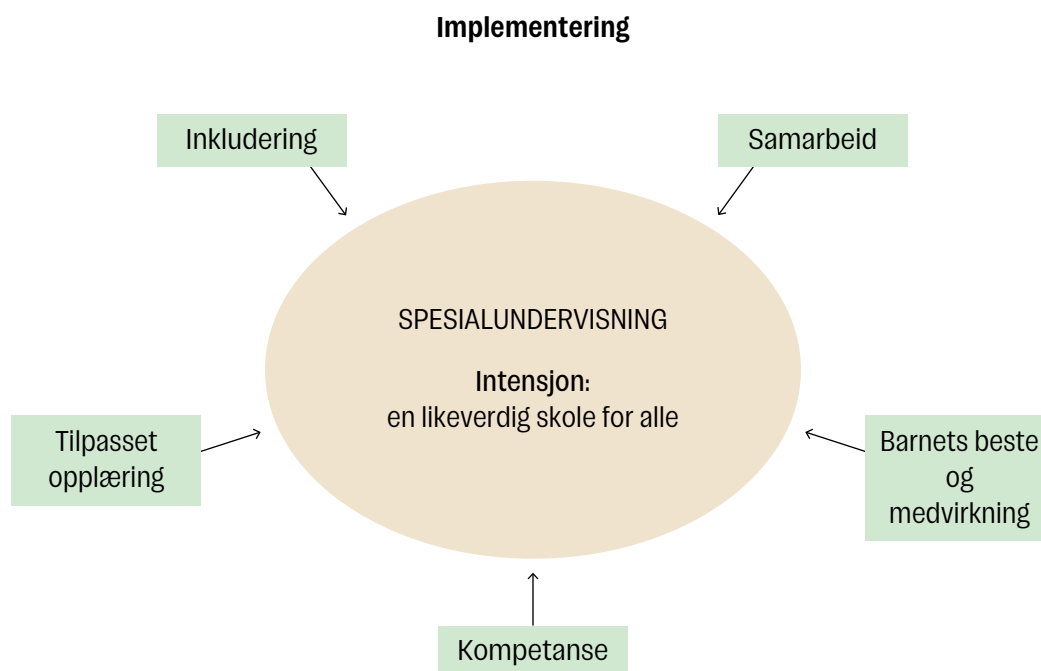
Et eksempel på implementeringsstrategi for sentrale føringer og prinsipper er «Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis», der målet er å styrke tilpasset opplæring og inkludering i skolen gjennom lokale utviklings tiltak og implementering av kunnskap på feltet i en kollektiv etterutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring har lenge vært et sentralt prinsipp i norsk skole. I den ordinære undervisningen er ikke dette en individuell rett som den enkelte elev kan kreve, men skolen er forpliktet til å ivareta dette «gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet til elevgruppen innenfor fellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 19; Utdanningsdirektoratet, 2022a, s. 1).

Spesialundervisning er en form for tilpasset opplæring, men blir definert som er rettighet. En rettighet kan ikke nedprioriteres ved for eksempel mangel på ressurser eller fordi flere har samme

FIGUR 1 Modell av sentrale prinsipper og føringer for spesialundervisning.



rettighet (Nordrum, 2019, s. 91). Forskning viser at elever som mottar spesialundervisning, kan oppleve lite sammenheng mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen (Festøy & Haug, 2017, s. 52). Noen av informantene i undersøkelsen min opplevde at kontaktlærere og timelærere tok for lite ansvar for å tilpasse for elever med spesialundervisning i den ordinære undervisningen. Resultatet ble da at disse elevene hadde lite, eller ikke noe, utbytte av den ordinære undervisningen. Dette fremstår som en gråson. Spørsmålet blir om læreren som har ansvaret for den ordinære undervisningen, også skal tilpasse for elever som har behov for tilpasninger utover det ordinære tilbudet? Hvis så er tilfelle, er dette uttalt og satt av ressurser til?

Det er sjelden at elever med spesialundervisning har full dekning med en ekstra voksen gjennom hele skoledagen (GSI, 2022). Elever med spesialundervisning står dermed i fare for å kun motta tilpasset opplæring i de timene som er tildelt med spesialundervisning, og har dermed lite

utbytte av den ordinære undervisningen (Barneombudet, 2017; Ducrocq, 2022; Festøy & Haug, 2017).

Inkludering

Det kan se ut som måten en organiserer undervisningen på, kan inkludere eller ekskludere elever med behov for spesialundervisning. I noen tilfeller ønsker elevene å få undervisning i liten gruppe eller én til én, og dette kan tolkes som at de har en subjektiv opplevelse av ikke å være faglig eller sosialt inkludert i klasserommet. Slik kan vi ikke sette likhetstegn mellom det å være fysisk i klasserommet og det å være inkludert (Ducrocq, 2022; Nilsen, 2017b, s. 24).

Tall fra forskning viser at vi i løpet av de siste ti årene ser en betydelig økning i spesialundervisning gitt i klasserommet, mens spesialundervisning gitt én til én er relativt stabilt (Haug, 2021, s. 120–121). Til tross for dette viser rapporten «Uten mål og mening» at flere av elevene i undersøkelsen får undervisning på gangen, eller ikke har et fast rom

og stadig må lete etter rom å være i (Barneombudet, 2017). En av informantene i studien min fortalte at hun i mangel på rom hadde undervist elever på helsesøster sitt kontor, i trappen og på loftet. En slik praksis vitner om mangel på prioritering av denne gruppen elever, som på lik linje med andre, og ofte i større grad, har behov for tilhørighet, struktur og forutsigbarhet.

Et annet eksempel på manglende prioritering av denne gruppen elever sin undervisning er når det ikke settes inn vikar når læreren med ansvaret for spesialundervisningen er syk eller har fravær. Dette ble undersøkt i evalueringen av den forrige læreplanen, Kunnskapsløftet 2006, der man fant en diskrepans mellom det skoleeierne rapporterer, og det lærerne rapporterer, når det gjelder spesialundervisning. 10 prosent av skoleeierne svarer at det sjelden blir satt inn vikar, mens 35 prosent av lærerne svarer at det sjelden blir satt inn vikar (Nordahl & Hausstätter, 2009, s. 75 gjengitt i Haug, 2021, s. 90). Det at tallene varierer slik, kan tyde på en manglende oversikt over spesialundervisningen.

Barnets beste og medvirkning

Norge har gjennom ratifiseringen av FNs barnekonvensjon (1989) forpliktet seg til å ivareta prinsippet om *barnets beste* i all sentral lovgiving som omhandler barn, og det har forrang fremfor annen lovgiving ved motstridende formuleringer. Prinsippet om *barnets beste* er også nedfelt i Grunnloven.

Ingen av informantene mine hadde erfaring med å involvere eleven når det skulle utarbeides en individuell opplæringsplan (IOP), og heller ikke hvordan spesialundervisningen skulle gjennomføres. Det samme kan man lese om i Barneombudets rapport (2017), der man så lite samarbeid mellom skolen, eleven og foreldrene i planleggingen av spesialundervisningen. I rapporten oppsummeres det slik: «I de sakene vi har gjennomgått, fant vi sjelden at skolen hadde gjort en barnets beste-vurdering» (Barneombudet, 2017, s. 8). Dette er ikke i tråd med dagens opplæringslov § 5-4, som vektlegger at elevene og foreldrene skal involveres i alle fasene i prosessen rundt spesialundervisning.



... i mangel på rom hadde hun undervist elever på helsesøster sitt kontor, i trappen og på loftet.

Samarbeid

Samarbeid er en forutsetning for å skape sammenheng i undervisningen til elever som får spesialundervisning (Nilsen, 2017a, s. 55). Behovet for samarbeid når det gjelder disse elevene, kan være omfattende og innebære samhandling fra ulike aktører, som foreldre, eleven, skolen, PPT, BUP, HABU og barnevernet, og reguleres av opplæringsloven og andre sentrale lover, for eksempel kommuneloven (Jakhelln & Møller, 2016, s. 29, 35; NOU 2019: 23, s. 97).

Flere undersøkelser viser mangel på eller lite samarbeid mellom kontaktlærer og læreren som har ansvaret for spesialundervisningen. Dette fører til lite samsvar mellom den ordinære undervisningen og spesialundervisningen, mangel på inkludering av elever med spesialundervisning, og at målene i den individuelle opplæringsplanen ikke blir tatt hensyn til i den ordinære undervisningen (Festøy & Haug, 2017; Nilsen 2017a, s. 55–57). Lærerne trekker frem mangel på tid som årsak til mangel på samarbeid.

Flere av informantene mine opplevde at assistenter ofte fikk mye ansvar for elever med rett på spesialundervisning. Det var ikke avsatt tid til samarbeid mellom lærerne og assistenter, og assistentene fikk sjelden delta i samarbeid med andre instanser, som utviklingssamtaler eller ansvarsgruppemøter (Ducrocq, 2022).

Kompetanse

Verken i den gjeldende opplæringsloven eller i forslaget til ny opplæringslov finner man uttalte krav om spesialpedagogisk kompetanse hos lærere

som skal ha ansvaret for spesialundervisning (Haug, 2021, s. 9; Prop. 57 L (2022–2023), kap. 25). Informantene i min undersøkelse fortalte at de hadde hatt lite om spesialpedagogikk og spesialundervisning i lærerutdannelsen sin. Flere hadde inntrykk av at dette også gjaldt for nyutdannede lærere og lærerstudenter.

Ifølge informantene mine varierer det hvor mye spesialpedagogisk kompetanse lærerne som gjennomfører spesialundervisning, har. Enkelte viser til at en del lærere har kompetanse, men at denne ikke alltid blir brukt inn mot spesialundervisningen. Med dette som utgangspunkt vil det ikke være nok å telle antall lærere med spesialpedagogisk kompetanse, man må også se på hvordan og om denne kompetansen blir brukt inn mot denne gruppen elever.

Informantene fortalte også om lite samarbeid med assistenter, og at disse ofte ble satt til å gjennomføre undervisning uten veiledning. Tendensene nasjonalt viser en økning i bruken av assistenter (Nordahl, 2018, gjengitt i Haug, 2021, s. 94). Fra 2010–2013 og frem mot 2016 økte bruken av assistenter med 70 prosent. I NOU 2016: 17 kom det frem at 2/3 av elevene med funksjonshemming undervises av assistenter (gjengitt i Barneombudet, 2017, s. 68). Den økte bruken av assistenter i undervisningen av elever med særskilte behov for tilrettelegging gir grunn til bekymring (Barneombudet, 2017, s. 69).

Spesialundervisning og ny opplæringslov

Dersom eleven ikke har utbytte av den ordinære undervisningen, skal undervisningen tilpasses gjennom spesialundervisning. I teorien er det altså forhold ved den ordinære undervisningen som avgjør om en elev har behov for spesialundervisning. Slik kan det hevdes at dersom man i den ordinære undervisningen mestrer å tilpasse til elevene, vil færre elever ha behov for spesialundervisning. Peder Haug snakker om komplementaritet, der kvaliteter ved det ordinære opplæringstilbudet spiller inn når det gjelder hvorvidt det er behov for spesialundervisning, og det er kvaliteten på det totale opplæringstilbudet som er avgjørende for elevens utbytte (Haug, 2017, s. 17–18; Haug, 2021, s. 20).

Etter at Nordahl-rapporten (2018) foreslo å fjerne den individuelle retten til spesialundervisning, uttrykte blant annet Stoltenberg-utvalget bekymring for å oppheve denne rettigheten. Begrunnelsen var at det trolig alltid vil finnes elever som vil ha behov for spesialundervisning, og dette er ikke nødvendigvis negativt for eleven eller et uttrykk for at den ordinære undervisningen har mislyktes (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 46). Det er sentralt å ha med begge perspektivene. Med dette som utgangspunkt vil ikke spesialundervisning kun være et anliggende for lærerne som utfører spesialundervisningen, men for alle lærerne.

I forslaget til ny opplæringslov finner vi en endring i diskursen som omhandler spesialundervisning og begrepet skal erstattes. Opplæringslovutvalget påpeker at grunnen til dette er at «nemninga spesialundervisning kan opplevast som stigmatiserende og bidra til ekskludering» (Prop. 57 L (2022–2023), s. 187). Det vi i dag kjenner som spesialundervisning skal deles i tre: (1) individuelt tilrettelagt opplæring, (2) rett til personlig assistanse og (3) rett til individuell fysisk tilrettelegging. Forslaget er at det bare er ved behov for individuell tilrettelagt opplæring det skal gjøres en sakkyndig vurdering. Dette er for å sikre at PP-tjenesten får større rom til å også bruke tid på systemarbeid (NOU 2019: 23, kap. 31).

Utdanningsforbundet (2020) har lagt vekt på at det er viktig å bevare dagens system med sakkyndig vurdering, individuell opplæringsplan og årlig rapport om gitt spesialundervisning for å ivareta denne gruppen elevers rettssikkerhet.

En rekke forpliktende dokumenter, som nasjonalt og internasjonalt lovverk, dokumenter med forskriftsstatus og førende dokumenter, preger bildet av hvorfor vi har spesialundervisning og hvordan denne skal utføres. Etter å ha arbeidet med dette over tid opplever jeg at det fremstår som uklart hvordan begrepene skal omsettes og gjenkjennes i praksis. Uten innhold blir begreper bare ord. Begrepene som er brukt, har høy konsensus og er vanskelige å argumentere mot. De har «overlevd» ulike politiske retninger. Etter 25 år med dagens opplæringslov, og det bildet som tegner seg gjennom forskning på spesialundervisning, kan vi



Det er myndighetene som har ansvaret for å legge til rette for implementeringen av lovverket.

stille spørsmål ved om konsensusen er like høy når det gjelder å realisere dem.

Implementering er sentralt i arbeidet med å omsette normative og juridiske føringer til handling, og Nygård & Røvik (2014, s. 308) påpeker at «ideene nedfelles i blant annet strukturer, rutiner og prosedyrer, og at de blir til organisatorisk praksis som så leder til ønskede resultater». Det er myndighetene som har ansvaret for å legge til rette for implementeringen av lovverket (NOU 2019: 23, s. 139). En utfordring kan være at lærere mottar mange ulike og til dels motstridende styringssignaler (Bliksvær mfl., 2017).

Avsluttende refleksjoner

Til tross for juridiske presiseringer vil jeg hevde at spesialundervisning har hatt en stemoderlig plass i den norske skolen. Det kan se ut som vi tillater en rekke forhold for elever med spesialundervisning som vi kan stille spørsmål ved om vi ville tillatt for flertallet av elevene. Ville vi tillatt å la hele klasser få undervisning i gangen eller på loftet, der vi ellers plasserer ting vi lar støve ned? Eller at dersom læreren er syk, så utgår undervisningen til klassen? Ville vi akseptert at flertallet av elevene bare fikk undervisning som var tilpasset, i et begrenset antall timer i uken? Hva med å la assistenter, uten formell kompetanse, uten mulighet til å planlegge undervisningen og uten samarbeidstid og veiledning, ha ansvaret for å undervise hele klasser?

Det å gå på skolen er både en rettighet og en plikt for alle barn i grunnskolealder i Norge (oppl.

§ 2-1). Det står ingen steder, i noen av de offentlige dokumentene, at denne rettigheten opphører dersom eleven ikke har forhåndsbestemte ferdigheter eller ikke kan følge opplæringen. Tvert imot, det er prinsippet om tilpasset opplæring (oppl. § 1-3, § 5-1) som skal sørge for at opplæringen tar utgangspunkt i *elevenes* forutsetninger. Likevel finner vi mange eksempler på at en del elever i den norske skolen mottar en undervisning som svikter når det gjelder å ivareta elevene faglig, sosialt og som individer. Særlig gjelder dette elever som får spesialundervisning.

Peder Haug (2021, s. 108–109) hevder at når en bytter ut begreper i politikken, kan dette være et uttrykk for et ønske om endring, og en idé om at ny begrepsbruk skal skape ny praksis. Han advarer mot en slik forenkling av prosesser og det han kaller «fra formuleringsarena til realiseringsarena». Det er altså ikke nok å skape endring med å bytte ut begrepene slik vi ser i forslaget til ny opplæringslov. Hvilke endringer i implementeringsstrategier man nå skal ta i bruk, fremstår uklart i forslaget til ny opplæringslov. Det er imidlertid avgjørende hvilke implementeringsstrategier regjeringen har tenkt at skal brukes: fra staten til kommunen og fylkeskommunen, videre til skolene og til lærerne slik at dette til slutt erfares av elevene slik lovverket er tenkt og ønsket.

Med bakgrunn i egen og tidligere forskning knyttet til spesialundervisning vil jeg hevde at det er avgjørende å se på hele skolen som system, og ikke bare isolert på spesialundervisningen. Bare slik kan vi unngå at vi de neste 25 årene igjen ser eksempler på lovbrudd knyttet til opplæringen til de elevene som strever, og sikre god kvalitet og en likeverdig skole – for alle elever. —



BENTE DUCROCQ er utdannet lektor og har master i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Hun har videreutdanning i spesialpedagogikk og andrespråkspedagogikk og har arbeidet 15 år som lærer i grunnskolen, både som kontaktlærer, som timelærer og med ansvar for spesialundervisning. Nå arbeider hun som seniorrådgiver i PPT i Vestland fylkeskommune.

Referanser

- Andenæs, K. & Møller, J.** (red.). (2016). *Retten i skolen – mellom pedagogikk, jus og politikk*. Universitetsforlaget.
- Barneombudet** (2017). *Barneombudets fagrappport 2017. Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. [Uten-mal-og-mening.pdf](https://www.barneombudet.no/uten-mal-og-mening.pdf) (barneombudet.no)
- Bliksvær, T., Fylling, I., Hustad, B.C. & Korneliussen, T.** (2017). Læreres forståelse av årsaker til en høy forekomst av spesialundervisning. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 20(1), s. 27–44, Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.2464-3076-2017-01-02>.
- Ducrocq, B.** (2022). [URL: NLA Brage: Spesialundervisning. Intensjonen, prinsipper, føringer og praksis \(unit.no\)](https://www.unit.no/nyheter/146094-2022-04-14-spesialundervisning-intensjonen-prinsipper-foringer-og-praksis)
- Festøy, A.R.F. & Haug, P.** (2017). Sambandet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning i lys av inkludering. I: P. Haug (red.), *Spesialundervisning – innhald og funksjon* (s. 52–73). Samlaget.
- FNs verdenserklæring om menneskerettigheter.**
[URL: FNs verdenserklæring om menneskerettigheter](https://www.un.org/en/about-us/un-declaration-of-human-rights)
- GSI – Grunnskolens informasjonssystem** (2022).
[URL: GSI – Grunnskolens Informasjonssystem \(udir.no\)](https://www.udir.no/gsi/)
- Haug, P.** (2016). Ein likeverdig skule i framtida. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 2(3). [URL: Ein likeverdig skule i framtida? \(utdanningforskning.no\)](https://www.udir.no/utdanningforskning/2016/03/ein-likeverdig-skule-i-framtida/)
- Haug, P.** (red.) (2017). *Spesialundervisning – innhald og funksjon*. Samlaget.
- Haug, P.** (2021). *Spesialundervisning – ei innføring*. Samlaget.
- Jakhelln, H. & Møller, J.** (2016). *Retten i skolen – styring og sikring*. I: K. Andenæs & J. Møller (red.), *Retten i skolen – mellom pedagogikk, jus og politikk* (s. 27–38). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. [Meld. St. 6 \(2019–2020\) – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/meld-st-6-2019-2020)
- Nilsen, S.** (2017a). «Kom som du er, og bli som oss?». I: S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 38–64). Universitetsforlaget.
- Nilsen, S.** (2017b). Å møte mangfold og utvikle fellesskap. I: S. Nilsen (red.), *Inkludering og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv* (s. 15–37). Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. mfl.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. (Nordahl-rapporten) Fagbokforlaget. [URL: INKLUDERENDE FELLESKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/innkluderende-fellesskap-for-barn-og-unge)
- Nordrum, J.C.F.** (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I: E. Befring, K.A.B. Næss & R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 91–107). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2019: 23. Ny opplæringslov.** Kunnskapsdepartementet. [NOU 2019: 23 – regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/nou-2019-23)
- NRK** (2023a). [URL: Storm \(14\) har dysleksi og fikk ikke spesialundervisning før i 7.-klasse – Oslo og Viken \(nrk.no\)](https://www.nrk.no/nyheter/146094-2023-01-14-storm-14-har-dysleksi-og-fikk-ikke-spesialundervisning-for-i-7-klasse)
- NRK** (2023b). [URL: Over 1 million timer spesialundervisning ble borte på et år – NRK Oslo og Viken – Lokale nyheter, TV og radio](https://www.nrk.no/nyheter/146094-2023-01-14-over-1-million-timer-spesialundervisning-ble-borte-pa-et-ar)
- NRK** (2023c). [URL: Halvparten av lærerne mener de gjør for lite for elever med spesielle behov – NRK Oslo og Viken – Lokale nyheter, TV og radio](https://www.nrk.no/nyheter/146094-2023-01-14-halvparten-av-larerne-mener-de-gjor-for-lite-for-elever-med-spesielle-behov)
- Nygård, S.R. & Røvik, K.A.** (2014). Hit, men ikke lenger. Når Lean skal løftes inn i klasserommet. I: K.A. Røvik, T.V. Eilertsen & E.M. Furu (red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 307–333). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringsloven** (oppl.) (1998). [URL: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) ... Lovdata](https://www.udir.no/lov/1998-07-17-lov-om-grunnskolen-og-den-vidaregaande-oppleringa)
- Prop. 57 L** (2022–2023). [URL: Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\). Prop. 57 L \(2022–2023\) \(regjeringen.no\)](https://www.regjeringen.no/prop-57-l-2022-2023)
- Utdanningsdirektoratet** (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet** (2022a). [URL: Tilpasset opplæring \(udir.no\)](https://www.udir.no/tilpasset-opplering)
- Utdanningsdirektoratet** (2022b). [URL: Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis \(udir.no\)](https://www.udir.no/kompetanseloftet)
- Utdanningsdirektoratet** (2023a). [URL: Forslag til ny opplæringslov lagt frem for behandling i Stortinget \(udir.no\)](https://www.udir.no/forslag-til-ny-opplæringslov)
- Utdanningsdirektoratet** (2023b). [URL: Rapport-2023-8-Kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplæringsloven.pdf \(proba.no\)](https://www.udir.no/rapport-2023-8-kunnskapsgrunnlag-om-etterlevelse-av-opplæringsloven)
- Utdanningsdirektoratet** (2023c). [URL: Stortinget har vedtatt ny opplæringslov \(udir.no\)](https://www.udir.no/stortinget-har-vedtatt-ny-opplæringslov)
- Utdanningsforbundet** (2020). [URL: Ny opplæringslov: Dette mener vi om lovforslagene \(utdanningsforbundet.no\)](https://www.udforbundet.no/ny-opplæringslov)

Alle, også barn med funksjonsnedsettelse, må få lov til å gjøre feil – for så å lære av dem



Verken foreldre, lærere eller spesialpedagoger kan forhindre at barn og ungdom møter på utfordringer og nederlag, og dette er heller ikke ønskelig. Men vi kan likevel ved hjelp av kunnskap og livserfaring veilede dem på livets vei så de forhåpentligvis unngår de verste dumpene i veien.

TEKST:
BEATE HEIDE

Man kan finne mye livsvisdom i eventyr og sagn, og denne gangen har jeg latt meg inspirere av norrøn mytologi.

Livet ifølge norrøn mytologi

Ifølge norrøn mytologi var det skjebnegudinnene (nornene) Urd, Verdande og Skuld som spant livets tråd og bestemte skjebnen til både mennesker og æser (guder). De tre søstrene spant fortid (Urd), nåtid ((Verdande) og fremtid (Skuld) sammen til en tråd som beseglet lagnaden til den enkelte (Steinsland, 2005; Lind, 2007; Sturlason, 2008; Gaiman, 2018). Ifølge denne mytologien tenner de livets lys for hvert menneske som blir født, og vever hvert enkelt menneskes livsveg.

I begynnelsen klarer ikke det lille mennesket å ta vare på lyset selv, og de voksne i nærheten påtar seg ansvaret inntil det unge mennesket sier at nå, nå vil jeg klare meg selv. Da kommer nornene med tre gaver som de gir til mennesket: *troen på det gode liv, visjoner og håp for fremtiden*. Det er gode gaver å møte voksenlivet med.

Det unge mennesket skjønner etter hvert at det må mer til for å leve et virkelig liv, og når den erkjennelsen kommer, får mennesket tre nye gaver fra nornene: *motgang, nederlag og skuffelser*.

Mange vil nok tenke at disse prøvelsene ikke er gaver, iallfall ikke gode gaver. Men nornene, de var kloke. De visste at det er måten du møter utfordringene på, hvordan du greier å reise deg etter motgang og igjennom dette lærer deg selv å kjenne – det er det som gjør at du kan gå videre med ny kunnskap som bestemmer retningen for resten av livet.

Om du forblir bitter på livets hardhendte håndtering eller blir offer for dine egne svakheter, blir du sittende fast i et mønster som ikke er til fordel for deg selv. Det er ikke bare enkelt å komme seg ut av slike mønster, og du må akseptere livet ditt sånn som det ble, om du skal komme deg videre.



... du må akseptere livet ditt sånn som det ble, om du skal komme deg videre.

Det som er gjort, kan du ikke gjøre ugjort, uansett hvor mye du angrer. Livets lys brenner ned uansett hvordan mennesket velger å bruke gavene. Men når lyset er brent nesten ned og mennesket er gammelt, kommer nornene med de tre siste gavene: *erkjennelse*, *visdom* og *evnen til å fortelle historier*. Og disse gavene – det er selveste livsvisdommen, det.

Frykten for ikke å passe inn

Barn, unge og voksne med funksjonsnedsettelse, sykdom og ulike spesialpedagogiske utfordringer strever kanskje enda mer enn andre og møter mer motgang og flere nederlag og skuffelser enn andre. Selv om dette kanskje fører til at de i livets alderdom får *erkjennelse* og *visdom* og *kan fortelle historier* (jf. nornene), er dette en fattig trøst når vanskene tårner seg opp. En av de viktigste oppgavene til lærere og spesialpedagoger som skal støtte barn og elever som strever på ulike måter, er ikke å skåne dem for all mulig motgang, men heller å hjelpe dem til å møte utfordringene og motgangen ved å stå ved deres side og gi dem god veiledning i hvordan de kan håndtere vanskelige utfordringer.

Dessverre – og heldigvis, vil jeg si – kan vi ikke vaksineres mot å ta dårlige valg og lite hensiktsmessige avgjørelser. Alle må få lov til å gjøre feil og så lære av dem. Barn med funksjonsnedsettelse eller sykdom blir ofte beskyttet nettopp for at de skal unngå å gjøre dumme valg. De får sjeldnere anledning, slik andre barn får, til å gjøre feil – og lære av feilene sine.

Det finnes mange eksempler på barn med ulike funksjonsnedsettelse, vansker og sykdommer som blir overbeskyttet av personene rundt dem, og selv om dette er godt ment, kan det også føre til at man gjør dem en bjørnetjeneste som gjør at de utvikler en slags lært hjelpeløshet og blir for avhengige av andres hjelp og støtte. Noen foresatte og også lærere og spesialpedagoger velger å overvåke og overkontrollere disse barna for å forsøke å forhindre at de skal lide nederlag eller bli syke. Men ifølge norrøn mytologi står de da i fare for å ta livslyset fra dem – det som de har fått av nornene. Et eksempel er ungdom med diabetes, som ofte har



... det kan oppleves bedre å få hjelp av en venn som tar ansvar, enn av oss voksne.

en periode i ungdommen der de ikke helt greier «å bære sitt eget lys», men utfordrer sykdommen for å være som de andre. De spiser mat de ikke tåler, eller drikker alkohol. Foreldre og diabetessykepleiere kan snakke til fornuften hos disse ungdommene, men det er ikke i fornuften ønsket om å være som alle andre sitter. Det er i følelsene og i selvbildet.

For barn og ungdom med diabetes kan en viss rettleiding være helt nødvendig for en periode – slik at de skal modnes og forstå sitt eget beste. Men det er etter hvert også viktig at disse ungdommene får ta «dumme» valg av og til – at vi lar dem få prøve seg – men selvfølgelig uten at det går på helsa løs. Foreldre kan for eksempel en periode love å hente ungdommen med diabetes på fest og trygge dem på at dette skal skje uten straffeeksersiser om de feiler slik andre ungdommer jo også gjør.

Det er ikke mangel på kunnskap som gjør at barn og ungdom med funksjonsnedsettelse og ulike lidelser går på tvers av det vi som foreldre og fagpersoner råder dem til, men et ønske om å være som de andre og få de samme erfaringene. Unge med diabetes har en sykdom som ikke synes utenpå. Diabetessykepleiere gir tidlig ungdommene ansvar for medisiner, og de lærer ofte opp venner også til å vite hva de skal gjøre om det oppstår en medisinsk situasjon.

En historie som gjorde inntrykk, var da en far fikk en telefon fra sønnens venn og kom springende til lekeplassen. Der satt vennen og holdt hodet til barnet hans i fanget. Han hadde gitt av «nødmatpakka» han kjente, som lå i sekken. Da

faren spurte hva han hadde gjort om faren ikke tok telefonen, så sa han: «Ringt 113 – det er det jeg må gjøre da!» Så vakkert kan godt vennskap være. Og dette viser at også medelever og venner kan opptre som gode hjelpere, særlig i tilfeller som her, hvor det jo var livsviktig, men også i andre situasjoner kan det oppleves bedre å få hjelp av en venn som tar ansvar, enn av oss voksne.

Balanse mellom motgang og hjelp

Livet kan bare forstås i ettetid, men må leves slik vi har det nå. Det betyr at det er nået som betyr mest, men at den støtten foreldre, fagpersoner og venner kan gi barn og ungdom som strever på ulike måter i nået, enten det er med funksjonsnedsettelse, sykdom eller ulike vansker, også bidrar til å forme fremtiden deres. Fremtiden som vi ikke vet noe om.

De tre nornene eller skjebnegudinnene Urd, Verdande og Skuld visste ifølge mytologien at erkjennelse og visdom ikke kommer gratis og «rekende på ei fjøl». Det er heller ikke noe man bare kan lese seg til. For å kunne mestre motgang på en god måte må man gå på noen nederlag og oppleve noen vansker. Dette kan være svært tøft – og noen, for eksempel barn og unge med ulike funksjonsnedsettelse, sykdommer eller vansker, møter gjerne på flere krevende utfordringer enn andre. De kan derfor behøve litt mer støtte og hjelp i dette arbeidet enn andre. Derfor er det viktig at de har gode støttespillere rundt seg som kan hjelpe dem med å håndtere den motgangen de helt sikkert vil møte på, på en best mulig måte. Men det er en balansegang her – og også barn og ungdom med funksjonsnedsettelse og vansker av ulik grad trenger å utvikle egne mestringsstrategier i møte med motgang så de ikke blir *mer* avhengige av andres hjelp og støtte enn nødvendig gjennom livet. —



BEATE HEIDE er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrift både alene og sammen med ulike medforfattere. Hun har også skrevet fire barnebøker.



Ledige stillinger innen
barnehage, skole,
høyere utdanning og
annen undervisning.
På ett sted.

Tidligere
lærerjobb.no
er nå en del av
Utdanningsnytt

UTDANNINGSNYTT STILLINGER

Annonsekontakt:

Mattis Storknes i HS Media
E-post: utdanning@hsmedia.no
Telefon: 97 41 96 10

Referanser

- Gaiman, N.** (2018) *Norse Mythology*. Bloomsbury Publishing PLC.
- Lind I.** (2007). *Norrøn mytologi frå a til å*. Samlaget.
- Steinsland, G.** (2005). *Norrøn religion: Myter, riter, samfunn*. Pax forlag.
- Sturlason, S.** (2008). *Edda*. Oversatt av Anne Holtsmark. Vidarforlaget.

Skulebesøk på Katrinebergskolen, der dei nyttar NEST-pedagogikk



Steinskilt utanfor Katrinebergskolen.

I november 2023 var 15 studentar ved studiet *spesialpedagogikk i barnehagen* og 3 lærarar frå Høgskulen på Vestlandet (HVL) i Århus i Danmark. Turen var organisert av Finn Steenfatt Thomsen, som deler arbeidstida si mellom HVL og University College Syddanmark (UC SYD).

TEKST OG FOTO:

KIRSTEN FLATEN, DOSENT,
HØGSKULEN PÅ VESTLANDET

Programmet var rikholdig og omfatta alt frå *Home start* for foreldre og små barn til fysisk trening for vaksne med funksjonsvariasjon. Den vitjinga som skapte mest refleksjon i gruppa, var innføring i Nest-pedagogikk ved Katrinebjergskolen.

Nest-pedagogikk

Omgrepet byggjer på det engelske ordet *nest* (= reir) og viser til at elevane skal kjenne seg varetekne og trygge. Pedagogikken er retta mot elevar med autismespekterforstyrningar (ASF), og vart utvikla i New York i 2003. Tilsette ved Katrinebjergskolen og hjelpeapparatet gjennomførte første klasse med Nest-pedagogikk første gongen i 2016, og dei har lagt til ei ny gruppe kvart år, slik at dei no dekkjer 1.–7. trinn. Pedagogisk leiar Sannie Leth skildrar ein fastlagd struktur for klasserom, samarbeid og system. Involverte frå administrasjonen og den enkelte lærar må forhalda seg til rammene som vert lagde. Mottoet til Nest-pedagogikk er «barn gjer det dei kan, og om det er behov for at dei skal gjere noko anna, så er det vaksne omkring dei sitt ansvar». Det vil seie at viss barna ikkje lærer det dei vert underviste i, så er det dei

vaksne sitt ansvar å endre undervisninga slik at dei lærer. Målet er at kvart enkelt barn vert så dyktig som dei kan.

Klasserom

Nest-pedagogikk er i hovudsak lagt inn i tre rammer: klasserom, samarbeid og sosial læring. Undervisning skal vere av ein slik karakter at elevane lærer, og den underliggjande tanken er at for elevane med ASF veit dei kva utfordringar som er



Studentane Anja og Berit frå HVL i samtale med Sannie Leth.

til stades, og kan ta omsyn til dette i planlegginga. Klasserommet har ein gjennomført visuell struktur, der tavleområdet vert omtala som kontrolltårnet. Her skjer visualisering gjennom enkle, men tydelege dagsplanar som viser når ulike aktivitetar skal skje, og kven av lærarane og elevane som er involverte.

Det er viktig å gje elevane informasjon dei kan forhalde seg til, seier Leth. Visuelle oversikter og det å gje korte beskjedar er nøkkelfaktorar, ein straum av ord gjev ikkje betre læring. Nest-pedagogikk er bygd på slike strategiar og gjeld for heile klassen, og strategiane skal gjennomførast som planlagt. Leth påpeiker at om ein går inn i alle individuelle behov, forsvinn merksemda på den gode læringa, både fagleg og sosialt. Innbakt i

pedagogikken er ei tru på at elevar er meir like enn ulike, noko som er nyttig å leggje vekt på i den sosiale treninga.

Elevgruppa

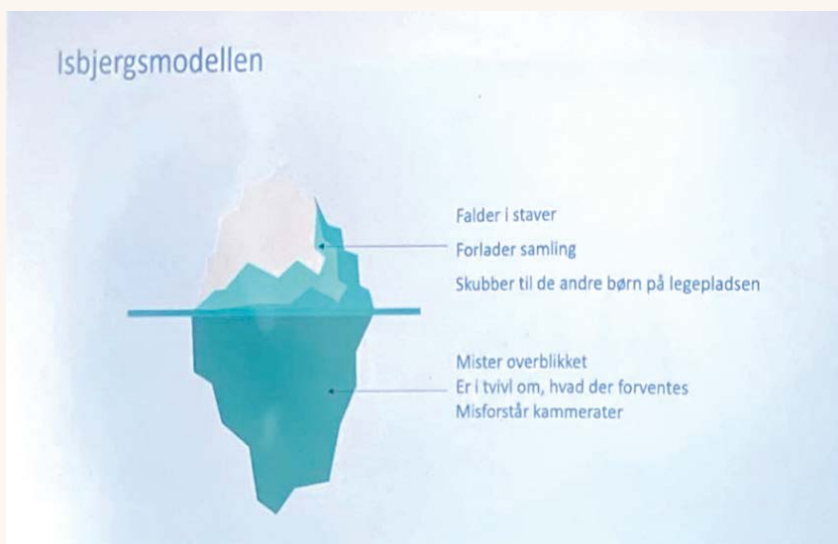
Katrinebergskolen er ein kommunal skule, og dei fleste elevane går i heilt ordinære klassar som ikkje bruker Nest-pedagogikk. Det er sju klassar på trinn 0–7 som bruker Nest-pedagogikk, og i klassane det gjeld, er det tolv nevrotypiske elevar, fire elevar med ASF og to likestilte lærarar.

Det vert informert om dette tilbudet på eit foreldremøte, og foreldre kan velje å la barnet vere del av ein ordinær klasse eller ein Nest-klasse. Strukturen på hjelp er klar og gjeld for heile elevgruppa: sosial støtte, åtferdsstøtte, fagleg støtte og vekt



Visuelle oversikter og det å gje korte beskjedar er nøkkelfaktorar.

Klasserommet har eit kontrollsentert som skal lette/visualisere kommunikasjonen.



Isbergmodellen skal illustrere toleransegrænsene til elevene.

STEMMESKALA	
5	ALARM-STEMME
4	UDE-STEMME
3	INDE-STEMME ←
2	HVISKE
1	INGEN SNAK

Regulering av lydnivå i klasserommet.

på sensorisk sjølvregulering, der elevene får hjelp på sitt funksjonsnivå. Dette skapte undring i studentgruppa, som er van med norsk tankegang om individualisering. Leth forklarte at visst kan det innimellom vere behov for at ein elev treng noko heilt individuelt, og forklarar det med at vi alle har gode og dårlege dagar. Barn har ofte dei beste intensjonar, og vaksne må prøve å skjønne dette. Leith viser til at vi har alle behov for anerkjenning, uansett alder. Men det viktige ved Nest-pedagogikk er å trekkje eleven inn i gruppa av medelevar.

ASF

Sosial læring er eit behov for elevar med ASF sjølv om det kan vere slitsamt. Dette er eit kjerneområde, og det å vere i gruppe med elevar utan ASF er tenkt å gje gode rollemodellar. Men her må det heile tida arbeidast mot å få til god inkludering. Nest-pedagogikk har særleg merksemd på fungering innafor kommunikasjon, arbeidshukommelse, tempo, visuo-spatiale ferdigheiter, førestilling, eksekutive funksjonar, konsentrasjon, merksemd og energinivå.

Leith fortel om ein elev med visuospatiale utfordringar som ikkje klarte å kjenne att døra inn til klasserommet. Eleven trong å telje seg fram til si klasseromsdør kvar morgon. Her vart det sett inn



Av og til treng elevene å skjerme seg for å klare å konsentrere seg.

hjelp ved å gjere eleven merksam på andre detaljar. Leith ber oss om å tenkje over korleis det er å ha utfordringar som dette, eller å ha vanskar med å lese mimikk og dei utfordringane som dette gjev sosialt. Alle overgangar er vanskelege for elevar med ASF, og mange er konstant overarbeidde med å handtere kvardagen, noko som kan gje seg utslag i at elevene er svært slitne når dei kjem heim.

Struktur

Alle nye lærarar ved skulen gjennomgår eit kurs i Nest-pedagogikk, og dei må forplikte seg til å følgje strukturen som ligg i denne pedagogikken. Oppgåvene i klasserommet er fordelte, og ulike teknikkar som team-teaching vert nytta. Det inneber at ein lærar underviser og den andre læraren stiller spørsmål til undervisninga for å få til god læring. Læraren er ein rollemodell, og i klasserommet skal læraren vere den profesjonelle vaksne. Merksemnda er på elevane, ikkje på den andre vaksne. Dei skal vise elevane at dei er viktige og har ei rolle i fellesskapet. Dagane vert skildra som gjennomstrukturerte, der også matpausen har fast struktur. Samarbeidsmøte er òg klart strukturerte, ikkje minst gjennom tidsavgrensing, noko Leith meiner har bidratt til effektive møte. Å finne løysingar gjev energi, å snakke om elevgruppa sine vanskar gjev berre meir vanskar, noko vi absolutt kan leggje oss på minne.



Å finne løysingar gjev energi, å snakke om elevgruppa sine vanskar gjev berre meir vanskar ...

Refleksjon

I tavleområdet i klasserommet var det ein plakat som gav ei visuell oversikt over strukturen, elles var det lite som kunne distrahere elevane. Friminuttet i skulegarden viste smilande og leikande barn som myldra rundt. Vi såg òg ein elev med tett vaksenkontakt som kan hende måtte ha hjelp til noko som måtte ordnast opp i.

Studentgruppa frå HVL vart vel varetatt med danske kanelbollar, og ferske bagettar til lunsj. Vitjinga var interessant, men det kjendest uvant for norske pedagogar å ha så mykje vekt på struktur og elevgruppa i staden for individet. Dette skapte noko drøfting i gruppa, og spørsmålet som hang att, var: Kvar er det tid til den frie leiken når dagen er så strukturert? Til no har Katrinebjergskolen ikkje fått høve til å kartleggje korleis Nest-pedagogikk verkar på elevane si sosiale og faglege utvikling. Kanskje det vert tema for ei masteroppgåve for nokon i denne studentgruppa?

I tillegg til dagar fylte med fagleg påfyll var det sosialt påfyll på kveldane. Prikken over den sosiale i-en var når den faglege guiden, Finn Steenfatt Thomsen, heldt konsert for gruppa på Fairbar ein kveld. —



Turleiar Finn Steenfatt Thomsen underheld.



Alltid
tilgjengelig
e-læring og løpende
sertifiseringskurs
i NRDLs

Utredning av barns forståelse og produksjon av språk

The New Reynell Developmental Language Scales, NRDLs. Norsk versjon

Reynells språkutviklingsskalaer gir et godt grunnlag for omfattende kartlegging av barnets språkutvikling. Testen er utviklet for barn i alderen 3-7 år med henblikk på planlegging og evaluering av logopediske tiltak.

Veiledning for vurdering av språk hos barn som er flerspråklige er et verdifullt komplement til testen, og anbefales til alle testbrukere som bruker NRDLs for utredning av flerspråklige barn.

Les mer på www.hogrefe.no



I denne artikkelen drøfter forfatteren hvordan en lærer kan planlegge og tilpasse undervisningen på en måte som ivaretar både et individuelt, et relasjonelt og et kulturelt aspekt for elever med særskilte behov.

Spesialpedagogisk didaktikk som nøkkelen til en mer inkluderende opplæring

TEKST:

FINN STENFATT THOMSEN

I dagens skole med stadig mer mangfoldige klasserom er behovet for tilpasset opplæring mer påtrengende enn noensinne. Elever med ulike læringsstiler, funksjonshemninger og kognitive forutsetninger utfordrer oss når vi skal tilpasse undervisningen for å inkludere alle. Denne artikkelen vil utforske betydningen av tilpasset opplæring og vise hvordan spesialpedagogikk kan være nøkkelen til en mer inkluderende tilgang. Jeg vil starte med å utforske historien bak didaktikk og tilpasset opplæring.

Spesialpedagogikk er et fag som retter søkelyst mot å møte de individuelle behovene til elever med ulike typer funksjonshemninger eller utfordringer. Den spesialpedagogiske didaktikken har som mål å differensiere og tilpasse pedagogikk og undervisning for å sikre at hvert barn kan oppnå

sitt fulle potensial. Fra de første stegene med spesialundervisning i midten av forrige århundre har forståelsen av mangfold i klasserommet utviklet seg. *Integrering* var et hett begrep på sekstitallet, mens *inkludering* er det begrepet som fra nittitallet og fram til nå blir mer og mer benyttet, og i 1994 kom Salamancaerklæringen, som satte søkelys på alle barns rett til utdanning på en likeverdig måte (UNESCO, 1994).

Erfarne lærere og spesialpedagoger kan fortelle om hvordan praksis har endret seg over tid. I dagens helhetlige tilnærming refereres det ofte til en didaktikk med en pedagogisk tilnærming og metodikk som må anses å ha et sosiokulturelt aspekt: at læringen skjer i samhandling med andre elever. Jeg vil nå forklare noen av de viktigste begrepene og metodene som benyttes i denne didaktikken.



Læreren må være oppmerksom på forskjeller i læringsstiler, tempo og evner, og undervisningen må tilpasses deretter.

Tilpasset opplæring

Spesialpedagogisk didaktikk må legge vekt på tilpasset opplæring, der undervisningen tilpasses den enkelte elevs individuelle behov og forutsetninger. Her må læreren være oppmerksom på forskjeller i læringsstiler, tempo og evner, og undervisningen må tilpasses deretter.

Tilpasning

Didaktikken innebærer nøye planlegging av undervisningsmetoder og materialer for å møte de spesifikke utfordringene en elev måtte ha. Elevens styrker, svakheter og læringspreferanser må tas i betraktning. Elevens sosiale kunnskaper må styrkes.

Bruk av differensierte materialer og teknologi

Den spesialpedagogiske didaktikken kan innlemme bruken av spesialiserte materialer og teknologier for å støtte læring. Hjelpemidler kan bidra til at elever med ulike typer funksjonsnedsettelse deltar mer aktivt i undervisningen og med de andre elevene i klassen/gruppen.

Inkluderende læringsmiljø

Didaktikken har som mål å skape et inkluderende læringsmiljø der elever med særskilte behov føler seg som en del av fellesskapet, at alle elevene er mer like enn forskjellige, og der de er anerkjent, velkommen, respektert og støttet.

Når vi setter alle disse tingene sammen, vil didaktikk til syvende og sist bli en dynamisk prosess som krever fleksibilitet, empati og en vedvarende innsats for å tilpasse undervisningen til de skiftende behovene. Det er et viktig poeng å huske at didaktikk skal være basert på en grundig forståelse av den enkelte elevs individuelle profil, samhandling med andre elever og voksne, og kunnskap om spesialpedagogikk, og ta hensyn til samfunnets/skolens krav.

Viktige spørsmål å ta stilling til når det gjelder tilpasset opplæring, vil kunne dreie seg om hvor likestilte og like vi er som mennesker, individualisering av undervisningen, differensiering av læringsressurser og hvordan tverrfaglig samarbeid kan skape en plattform for elevens inkluderende læringsopplevelse. Utfordringene på området er knyttet til holdninger til inkludering, implementeringen av tilpasset opplæring som samhandling, og hvordan skoler kan overvinne hindringene for å nå målet om en god skolegang for alle elever.

Det tredje øye og læring

Vi må benytte *et tredje øye* i bevisstheten vår: å kunne se på egen tenkning. Da må vi bevisst blande inn egne tankeprosesser, observasjoner og kunne justere handlingene våre. Læreren må mentalt finne den indre diskursen sin og vandre rundt i situasjoner i klasserommet, se på egne ferdigheter og inspisere og finjustere seg selv.

Denne formen for metakognisjon er todelt: på den ene siden å kunne ta to skritt tilbake og se på hva som skjer i klassen, og på den andre siden å observere egen tenkning og egne handlinger. Billedlig talt å kunne benytte vingene og se på seg selv i et ovenifraperspektiv. Deretter er oppgaven å kunne fordype seg i didaktikken gjennom teori og med bevissthetens tredje øye vandre rundt i rommet.

Det første steget for å se på didaktikk er å definere læring og å se etter læring i det du ser. Eleven vil alltid oppnå noe læring gjennom spontant valg av aktivitet, oppgave eller arbeid i klasserommet. Både læring du underviser dem i, og også læring du ikke har planlagt. Noen ganger blir elevens læring initiert av deg som lærer, andre ganger er den kanskje ubevisst initiert av barna selv. Barna opplever at erfaring kan bli oppnådd som følge av systematisk og målrettet påvirkning.

Når erfaring skal bli læring, må eleven innse at hen lærer. Jeg legger her særlig vekt på å skille mellom selvbestemt og fremmedbestemt læring. Det siste gir lite plass for eleven selv, og noen ganger kan det føre til ufrihet slik at det er basis for motstands-læring. Der hvor læringen foregår under høy grad av frihet, er saken ganske annerledes. Her fremstår et pedagogisk paradoks – det at eleven skal lære noe konkret, ofte vokseninitiert, samtidig som vi vet at læring er mest effektiv når

eleven er medskapende og medbestemmende og prosessen har en grad av noe barneinitiert.

Noen vil si at læreren har lært barnet det nye. Kunnskaper og ferdigheter kan overføres eller formidles til andre. Andre vil si at barnet aktivt har hatt nytte av skolens eller barnehagens tilbud og utfordringer, så hen har lært det nye selv.

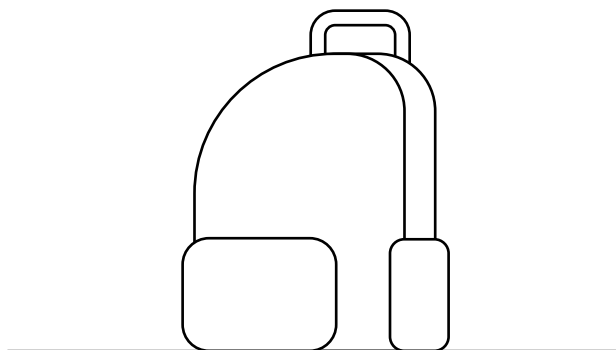
Selv om voksne er viktige for å skape gode læringsmuligheter, er det barna selv som gjennom aktivt samspill med voksne og andre barn tilegner seg og konstruerer kunnskap (Rye, 2007). Her ligger som nevnt det pedagogiske paradokset. I en didaktisk tenkning er den grunnleggende antagelsen å skape balansen mellom autonomi, medbestemmelse og fremmedhet. Spørsmålet blir: Når skal jeg følge eleven, og når skal eleven følge i mine fotspor? Hvis barnet har makt til å bestemme eller læreren utøver sin ultimate makt, vil Løgstrup (2011) si at dette ikke er riktig for den «etiske fordringen», og dette ville være uakseptabelt. Det handler om å finne den rette balansen, eller den gylne middelvei, som Aristoteles en gang sa. Med hjelp av det tredje øye og den gylne middelvei har du et godt utgangspunkt for all spesialpedagogikk.

Tilpasset undervisning som kjerne

Læring er definert som den trinnvise prosessen der handlinger med objekter forvandles til interne prosesser. Leontjev understreker at prosessen ikke



... læring er mest effektiv når eleven er medskapende og medbestemmende ...



består i overføring av omverdenen via en ekstern aktivitet til et eksisterende bevissthetsplan, men snarere en mental og bevisst prosess der denne indre erkjennelsen dannes (Leontjev, 1983, s. 99). Når denne indre erkjennelsen er kjernen i effektiv didaktikk i spesialpedagogikk, da er tilpasset opplæring ikke bare et tillegg til undervisningsmetoder, men en grunnleggende tilpasning for å møte de varierte behovene til elever med ulike ferdigheter og forutsetninger. Didaktikk må være fleksibel og dynamisk, og lærere må være forberedt på å tilpasse sin undervisning for å oppnå maksimalt utbytte og inkludering.

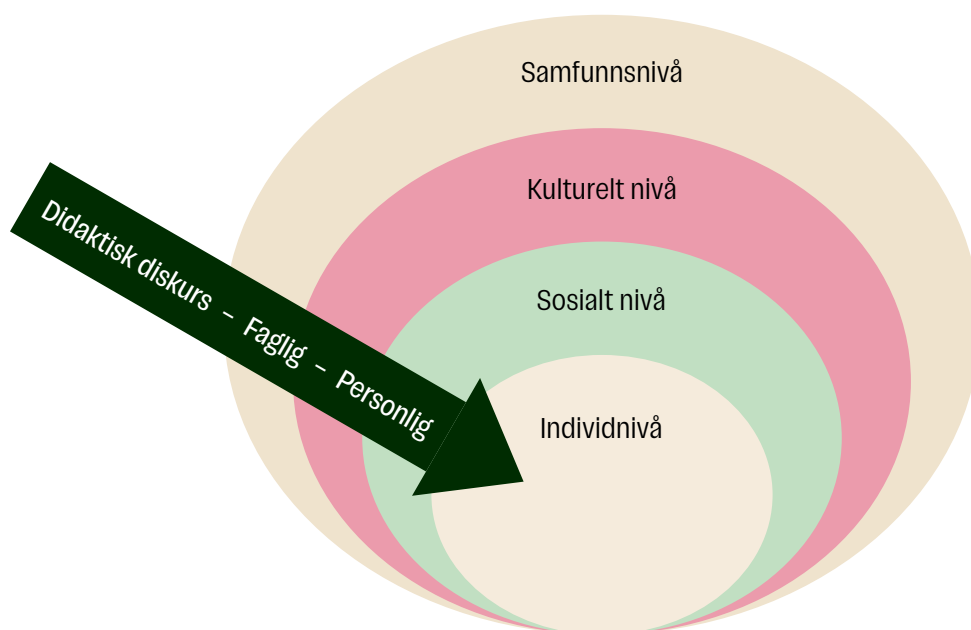
Spesialpedagogikkens didaktikk går utover klasserommet. Dette krever at vi skaper et inkluderende læringsmiljø der elever med spesielle behov ikke bare deltar, men trives og lærer og ser seg selv som én blant mange. Mitt bidrag her er å ta tak i holdninger som kan gi mulighet for bevissthet og styrke didaktikken i det generelle skolemiljøet.

Individuell tilpasning er mer enn tilpasning på individnivå

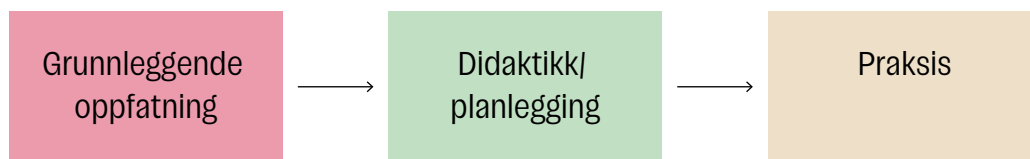
På individnivå må man inkludere retningslinjer for tilpasset evaluering. På samfunnsnivå må regelverket understreke betydningen av samarbeid med foreldre, som igjen har betydning for det sosiale nivå. Dette betyr at de ytre lagene av modellen (se figur 1), som på en løk, er viktige for de indre lagene. Foreldrene har for eksempel rett til å uttrykke bekymringer eller ønsker på individnivå og det sosiale nivået. Skolene vil være forpliktet til å inkludere foreldre i beslutningsprosesser som gjelder tilpasset opplæring.

Kommunen kan på samfunnsnivå understreke prinsippet om inkludering. Dette betyr at skoler skal legge til rette for en *inkluderende lærende kultur* som har betydning for lek, undervisning, læring og andre sosiale elementer på alle nivåene. Kommunen må også legge til rette for at skolens personale har nødvendig kompetanse for å møte varierte

FIGUR 1 Økologisk modell fra individ til samfunn.



FIGUR 2 Grunnleggende oppfatninger har betydning for praksis og didaktikk.



behov i klasserommet. For å skape et inkluderende læringsmiljø må man anerkjenne og tilpasse for etniske og kulturelle forskjeller både på individ-, sosial- og kulturnivået.

1. **Individnivå:** Regelverket på samfunnsnivået påvirker individnivået og kulturnivået i forbindelse med tilpasset opplæring. Individuell opplæringsplan skal utvikles med tanke på den enkelte elevs behov, styrker og svakheter. Den kan inkludere tilpassede læringsmål, metoder, ressurser og vurderingskriterier. Det vil si at undervisningen tilpasses elevens spesifikke behov og kan gis i samarbeid med spesialpedagoger.
2. **Det sosiale nivået:** Her legges det vekt på barnets deltakelse i sosiale samspill med både voksne og barn. Den voksne fungerer som modell og instruerer noe i formelle og uformelle samspill i klassen. Dette omtales ofte som læring gjennom *veiledet deltakelse* (Rye 2007; Hundeide 2004).
3. **Det kulturelle nivået:** Her settes søkelys på barnas generelle og uformelle deltakelse i hverdagen, der de tilegner seg kunnskaper, ferdigheter, normer og praksis. Det omtales som *læring gjennom deltakende tilegnelse av praksisfelleskap* (Hundeide 2004; Wenger & Lave 2003).

Lagene i modellen kan delvis brukes til å forstå undervisningen og elevenes læring, men også lærerens egen rolle – det vil si det som står i den mørkegrønne pilen som går gjennom alle lagene i modellen, og som viser samhandling på mikro-nivå. Lorentzen (2013) viser til læreryrkets verdi og tydeliggjør sammenhengen mellom det man på den ene siden kan kalle en etisk-profesjonell handling, og på den annen side en generell etisk handling (Skau, 2017). Det kan være forskjell på handlinger selv om planlegging og didaktikk er identisk, fordi de er avhengige av lærerens personlighet. Læreres diskurs i didaktikk er både faglig og personlig. Dette kan være en utfordring når man for eksempel arbeider med barn med autisme som krever visse støttesystemer. Her må læreren både tilpasse seg barnets beste og benytte relevant spesialpedagogikk og tilpasse seg skolens kultur.

I enda større grad vil forskjellen mellom oppfatning og utførelse av handling manifestere seg i det tverrfaglige samarbeidet mellom lærere, spesialpedagoger, helsepersonell og andre relevante fagpersoner. Dette skjer på tvers av individ-, sosial- og kulturnivået. For å støtte elever på en helhetlig måte må alle kjenne til de grunnleggende oppfatningene og utførelsen av de ulike yrkene som er representert i samarbeidet og egen funksjon. Dette illustreres i figur 2.

Spesialpedagogikkens didaktikk er ikke en isolert praksis

Samarbeid mellom lærere, spesialpedagoger, terapeuter og andre fagfolk er viktig for å sikre en helhetlig tilnærming. Gjennom felles planlegging og koordinering kan vi bedre imøtekomme alle aspekter ved elevenes utvikling.

Spesialpedagogikkens didaktikk er en utfordrende, men en uunnværlig reise mot ekte inkludering. Inkludering har blitt et sentralt premiss i all utdanning, men når det gjelder spesialundervisning, krever det en spesiell innsats for å sette denne filosofien ut i praksis. Spesialpedagogikkens didaktikk spiller en avgjørende rolle for å skape et læringsmiljø der alle elever, uavhengig av utfordringer, har mulighet til å trives og utvikle seg best mulig. Barn er mere like enn de er forskjellige, og da må vi finne det som ligner, i forskjelligheten og finne forskjellene i det allmenne og vanlige.

Didaktikk som opplevelsen og forståelsen av sammenheng

Opplevelse av sammenheng (Sense of Coherence) er et begrep som ble introdusert av den israelsk-amerikanske medisinske sosiologen Aaron Antonovsky (2008). Hans teori om salutogenese utfordrer den tradisjonelle tilnærmingen som har vært vanlig blant annet i medisin og spesialpedagogikk. Antonovsky (2008) hevdet at mennesker har en innebygd motstandsdyktighet og kapasitet til mestring. Hans teori om salutogenese utforsker de positive aspektene ved livet som er viktig for elevers læring. Figur 3 til høyre bygger på de tre komponentene i Antonovskys teori om *opplevelse av sammenheng*: (1) forståelighet, (2) håndterbarhet og (3) meningsfullhet.

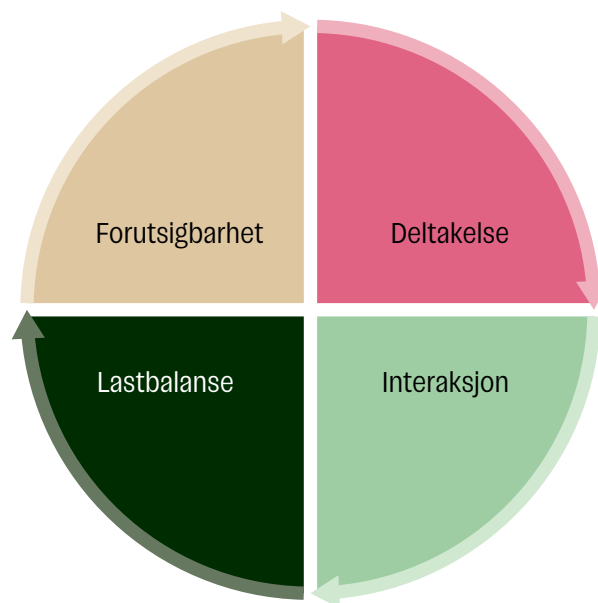
Interaksjon (det grønne feltet): Hele modellen gir innsikt i en elevs generelle tilstand av trivsel og mentalt velvære. Opplevelse av sammenheng kan ikke skje uten at vi opplever dette sammen med andre, derfor illustrerer det grønne feltet i modellen samhandling (interaksjon) som en forutsetning for de andre feltene.

Forutsigbarhet/forståelighet (det beige feltet): Dette feltet refererer til det å begripe, forstå, organisere og gi mening til skolelivets

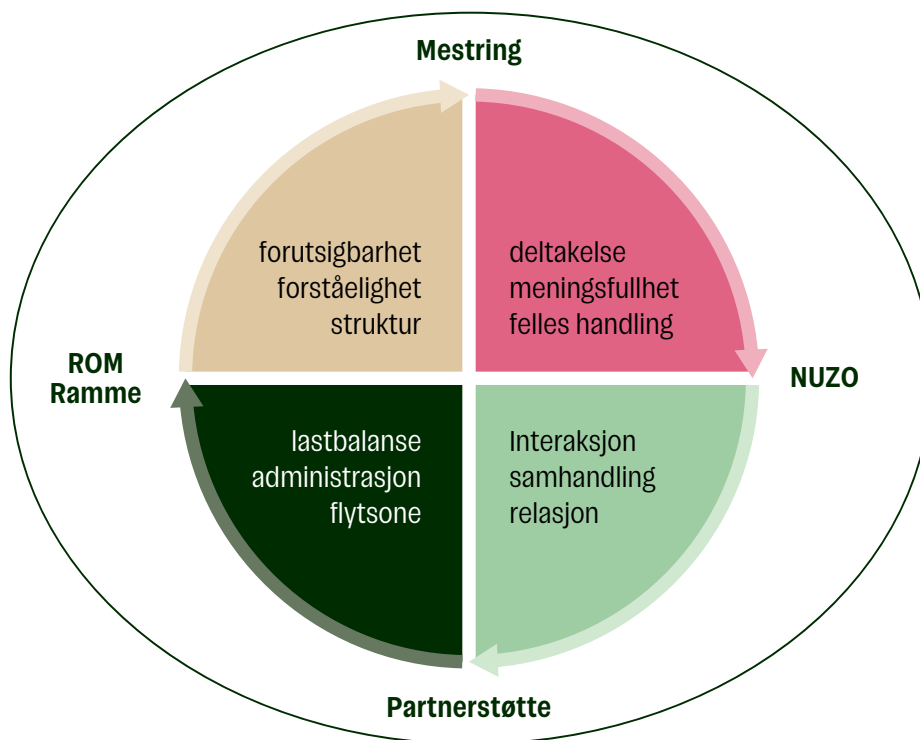
kompleksitet. En elev som opplever at skolelivet er forutsigbart, kan se sammenhenger mellom ulike aspekter i undervisning, selv i stressende situasjoner. Ved at læreren lager struktur blant annet med piktogrammer, boardmaker-kart, overskrifter på tavlen og så videre kan vedkommende lage et støttende stillas for eleven med funksjonsnedsettelse.

Lastbalanse/håndterbarhet (det mørkegrønne feltet): Denne delen handler om troen på at man som elev har tilgang til og kontroll over egne ressurser, tror på ferdighetene sine og har det som trengs for å håndtere utfordringer. En sterk følelse av håndterbarhet gir en person mot til å møte og håndtere utfordringer, både det som er nytt og mulig stressende. Læreren kan ved planlegging og undervisningsdifferensiering sikre at eleven er i flytsone – altså at aktiviteten ikke er for kjedelig og lett, men heller ikke for vanskelig. Vygotsky (1978) kaller dette *sonen for nærmeste utvikling*. Hans teori om den nærmeste utviklingssonen gir innsikt i hvordan opplevelser og interaksjoner påvirker individuell kognitiv utvikling.

FIGUR 3 Didaktikk som opplevelse av sammenheng i skolen.



FIGUR 4 Opplevelse av sammenheng (OAS). Didaktikk i spesialpedagogikk (NUZO er dansk forkortelse for nærmeste utviklingssone).



Ifølge Vygotsky (1978) ligger den nærmeste utviklingssonen i gapet mellom det en person kan oppnå selvstendig, og det vedkommende kan oppnå med støtte fra læreren eller en medelev.

Deltakelse/meningsfullhet (det rosa feltet):

Denne delen retter oppmerksomheten mot opplevelsen av at livet har en hensikt og mening gjennom deltakelse. En meningsfull tilværelse gir en dypere motivasjon og følelse av retning i livet. Her oversetter jeg Antonovskys konsept til didaktikk ved å anta at mening og relasjoner er knyttet sammen (Rye 2007; Hundeide 2004). Ofte forklarer vi god pedagogikk og terapi ved legge vekt på at det er relasjonen som utgjør den avgjørende forskjellen. Ved å skape en form for autonomistøttet undervisning vil bare det å være sammen i fellesskap øke deltakelsen, selvfølelsen og mestringstroen.

Løgstrup (2011) bringer inn enda et begrep som han kaller *emergens*. Emergens vil si at

spesielle egenskaper oppstår i en helhet og ikke kan forklares av egenskapene til de enkelte delene. Han mener at mennesker kastes inn i et samarbeid og en utveksling med hverandre. I møtet med én eller flere andre opplever deltagerne et samhold ved å snakke og samhandle, og får derigjennom et tillitsfullt forhold til hverandre.

Muligheter for styrking av opplevelse av sammenheng

Gjennom interaksjoner i den nærmeste utviklingssonen vil elevene gradvis få evnen til selvregulering og selvkontroll. De lærer å styre egne handlinger og løse problemer basert på erfaring og veiledning. Denne didaktiske tenkningen og pedagogikken kan forsterkes ved å styrke opplevelsen av sammenheng og slik være avgjørende for å fremme elevens utvikling. Gjennom å forstå skolelivets kompleksitet og sammenhenger kan eleven også lære å forstå meningen i det som skjer i klasserommet, både med de andre elevene og i



Rommets utforming er betydningsfull for å skape et dynamisk, tilpasningsdyktig og inspirerende læringsmiljø.

samspill med læreren. Her spiller et fellesskap med sosial støtte og tilhørighet en nøkkelrolle. Sterke sosiale bånd gir en følelse av fellesskap også i utfordrende aktiviteter.

Å engasjere seg i meningsfulle aktiviteter kan bidra til å styrke opplevelsen av mening i livet. Det å tilhøre noe og være en venn for andre er noe som gir mening i seg selv (Hundeide 2004). Å forstå og styrke opplevelse av sammenheng kan være en svært betydningsfull tilnærming for å fremme elevens læring. Ved å legge vekt på forståelighet, det håndterbare og det meningsfulle kan læreren arbeide for å fremme en mer robust tilværelse for elevene.

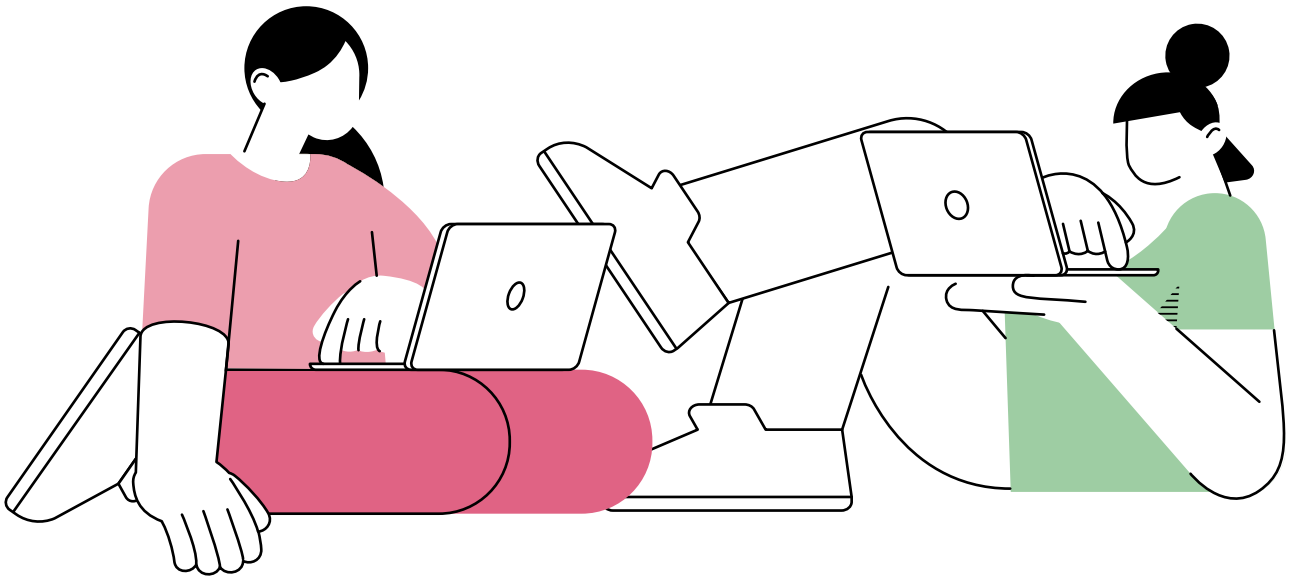
Oversatt til den didaktiske modellen betyr dette at spesialpedagogikk i utgangspunktet i alle undervisningssituasjoner starter i det beige feltet for å skape struktur og forutsigbarhet. Husk for eksempel at repetisjon kan være helt avgjørende for noen som trenger struktur, mens de som ikke trenger det, blir lei av å høre det samme om igjen.

Det rosa feltet viser at det er bra med en god atmosfære for deltakelse. Du må, som lærer, lære elevene om empati, etikk og måter å være sammen på ved å fremstå som modell. Du må skape rammer for at elever kan samhandle på sosialt og kulturelt nivå (se figur 1). Tenk på å skape rom for elevene slik at de kan samhandle om spesifikke oppgaver. Skap en klar struktur i små oppgaver; hvem gjør hva, når og hvorfor.

Det siste, mørkegrønne feltet handler om flytsone. All forskning viser oss at læreren må treffe elevens utviklingszone slik at vedkommende er klar til å motta læring. Eleven trenger støtte og stillasbygging rundt seg for å nå sonen mellom det hen allerede kan, og det hen kan oppnå med hjelp fra læreren. På denne måten har jeg indirekte beskrevet lærerens rolle som en form for partner (Lorentzen, 2013). Når et barn kan gjøre 80 prosent av aktiviteten selv, må læreren trå til med de siste 20 prosentene. Illustrasjonens ytre sirkel refererer delvis til Vygotskys (1978) nærmeste utviklingszone (NUZO), som jeg har nevnt tidligere, samt mestring som jo er en del av tenkningen i salutogenese.

Det fysiske miljøet

Til slutt vil jeg beskrive betydningen av plass og rommet der pedagogiske aktiviteter finner sted. Dette har en betydelig innvirkning på læring og undervisning. Pedagogikk, som undervisningskunsten og vitenskapen om undervisning, er tett knyttet til det fysiske miljøet der læring skjer. Rommet påvirker ikke bare den praktiske organiseringen av undervisningen, men det kan også påvirke motivasjon, samarbeid og kreativitet blant elever. Nedenfor vil jeg presentere noen viktige aspekter når det gjelder rommets betydning for pedagogikken og didaktikken.



Atmosfære i læringsmiljøet

Komfort og sikkerhet: Et trygt og behagelig læringsmiljø er grunnleggende for effektiv pedagogikk. Rommet skal gi en atmosfære som fremmer konsentrasjon og velvære, slik at elevene føler seg trygge og støttet. De kan for eksempel velge visuelt støttende elementer med informasjon om det som skal skje.

Estetikk: Farger, belysning og generell estetikk i rommet kan påvirke stemningen. Et visuelt tiltalende miljø kan ha en positiv innvirkning på elevenes engasjement og trivsel.

Organisering av læring

Fleksibilitet: Rommet bør være utformet slik at det kan foretas ulike tilpasninger som tillater forskjellige undervisnings- og læringsformer. Fleksible løsninger for innredning gir lærere muligheten til å tilpasse rommet etter pedagogiske behov og aktiviteter.

Bruk av teknologi: Moderne læringsrom bør støtte integrasjonen av ny teknologi. Riktig plassering av tavler, skjermer og tilkoblingspunkter kan forbedre tilgangen til digitale ressurser og fremme teknologisk og digital læring.

Samarbeid og interaksjon: Grupperom og åpne områder kan inspirere til dialog, samhandling og gruppearbeid. Men elevene må også ha anledning til å skjerme seg hvis de trenger det for å få ro til å konsentrere seg om en oppgave.

Unngå fysiske barrierer: Unngå fysiske hindringer som kan begrense kommunikasjon og samarbeid. Åpenhet og tilgjengelighet er viktig for et læringsmiljø der elever kan dele ideer og arbeide sammen. Når en elev må skjermes, må hen likevel kunne ha oversikt slik at hen kan få med seg det som skjer i klassen, for ikke å bli ekskludert eller marginalisert.

Motivasjon og engasjement

Inspirerende elementer: Rommet kan brukes som et verktøy for å inspirere elevene. Inspirerende sitater, kunstverk eller visuelt stimulerende elementer kan bidra til å skape et miljø som fremmer motivasjon og nysgjerrighet.

Tydelige instruksjoner: Veldefinerte områder for ulike aktiviteter, tydelig merking og organisasjon kan støtte elevenes forståelse og bidra til en strukturert og motiverende læringsopplevelse.

Individualisert læring

Varierte arbeidsområder: Rommet bør tilby ulike soner for individuell studietid, gruppearbeid og refleksjon. Dette gir elevene muligheten til å tilpasse sin læringsopplevelse basert på personlige behov.

Tilgang til ressurser: Lett tilgjengelige ressurser, som bøker, skrivesaker og digitale verktøy, kan støtte individuell utforskning og læring.

Avslutning

Rommets utforming er betydningsfull for å skape et dynamisk, tilpassingsdyktig og inspirerende læringsmiljø. Ved å nøye vurdere rommets utforming og funksjonalitet kan pedagoger optimalisere læreopplevelsen for elevene, fremme samarbeid og inspirere til læring.

Målet med den spesialpedagogiske didaktikken er at elevene blir mer kloke og trygge på seg selv. De må derfor få hjelp, og eventuell visuell støtte hvis de trenger det, til å formidle det de føler eller ønsker, for eksempel: om de trenger å ta en pause for å kunne konsentrere seg, gi beskjed om at de vil si noe, gå på do og så videre. På denne måten lærer selvkontroll og empati i et fellesskap hvor elevene også må lære å være hensynfulle og vise ansvar overfor medelevene sine.

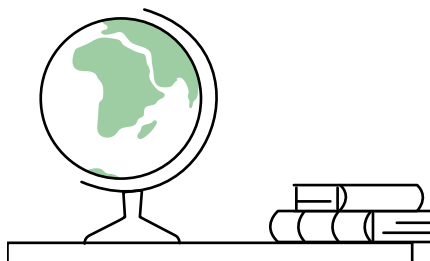
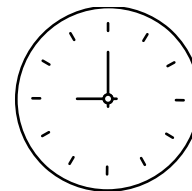
Jeg har i denne artikkelen utforsket hvordan en spesialpedagogisk didaktikk kan være nøkkelen til en mer inkluderende opplæring. Denne didaktikken må inneholde både et individuelt, et relasjonelt og et kulturelt aspekt. Dette er viktig for å kunne ivareta og inkludere alle elever, også de med behov for spesialundervisning, som jo også skal ha en selvfølgelig plass i fellesskapet. —



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

Referanser

- Antonovsky, A.** (2008). *Helbredets mysterium: at tåle stress og forblive rask*. København: Hans Reitzels forlag.
- Hundeide, K.** (2004). *Børns livsverden og sociokulturelle rammer*. København: Akademisk forlag.
- Leontjev, A.N.** (1983). *Virksomhed, bevidsthed, personlighed*. Forlaget Sputnik.
- Lorentzen, P.** (2013). *Ansvar og etik i socialpædagogisk arbejde*. København: Akademisk Forlag.
- Løgstrup, K.E.** (2011). *Den etiske fordring*. Systime.
- Rye, H.** (2007). *Barn med spesielle behov: et relasjonsorientert perspektiv: et relasjons orientert perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Skau, G.M.** (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Cappelen Damm Akademisk.
- UNESCO** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Vygotsky L.S.** (1978). *Mind in Society*. MA: Harvard University Press.
- Wenger, E. & Lave, J.** (2003). *Situeret læring – og andre tekster*. København: Hans Reitzels forlag.





“

Når jeg ler veldig mye og er urolig i kroppen kan det bety at jeg er sliten og trenger en pause.

– Amalie, 17 år

Forstå hvordan jeg har det

Amalie er multifunksjonshemmet og kan hverken snakke, gå eller spise selv. Med KnowMe er det nå lettere å bli kjent med henne og forstå hennes behov.

En trygghet i overgangen

Helene og Tone ved Holmestrand videregående skole er begeistret for KnowMe og hvordan systemet har hjulpet dem med overgangen til Amalie når hun startet på skolen høsten 2023.

– I Amalie sin KnowMe så vi på filmer foreldrene og pedagoger på ungdomsskolen hadde lagt inn. Vi kunne sette oss inn i rutinene hennes, hvilke uttrykk hun har når hun er glad, lei seg og når hun er ukomfortabel. Gjennom KnowMe følte vi at kjente Amalie før hun begynte hos oss, og det gjorde oss trygge, sier Helene. –Vi blir kjent med hele Amalie og kan gi henne en anerkjennelse og respekt jeg tror ville vært annerledes hvis hun ikke hadde hatt KnowMe, sier Tone.

Hvordan kan KnowMe hjelpe?

KnowMe er et kommunikasjonshjelpemiddel, men også en metode som utvikler en pedagogisk tankegang. KnowMe gir støtte til mennesker uten talespråk, mennesker som uttrykker seg med kroppsspråk, lyder og blikk. I vår løsning kombinerer vi teknologi med opplæring og pedagogisk veiledning for å tilrettelegge for et best mulig språkmiljø rundt personen.

Et hjelpemiddel - en metode - en tankegang

Med KnowMe kan verdifull kunnskap og informasjon formidles og videreføres – gjennom hele livet.

Gis ut av Nav Hjelpemiddelsentral



Skriv til oss: post@lifetools.no

Besøk oss: [knowme.no](https://www.knowme.no)

Snakk med oss: +47 902 99 374



Det er stor forskjell på barnehager. Det finnes barnehager hvor de ansatte klarer å skape inkluderende fellesskap, og det finnes barnehager hvor de ansatte ikke har den kompetansen som skal til for å klare dette. Her beskrives en metode for rådgivning som kan hjelpe barnehagepersonalet til å få til dette på en bedre måte.

Rådgivning for et inkluderende fellesskap for alle i barnehagen

TEKST:
OLAF GUNNAR ALTEREN

Vi ønsker jo at alle skal ha det bra i barnehagen. Barnehageansatte skal ha en arbeidshverdag hvor de kan utøve en god pedagogisk praksis der barn har muligheter til å utvikle seg i samspill med andre barn. For å få til dette må alle gode krefter samles for å skape et inkluderende miljø hvor alle barn og alle ansatte opplever et fellesskap på tvers av alder og utviklingsnivå. Dette krever et hardt, målrettet og inkluderende arbeid – og er ikke noe som kan fikses bare man lager gode nok planer sittende bak et tastatur.

Det er barnehageeiers ansvar å sørge for at det pedagogiske tilbudet i barnehagen blir gitt i samsvar med gjeldende styringsdokumenter. Hver kommune må føre tilsyn med og sørge for at både

kommunale og private barnehager har de rammebetingelsene som skal til for at barnehagene fungerer som gode pedagogiske virksomheter.

For å få til det gode psykososiale miljøet vi ønsker oss for alle barna og de voksne i barnehagen, kan man for eksempel benytte en ekstern rådgiver fra et pedagogisk fagteam i kommunen eller fra PP-tjenesten. Hvordan en slik rådgivning kan foregå og med hvilke metoder, vil jeg komme tilbake til litt senere i artikkelen.

Observasjon som grunnlag for å nå målet om en inkluderende barnehage

For å være i forkant av en negativ psykososial utvikling og sørge for at man hele tiden jobber for et inkluderende miljø i barnehagen, må man

ha oversikt over hvordan miljøet i barnehagen faktisk fungerer. En metode for å få denne oversikten er å observere hvordan barn og voksne har det i fellesskapet de skal være en del av – hvordan samspillet er barna imellom, mellom voksne og barn, og mellom de ansatte. Barnehagelærerens evne til å observere avhenger av kunnskap og erfaring.

Observasjon kan være hensiktsmessig som verktøy i forkant av rådgivningsarbeid, da observasjon kan gi oversikt over barnegruppen og om de ansatte inkluderer alle barna i sitt pedagogiske arbeid. Det handler altså om å ha en dokumentert oversikt over her-og-nå-situasjonen i barnehagen før en begynner på en rådgivningsprosess. Observasjon kan gi kunnskap om og forståelse av egen praksis og legge grunnlaget for hvordan man kan utvikle arbeidet med inkludering i barnehagen. Dette forutsetter imidlertid evnen til å kunne reflektere over egen praksis og å kunne vurdere denne opp imot barnehagens mål om å være et inkluderende fellesskap (Askland, 2011).

Å være selvkritisk og vise vilje til å vurdere sin egen og andres praksis, med mål om å oppnå innsikt i barnehagens miljø og arbeid, kan være krevende. Hvis observasjon som verktøy skal kunne fungere som et grunnlag for rådgivning hvor målet er å skape et inkluderende miljø, avhenger det i stor grad av de ansattes vilje til å være selvreflekterende i tolkningen av den innsamlede informasjonen. Det er derfor essensielt at alle de ansatte er innforstått

med målet for observeringen og dokumenteringen, samt at alle vet at observasjonene skal legge grunnlaget for arbeidet med en inkluderende barnehage (Askland, 2011).

Rådgivning for å oppnå inkludering

Hvordan kan en rådgiver hjelpe de barnehageansatte med å benytte den innsamlede informasjonen fra observasjonene av barnegruppen slik at de blir flinkere til å inkludere alle barn i det pedagogiske arbeidet i barnehagen? Jeg vil nå ta for meg kunnskap fra fagpersoner og teorier som jeg mener kan bidra til at man får dette til.

Carl Rogers' tre holdninger som er viktig ved rådgivning

Carl Rogers (i Lassen, 2014) har trukket fram tre holdninger for rådgivers arbeid med rådsøkere hvor søkelyset er på å fremme rådsøkers potensial. De tre holdningene er *kongruens*, *positiv aktelse* og *empati*. Disse tre holdningene henger sammen og må jobbes med i nevnte rekkefølge (ibid.)

Kongruens handler om at rådgiver er seg selv bevisst. I denne sammenhengen betyr det at rådgivers egne meninger og personlige oppfatninger må legges til side, og at rådgiveren starter arbeidet med rådsøker med blanke ark. Hvis det i rådgiver-situasjonen skulle oppstå en situasjon der rådgiver ikke har grunnlag for å forstå hva rådsøker uttrykker, er det hensiktsmessig for troverdigheten til prosessen at rådgiver gir dette til kjenne. Det betyr å være åpen for rådsøkers tanker og vise seg som en person som er ærlig og likefrem. Denne form for tilnærming til kommunikasjonen vil også kunne forebygge misforståelser. Samlet sett skal dette gjøre rådsøker avslappet, noe som lettere kan føre til en mer konstruktiv prosess.

Positiv aktelse handler om å ikke overføre egne verdier til rådsøkeren. Som rådgiver bør en akseptere rådsøker og være ydmyk og bry seg om rådsøkers utgangspunkt i rådgivningssituasjonen. Det betyr at rådgiver går inn for å se verden gjennom rådsøkers øyne og være utadvendt positiv og uten forutinntatte holdninger til rådsøkeren. Rådgiver skal i denne sammenhengen anerkjenne og oppmuntre rådsøkeren. Dette er en viktig faktor for å bygge tillit mellom rådgiver og rådsøker.



Observasjon kan være hensiktsmessig som verktøy i forkant av rådgivningsarbeid.

Den tredje holdningen er *empati*. Empati handler om evnen til å sette seg inn i en annen persons situasjon og ha respekt for rådsøkers ønske for hva rådgiver skal hjelpe til med.

SØT-modellen

Kversøy & Hartviksen (2018) har utviklet SØT-modellen, som tar for seg hele forløpet for rådgivningsprosessen. Modellen er delt opp i tre faser: situasjonen nå, ønsket situasjon og tiltak for å oppnå ønsket situasjon.

Det første de involverte må bli enige om, er hensikten med denne prosessen. I denne artikkelen dreier det seg om at vi ønsker å oppnå en situasjon hvor alle barn er inkludert i barnegruppen. For å belyse dette konstruktivt er vi nødt til å ville hverandre vel når vi setter i gang, og rette søkelyset mot mulighetene for endring, ikke starte med hvorfor ting ikke har fungert tidligere. Alle de ansatte på avdelingen må bli tatt på alvor, og alle må være med fra starten av for å oppleve eierskap til prosessen vi skal gå inn i – nemlig å jobbe for at alle barn er inkludert i barnegruppen, og finne ut hva det vil innebære for det pedagogiske arbeidet på avdelingen.

Vi begynner med hva som er her-og-nå-situasjonen (S i modellen), som er spørsmålet alle må stille seg i det vi går inn i dette arbeidet. Det betyr at alle de ansatte på avdelingen skal få uttrykke hvordan de opplever situasjonen her og nå. Alle må øve på å forstå at ulike personer kan ha forskjellig syn på hva nåværende situasjon er. Denne anerkjennende holdningen blant de ansatte er viktig for å gi hverandre rom til å uttrykke egne meninger. En tilnærming til å få alles opplevelse på bordet er at hver og én kan komme med eksempler, og at alle får komme med innspill og tanker etter tur. For å synliggjøre innspillene noterer deltakerne dem ned, enten hver for seg, felles i grupper på store ark eller ved at de ansatte sitter sammen og tankene noteres på en tavle. Dette gjør at alle blir inkludert fra starten av og grunnlaget for eierskap til neste steg i prosessen er lagt.

Ø i SØT-modellen står for *ønsker*. I denne prosessen handler det om at vi ønsker at alle barn skal være inkludert på avdelingen. Da er Ø et mål, og



Rådgivers rolle i SØT-modellen er å lede de ansatte gjennom prosessen og bidra til at alle de ansatte er inkludert.

kunne like gjerne bli byttet ut med M for *mål*. Samtidig kan vi beholde Ø for å tydeliggjøre at Ø kan være ønsker for hvordan vi skal oppnå målet. Dette gjør arbeidet mer personlig. «Hvordan ønsker du at vi skal arbeide for et inkluderende miljø for alle barna? Hva er det du drømmer om at må til for at vi skal oppnå målet?» Her er det viktig å ta tak i det som kan styrke motivasjonen til de ansatte. Alle har forskjellig utgangspunkt gjennom kompetanse og bakgrunn. Noen er bedre på tilrettelagte aktiviteter med barna, mens andre trives best når de er sammen med barna i lek, og når de har fritt spillerom. «Hvordan kan dine interesser bidra til at vi sammen kan sørge for at alle barn er med?» Ø skal sørge for at alle blir tatt på alvor og sett, slik at vi kan bygge et psykososialt miljø som preges av samarbeid. Til dette må en skrive ned tanker og refleksjoner.

T i SØT-modellen står for *tiltak*. Det blir ingen endring uten tiltak. Tanker, ideer og refleksjoner fører ingensteds hen hvis man ikke omsetter dette til konkrete aktiviteter. Men tiltakene må være realistiske å gjennomføre. Det må være noe alle kan være enige om – at det er her vi kan starte på veien for å skape et inkluderende fellesskap for alle barna i barnehagen. Siden vi tar utgangspunkt i den enkeltes kompetanse og bakgrunn, er det viktig at alle har mulighet til å sette i gang med tiltak som de er komfortable med, og som er gjennomførbare. Dette skal være tiltak som de ansatte selv har

et ønske om og uttrykker en forpliktelse til å jobbe med. Rådgivers rolle i SØT-modellen er å lede de ansatte gjennom prosessen og bidra til at alle de ansatte er inkludert (Kversøy & Hartviksen, 2018).

Tre tanker i hodet samtidig

Hva får du hvis du blander observasjon og selvrefleksjon med Carl Rogers' tre holdninger og SØT-modellen?

Observasjon som metode og prosess for kartlegging gir de ansatte mulighet til å styrke sin forståelse av hvordan de arbeider med inkludering. SØT-modellen tar for seg tre steg i arbeidet for økt kunnskapsforståelse innenfor temaet inkludering. Carl Rogers' tre holdninger til rådgivning tar utgangspunkt i at løsningen på det de ønsker å få

til, ligger hos de ansatte selv. Ved å kombinere disse metodene kan man berede grunnen og styrke forståelsen av og kunnskapen om inkludering.

Ved å benytte Carl Rogers' tre holdninger som utgangspunkt og bakgrunn for rådgivningen, gir man grobunn for en åpnere prosess, og en prosess som kan fungere over tid, hvor det kontinuerlige arbeidet er avgjørende for å komme styrket ut av prosessen. Jeg mener at Carl Rogers' tre holdninger med fordel kan implementeres i SØT-modellen.

Kversøy & Hartviksen (2018) påpeker imidlertid at SØT-metoden også kan være et våpen hvis man benytter den på feil måte. Lassen (2014) hevder at velmente planer og holdninger ikke er godt nok i seg selv. Det må være samsvar mellom rådgivers bevissthet om sin egen rolle og hvilke



iStock | Getty Images Plus | Tatsiana Volkava



Fysisk og psykisk tilstedeværelse skaper likeverdighet og forståelse for hverandres ståsted og utgangspunkt.

føringer som ligger til grunn for rådgivningen. Dette støttes av Vogt (2016), som i tillegg understreker at forholdet mellom rådsøker og rådgiver alltid vil være asymmetrisk. Dette er et tydelig og oppklarende argument for å supplere SØT-modellen med Carl Rogers' tre holdninger.

Veien til suksess går gjennom inkludering

Suksesskriteriet som må ligge til grunn for at rådgivningsarbeidet med mål om å oppnå inkludering for alle skal lykkes, er at alle får bidra med sine synspunkter, tanker og faglige utgangspunkt. Det må være en forventningsavklaring mellom rådgiver og rådsøker(e). Dette er svært viktig, siden det ikke vil være hensiktsmessig å legge lista for høyt for hva man ønsker å oppnå i starten av prosessen. Det vil kun føre til at ansatte føler seg fremmedgjort og ikke har noe eierskap til hvordan de skal arbeide med å skape et fellesskap hvor alle barn er inkludert. Det er kunnskapsnivået til de ansatte som må ligge til grunn for hvor man skal legge lista.

Rådgiveren bør tydeliggjøre helt fra starten at vi skal jobbe med observasjon og rådgivning med utgangspunkt i Carl Rogers' tre holdninger, og der SØT-modellen er metoden for arbeidet. Dette gjør arbeidet mer åpent og inkluderende for alle ansatte. Det å jobbe for en inkluderende barnehage med inkluderende metoder krever en konstruktiv tilnærming slik at prosessen kan bære frukter. Arenaen for dette arbeidet kan være lek. Öhman (2012) og Danielsen Wolf (2014) viser hvor viktig leken er for å skape inkluderende miljøer i barnehagene. Det er også på denne arenaen de ansatte kan finne sin egen rolle i samspill med barna. Samtidig

kan de ansatte være bevisst på at alle barna får delta i leken, gjennom et kontinuerlig arbeid hvor alle vil hverandre vel og bidrar til å styrke bevisstheten rundt hva inkludering har å si for det psykososiale miljøet til barna.

Et tenkt scenario kan være at tiltakene som de ansatte kom frem til, nettopp er å jobbe med lek. Det vil si skape et inkluderende miljø hvor leken gjøres tilgjengelig og mulig for alle barna. De ansatte i barnehagen må da skape gode forutsetninger for at alle barna blir inkludert i leken, og vite hvordan de selv kan bidra til dette. Danielsen Wolf (2014) omtaler at barns lekende samspill åpner opp for likeverd i et fellesskap hvor alle barn kan delta på lik linje. De ansattes deltakelse i lek kan både bidra til å utvikle leken og skape barrierer som ikke gir leken det mulighetsrommet som gir alle barn tilhørighet. De ansatte må observere barnas uttrykksformer og væremåter i leken og på den måten bidra til at barna blir likeverdige deltakere i leken og får delta på sine premisser. De ansatte må anerkjenne hverandres og barnas ulike forståelser og opplevelser av samspillet. Fysisk og psykisk tilstedeværelse skaper likeverdighet og forståelse for hverandres ståsted og utgangspunkt.

Öhman (2012) påpeker at barn som ikke vet hva det innebærer å leke sammen med andre barn, er avhengige av at de ansatte i barnehagen tar initiativ til lek. Hvis barn ikke deltar i samspill og lek med andre barn, er det krevende, om ikke nesten umulig, for barnet å utvikle kontakt med andre barn. Öhman (ibid.) beskriver tre trinn. Først må barnehagelæreren eller en annen voksen i barnehagen vise interesse overfor barnet – at en ønsker

å ha en relasjon til barnet. Det andre trinnet handler om å gi barnet en opplevelse av at det er interessant å leke sammen med andre, gjerne en voksen til å begynne med. Det tredje trinnet innebærer at barnet har lyst til å leke sammen med andre barn. Det finnes barn i barnehagen som ikke har erfaring med å være i sosial kontakt med andre barn. Disse barna har også rett til å bli inkludert på lik linje med alle de barna som på egen hånd tar initiativ til å leke med alt og alle hele dagen. —



OLAF GUNNAR ALTERN er barnehagelærer, journalist og spesialpedagog. Han jobber for tiden som støttepedagog tilknyttet pedagogisk fagteam i bydel Vestre Aker i Oslo kommune.

Referanseliste

- Askland, L.** (2013). *Kontakt med barn*. Gyldendal Akademisk.
- Danielsen Wolf, K.** (2014). *Små barns lek og samspill*. Universitetsforlaget.
- Kversøy, K.S. & Hartviksen, M.** (2018). *Samarbeid og konflikt*. Fagbokforlaget.
- Lassen, L.M.** (2014). *Rådgivning*. Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet** (2017). *Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver*. Kunnskapsdepartementet.
- Vogt, A.** (2016). *Rådgivning i skole og barnehage*. Cappelen Damm Akademisk.
- Öhman, M.** (2012). *Det viktigste er å få leke*. Pedagogisk forum.

ANNONSE

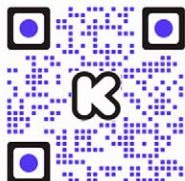


Kompetansia

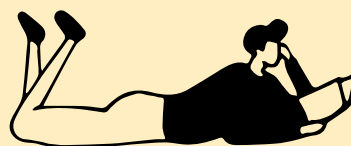


Teknologi som gir full oversikt over elevenes leseutvikling.

Skann QR-koden og få gratis abonnement ut året!



FORSK- NINGSGS- DEL



Forskningsartiklene i Spesialpedagogikk er underlagt strengere form- og innholdskrav enn fagartiklene. Artiklene blir vurdert av to anonyme fagfeller (blind review) i tillegg til redaktør.



Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

Erfaringene til mødre til autistiske barn som strever med selektive spisevansker

Sammendrag

Formålet med studien er å bidra med kunnskap om erfaringene til mødre til autistiske barn når barna har selektive spisevansker. Studien benytter en kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer av fire mødre.

Funnene viser at mødre opplever at barnets spisevansker medfører betydelige utfordringer i hverdagen til familien. Både praktiske og følelsesmessige påkjenninger påvirker hvordan mødre i perioder vurderer egen livskvalitet. Et ensartet og mangelfullt behandlingstilbud tvinger mødre til å selv finne ulike løsninger for at barnet skal få i seg tilstrekkelig med næring. Kunnskap om autisme og selektive spisevansker samt tilrettelegging i barnehagen og skolen vektlegges som avgjørende for familiene.

Summary

The aim of this study is to contribute with knowledge about mothers' experiences of parenting an autistic child with selective eating. Four mothers of autistic children were interviewed using semi-structured interviews.

The findings of the study show that the mothers' experiences with the autistic child's restrictive eating entail significant challenges in everyday life of the families. Both practical and emotional strain affects how the parents periodically evaluate their own quality of life. Lack of adequate treatment and support force the parents to find different solutions to assure that the child is provided with sufficient nutrition. Knowledge of autism and selective eating, combined with appropriate accommodation in kindergarten and school are considered crucial for families by the parents.

Nøkkelord

- AUTISME
- SELEKTIVE SPISEVANSKER
- FORELDREERFARINGER
- MØDRES ERFARINGER

INE BAKKE ALLUM, pedagogisk psykologisk rådgiver, Enebakk kommune

ANN GATHRIN GJEVIKHAUG, logoped MNLL og medeier i Prateriet Logopedsenters AS

TAMARA KALANDADZE, førsteamanuensis i spesialpedagogikk og nevroutviklingsforskjeller, Høgskolen i Østfold

Innledning

Det å sørge for at barnet får tilgang til mat, er noe av det mest grunnleggende i et foreldreskap. Foreldre som opplever at barnet spiser lite, eller ikke spiser den maten det tilbys, er ofte bekymret for barnets liv og helse (Lamm, Hallström & Landgren, 2022). Å spise er noe av det mest naturlige vi gjør, og barn er helt avhengige av å kunne ta til seg næring for å kunne vokse og utvikle seg (Schjørbeck mfl., 2015). Hos sped- og småbarn som senere får en autismediagnose, beskrives oftere vansker med inntak av mat og spising enn hos barn med typisk utvikling. Autisme er en nevroutviklingstilstand som, ifølge diagnose-manualene, karakteriseres av utfordringer med sosial kommunikasjon og interaksjon, samt repetitivt og stereotypet atferdsmønster og sensoriske utfordringer (American Psychiatric Association, 2013; World Health Organization, 1993). Vansker med inntak av mat forekommer hyppig hos autistiske barn og beskrives som oftest som en utfordring knyttet til selektivt kosthold og selektive spisevaner (Bourne mfl., 2022; Mahmoud mfl., 2021; Sharp mfl., 2013).

Selektive spisevaner innebærer at barnet aksepterer og spiser et begrenset utvalg matvarer, der de spiser ensidig, men nok til at de holder seg innenfor forventet vekt (Helland & Schjørbeck, 2015). Selektive spisevaner skiller seg fra spiseforstyrrelser ved at det opptrer fra barna er små, noen ganger allerede i spedbarnsalder og i

overgangen til fastere føde (Helland & Schjørbeck, 2015). Et selektivt kosthold kan føre til ulike problemer, for eksempel mangelsykdommer, slik som vitamin- og mineralunderskudd på grunn av et ensformig og selektivt kosthold (Bourne mfl., 2022). Et selektivt kosthold kan også medføre problemer med fordøyelsessystemet, inkludert forstoppelse (Harris & Shea, 2018; Schjørbeck, Helland mfl., 2015). De fleste av barna spiser imidlertid tilstrekkelig av «sin trygge mat» til at de opprettholder vekten sin (Helland & Schjørbeck, 2015).

Selektive spisevaner påvirker barnets sosiale deltakelse i måltider både i og utenfor familien, og er både forbundet med skyldfølelse og er et problem for både barnet selv og familien (Helland & Schjørbeck, 2015).

Så vidt oss bekjent er forskning omkring spisevaner hos autistiske barn begrenset i omfang. I tillegg består forskningen i hovedsak av kvantitative studier (Ahearn mfl., 2001; Dinkler mfl., 2021; Koomar mfl., 2021; Mahmoud mfl., 2021; Malhi mfl., 2017; Nygren mfl., 2021) og kunnskapsoversikter (Bourne mfl., 2022; Ledford & Gast, 2006; Marshall mfl., 2013; Volkert & Vaz, 2010; Zhu & Dalby-Payne, 2019), samt en meta-analyse (Sharp mfl., 2013).

Det er derfor et behov for kvalitative studier som kan bidra med dypere forståelse for hverdagen til foreldre til autistiske barn med selektive spisevaner. Formålet med vår studie er å kunne bidra til utvikling av en dypere innsikt i temaet ved å samle inn erfaringer fra foreldre som må håndtere utfordringer knyttet til deres barns selektive spisevaner. Problemstillingen er: *Foreldres erfaringer med å ha et autistisk barn som har selektive spisevaner.*

Følgende forskningsspørsmål ble stilt:

1. *Hvilke konsekvenser har barnets selektive spisevaner for hverdagen som forelder?*
2. *Hvordan opplever foreldrene å håndtere barnets selektive spisevaner?*

Hensikten med studien er å belyse hvordan barnets spisevaner påvirker hverdagen til familien, samt hvilke mestringsstrategier foreldrene har utviklet for å håndtere spisesituasjoner med barnet sitt.

Vi håper at studien bidrar med kunnskap som kan komme til nytte for ansatte i barnehager og skoler og andre fagfolk som jobber med autistiske barn med selektive spisevansker.

Hva vet vi om autisme og selektive spisevansker?

Årsakene til selektiv spising generelt er sammensatte (Harris & Shea, 2018). Autistiske barn og unge viser ifølge ulike studier en økt sårbarhet for å utvikle selektive spisevansker (Bourne mfl., 2022; Dinkler mfl., 2021; Sharp mfl., 2013). Beskrivelser av selektive spisevansker hos autistiske personer har vært kjent i flere tiår og har røtter tilbake til Kanner (1943) sin beskrivelse av diagnosen. Statistikken er sprikende, men tyder på at selektive spisevansker forekommer oftere hos autistiske barn enn hos ikke-autistiske jevnaldrende (Dinkler mfl., 2021; Nygren mfl., 2021; Ledford & Gast, 2006).

Kunnskap om sammenhengen mellom autisme og selektiv spising er begrenset som følge av lite forskning (Dinkler, 2020). Blant forklaringer på sammenhengen mellom selektive spisevansker og autisme har forskere nevnt sensoriske vansker og ensidige atferdsmønstre og interesser (American Psychiatric Association, 2013; Bourne mfl., 2022; Bryant-Waugh mfl., 2021; Kennedy mfl., 2018). Kun noen få studier har forsøkt å undersøke mulige prediksjoner for selektive spisevansker hos autistiske barn. En av disse er studien til Johnson mfl. (2014), der det ble avdekket en sammenheng mellom spisevansker hos autistiske barn og repetitivt og stereotyp atferdsmønster, sensoriske vansker og atferdsmessige utfordringer. Studien avdekket ingen sammenheng mellom barnets spisemønster og kommunikasjonsvansker eller intellektuelt funksjonsnivå.

Mahmoud og kollegaer (2021) undersøkte foreldrerapporterte karakteristika hos autistiske barn med selektive spisevansker i alderen 2 og 4 år. Deres studie benyttet to ulike spørreskjemaer og avdekket at barna viste en sterkere mataversjon, trengte mer veiledning rundt spising og var mer selektive i matveien sammenlignet med deres ikke-autistiske jevnaldrende.

Hva vet vi om hverdagen til foreldre til autistiske barn med selektive spisevansker?

Vi finner få studier om hverdagen til foreldre til autistiske barn med selektive spisevansker. I en amerikansk intervjustudie, gjort av Ausderau & Juarez (2013), ble seks mødre spurt om deres hverdag med et autistisk barn som strevde med selektive spisevansker. Foreldrene fortalte om praktiske og følelsesmessige utfordringer omkring måltidene. Familiemiddagene ble ansett som spesielt utfordrende, da barnet krevde mye oppmerksomhet og hjelp. På toppen av det hele hadde barna spesielle måltidsrutiner som gjorde det vanskelig å spise sammen som en familie.

I de tilfeller der barnet avviser mat over lengre perioder, er det naturlig at foreldrene blir bekymret (Schøirbeck, 2015). Utfordringer med mat oppstår gjerne i det autistiske barnets tidlige leveår, og spisevanskene blir derfor tidlig en del av hverdagen (Arntzen & Birketvedt, 2020; Marshall mfl., 2013). Noen autistiske barn kan utvikle selektive spisevansker over tid (Harris & Shea, 2018). Uansett utviklingsforløp vil familielivet påvirkes på ulike måter (Marshall mfl., 2013; Zhu & Dalby Payne, 2019). For eksempel kan barnets selektive spising medføre at foreldrene må tilpasse måltidsrutinene sine, og de selektive spisevanskene kan som tidligere nevnt medføre helseutfordringer som kan skape ulike bekymringer hos foreldrene. Hvordan foreldrene håndterer påkjenningene, vil variere fra familie til familie, og det vil være avhengig av hvilke ressurser som er tilgjengelige innad i familien, og i samfunnet ellers (Roth, 2015). Dette er tilfelle for alle foreldre, uavhengig av om barnet er autistisk eller ikke. For eksempel vet vi at ytre belastninger kan påvirke hvordan mødre generelt vurderer sin egen livskvalitet (Næss, 2001).

Fenomenet livskvalitet kan være vanskelig å måle da vurderingen av livskvalitet vil variere over tid (Felce, 1997; Næss, 2001). Foreldrenes vurdering av egen tilfredshet med livet avhenger også av deres psykiske helse og personlige ressurser. Mødrene vi har snakket med, står midt oppe i det å vurdere egen livskvalitet og håndtere de psykiske påkjenningene det medfører å ha et autistisk barn som strever med selektive spisevansker.

Lamm mfl. (2022) undersøkte svenske mødres erfaringer når barnet har «pediatric feeding disorder» (PDF). PDF forstås som spisevansker i barndommen som skyldes en svikt i aldersadekvate evner til å innta næring gjennom munnen av medisinske, ernæringsmessige og/eller psykososiale grunner (Goday mfl., 2019). Foreldrene i denne studien beskrev hvordan deres hverdag i betydelig grad ble påvirket av barnets spisevansker. Det å måtte håndtere barnets spisevansker hadde ført til at mødrene hadde utviklet ulike mestringsstrategier som gjorde at de mestret en stressende hverdag. Å få hjelp fra helsevesenet opplevdes som utfordrende, og når familien først kom i kontakt, opplevde de mangel på kunnskap om barnets spisevansker (Lamm mfl., 2022). På tross av at Lamm og kollegaer (2022) intervjuet mødre til ikke-autistiske barn i sin studie, er funnene sammenfallende med funnene i Ausderau & Juarez (2013) sin studie.

Foreldre til barn som strever med selektiv spising, uavhengig om barnet er autistisk eller ikke, kan oppleve ulike fysiske og psykiske reaksjoner som følge av at barnet deres ikke spiser som andre barn (Roth, 2015). Foreldre vil kunne bli frustrerte og oppsøker i den forbindelse informasjon om hvordan de skal få barnet sitt til å spise mer variert. Informasjonen består ofte av råd og tips med formeninger om hvilke metoder som fungerer best. Velmente råd og tips kan føre til at mødrene mister troen på sin egen rolle som mor, og at de klandrer seg selv for at barnet ikke spiser den maten de serverer (Harris & Shea, 2018). Det eksisterer ikke noen fasit på hvilke reaksjoner som er normale, og «kort oppsummert kan en si at reaksjonene som kommer er, like forskjellige som det vi mennesker er» (Roth, 2015, s. 123). Det er viktig å huske at alle reaksjoner er like naturlige og bør anerkjennes for å kunne håndtere en slitsom hverdag (Roth, 2015).

Metode

Denne studien har benyttet kvalitativ tilnærming med semistrukturerte intervjuer med mødre til autistiske barn med selektive spisevansker.

Utvalget

Vi ønsket å rekruttere foreldre og endte opp med mødre, hvor mødrene opplever at barnet har selektive spisevansker. Rekrutteringen av deltakere foregikk gjennom spesialisthelsetjenesten og sosiale medier. Det var rundt 20 personer som tok kontakt på e-post, og det ble foretatt en utvelgelse basert på utvalgskriteriene. Det var noen foreldre som tok kontakt, der barna var utenfor alderskriteriet eller hadde andre tilleggsskiltninger. Mødrene som deltok i studien, hadde barn i alderen 11–15 år. Barna fikk diagnosen da de var mellom 2,5 år og 8 år. To av mødrene er gift og bor sammen med barnets far, mens to er aleneforsørgere. To av mødrene er i jobb, hvorav en nylig har startet å jobbe. Én mor jobber redusert, mens én er arbeidsufør.

Etiske betraktninger

Prosjektet ble vurdert av Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD). I artikkelen benyttes «identitet-først»-språk, hvilket innebærer at en omtaler personer som autister eller autistiske personer, istedenfor å benytte «person-først»-språk (personer med autisme). «Identitet-først»-språk foretrekkes av mange autistiske personer (Botha mfl., 2021; Fletcher-Watson & Happé, 2019).

Datainnsamling

Datainnsamlingen foregikk digitalt på grunn av covid-19-situasjonen. Intervjuene varte i 45–60 minutter, og det ble tatt opp video og lyd, som deretter ble transkribert. Spørsmålene i intervjuguiden handlet om bakgrunnsinformasjon om foreldrene og situasjonen til barna deres og hvordan spisevanskene viste seg i hverdagen. I tillegg ble deltakerne spurt om hvordan de håndterer barnets spisevansker, og hvordan spisevanskene påvirker foreldrenes livskvalitet og sosiale liv utenfor familien.

Analyse av datamaterialet

Intervjudata ble kodet manuelt og analysert ved hjelp av en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Analyseprosessen startet med en induktiv tilnærming til datamaterialet, hvor det

ble vekslet mellom en semantisk og en latent tilnærming. En semantisk tilnærming legger vekt på det eksplisitte meningsinnholdet i datamaterialet. En latent tilnærming går på sin side i dybden på datamaterialet og forsøker også å analysere det som sies implisitt og «mellom linjene» (Braun & Clarke, 2022).

Funn

Prosjektets funn presenteres gjennom fire temaer som ble generert fra dataene: (1) Mødrene lever med praktiske og følelsesmessige påkjenninger; (2) Utfordringer knyttet til spisevansker og foreldres strategier for å motivere barnet til å spise; (3) Ekspert på eget barn; (4) Barnehagen og skolen har stor betydning for familien. Disse temaene består også av undertemaer.

Mødrene lever med praktiske og følelsesmessige påkjenninger

Mødrene fortalte om sin livskvalitet og hvilke konsekvenser barnas selektive spisevansker hadde for deres fysiske og psykiske helse. De fortalte om utfordringer i hverdagen og hvordan de hadde utviklet ulike mestringsstrategier som hadde en positiv påvirkning på hele familien.

Psykisk helse. Mødrene opplevde ulike påkjenninger i hverdagen som påvirket livskvaliteten på ulike måter, og som ofte oppsto i perioder. Ingen av mødrene klarte å peke ut bestemte aspekter i hverdagen som påvirket livskvaliteten mer enn andre. Felles for alle mødrene er følelsesmessige påkjenninger. Foreldrene fortalte om å bli emosjonelt påvirket, noe som førte til at den psykiske helsen deres opplevdes å variere. Følelser slik som sinne, skam og mislykkethet var felles for alle mødrene. En mor sa: «Mislykkethet. Jeg føler meg mislykka som mor, fordi jeg ikke har fått ham til å smake på ting og spise andre ting.»

Samtlige mødre snakket også om engstelse og redsel knyttet til deres barns helsesituasjon som konsekvens av selektive spisevansker. En mor fortalte om tiden før de fikk satt inn «knappen». «Knapp» i denne sammenhengen er en gastrostomisonde som det gis mat gjennom når barnet av ulike årsaker ikke får i seg nok mat. Hun sa:

«Forbinder perioden før knappen med veldig mye negative ord, men det var en veldig tung periode. Det var en dyp fortvilelse og frykt for død.» Mødrene fortalte at de ikke hadde fått tilbud om profesjonell hjelp, og at de måtte bearbeide vanskelige følelser selv med partner eller venner.

Planlegging krever tid. Å tilrettelegge for å få i barnet tilstrekkelig med næring var tidkrevende av ulike grunner. Noen barn ble sondeernært, andre spiste ikke samme middag som familien, eller de foretrakk å spise til andre tidspunkter enn familien. Konsekvensen av at barna ikke spiste det samme som resten av familien, var at mødrene måtte lage to middager, noe som tar tid, og dette førte til at de tok noen snarveier. Ofte ble middagene lite varierte, og de endte opp med å tilpasse middagene til barnas matpreferanser. En mor fortalte:

Ja, jeg må jo alltid planlegge mye bedre. Og jeg har jo prøvd å bryte mønster for at han ikke skal bli så låst og rigid, så han har jo måttet spise laks som er stekt i ovnen istedenfor i panna. Men da ser jeg han spiser mindre. Det går igjen i de samme tingene, jeg har måttet planlegge veldig mye.

Det selektive kostholdet til barnet påvirket også familiens sosiale liv utenfor hjemmet. Særlig utflukter og ferier opplevdes som ekstra krevende, da dette krevde nøye planlegging. Foreldrene ble tvunget til å sjekke menyene til spisesteder, og dersom maten som ble servert, ikke ble akseptert, måtte mødrene ha forberedt egen mat som de måtte ha med. En mor fortalte om hva som skulle til:

Ja, det tar ganske mye ekstra tid, eller energi for så vidt, fordi alt må planlegges; og skal vi bort, må vi planlegge og gjerne spise før. Sjansen for at han ikke spiser når vi skal bort, er veldig stor. Hvis vi skal på ett eller annet (...), må vi tenke på hva og hvor han kan spise, også må vi ha med reserve-mat sånn at det er noe han kan spise, en sjokolade eller noe.

Anerkjennelse av vanskene. Oppsummert la mødrene vekt på at flere faktorer knyttet til selektiv spising påvirket hvordan de hadde det. Mødrene trakk frem anerkjennelse av vanskene som en avgjørende mestringsstrategi for deres livskvalitet

og psykiske helse. Da mødrene begynte å anerkjenne barnets vansker, førte dette til en reduksjon av stress. Slik beskrev en mor dette:

Men det var kanskje mer stress knyttet til det før, da, for før ville vi så veldig gjerne at han skulle spise sammen med oss. I det siste har vi tenkt at han får bare spise det han vil spise. Vi kan ikke ha mas og kamp rundt alle måltidene, og da vi ga opp det, da synes jeg det ble mye enklere.

Utfordringer knyttet til spisevansker og foreldres strategier for å motivere barnet til å spise

Foreldrene fortalte om hvordan de håndterte spisevanskene, og hvilke strategier de hadde erfart fungerte for å få i barnet tilstrekkelig med næring.

Utvikling og tidlige tegn. Samtlige av barna hadde ulike utfordringer med spising før de fikk autismediagnosen, hvor tre av fire barn viste vansker med å ta til seg næring helt fra spedbarnsalder av. Samtlige av mødrene opplevde at barna hadde blitt mer selektive med alderen, og at preferanser omkring matvarer og matretter hadde endret seg over tid. En av mødrene fortalte: «Han var ikke så rigid på maten før, men han har blitt mye mer sær de siste årene på ungdomsskolen.»

Når ny mat ble introdusert på tallerkenen, opplevde mødrene at barna avviste maten, og at de kunne reagere med angst- og fryktlignende responser, slik som gråt, sinne eller redsel.

Sensoriske utfordringer. Alle barna ble beskrevet å ha sensoriske utfordringer, hvilket mødrene opplevde var med på å forsterke problemer relatert til måltidene ytterligere. Barna viste under- og oversensitivitet mot lyd, lys, lukt og smak. Tre av mødrene opplevde at de ikke kunne spise annen mat foran barnet da synet og lukten av maten førte til ubehagelige reaksjoner, slik som brekninger og lyder som tydet på ubehag hos barnet.

Han er også sånn at hvis jeg spiser noe han synes ser ekkelt ut, så må han sette esken med frokostblanding eller en sperre så han ikke ser hva jeg spiser. Hvis ikke kommer det brekningslyder fra han.

Foreldre ble nødt til å skjule egen mat for å unngå ubehagelige stimuli for barnet. To av barna hadde

omfattende utfordringer med å kjenne forskjell på temperatur og spiste derfor kun varm eller kald mat. Samtlige av barna hadde omfattende utfordringer med metthets- og sultfølelse. En av mødrene beskrev det som at barnet viste stor variasjon i evne til å kjenne etter og regulere seg selv i det å være sulten eller mett, og at hun som mor måtte passe på.

Det varierer veldig, fordi det er så lite hun vil spise, så jeg må minne henne på å spise, og andre ganger vil hun ha mat hele tiden, og da må vi minne henne på at nå har vi nettopp spist middag.

Det å benytte belønning for å få barnet til å spise opplevdes av mødrene i stor grad å ikke fungere for å bedre barnets spise- og ernærings situasjon. Der det fungerte til å begynne med, fortalte mødrene at effekten av belønning avtok med årene. Mødrene fant isteden på andre strategier for å få i barnet næring. De fortalte at de hadde hatt stor suksess med å planlegge måltidene rundt barnets interesser. For eksempel kunne barnet være spesielt interessert i et bestemt land eller kultur, og de kunne da tilberede matvarer fra det landet. Foreldrene opplevde ofte at en slik strategi var med på å motivere barnet til å spise nye matvarer. Dessuten opplevde mødrene at avledning med tv eller iPad hadde god effekt, og at barnet spiste best alene: «Jeg føler ofte at vi skal spise sammen når vi spiser, men lykken på jord for han er på fredagskvelden å få lov til å sitte på rommet sitt alene og spise pizza og se film.»

Ekspert på eget barn

Det var gjennomgående hos alle mødrene i studien at de opplevde mangel på hjelp, kompetanse og tverrfaglig samarbeid i hjelpeapparatet. Dette førte til at mødrene måtte kjempe en kamp mot systemet og bli «ekspert» på eget barn.

Blir ikke tatt på alvor. Foreldrene fortalte at de ikke ble tatt på alvor når det gjaldt barnets helse situasjon. En mor beskrev at systemet rundt generaliserte barnets vansker. Hun sa:

Føler vel heller at andre ikke har tatt det så mye på alvor som vi kanskje har gjort. Det har kanskje vært vel så frustrerende. Fastlegen og

helsesykepleier sier bare at noen barn er tynne, og noen er tjukke. Jeg måtte jo få ernæringsfysiologen på sykehuset til å komme med en anbefaling om hvor ofte han skulle veies, fordi hun helsesykepleieren i kommunen ikke var så opptatt av det.

Mødrene ble ofte avvist når de søkte hjelp for barnets selektive spisevansker, og de fikk beskjed om at det ikke var mye å få gjort. To mødre opplevde imidlertid å få god hjelp av ernæringsfysiolog i et spiseteam, men fagpersonene hadde vanligvis lite kompetanse på autisme.

Mangelfull oppfølging. Oppfølgingen barna fikk, er ifølge mødre mangelfull som konsekvens av manglende tverrfaglig samarbeid i hjelpeapparatet. Instansene opplevdes å ikke snakke sammen, og mødre forsto nokså tidlig at de måtte ta ansvar selv. Allerede i barnets tidlige leveår fikk mødre minimal til ingen hjelp etter at barnet fikk autismediagnose. Konsekvensen av mangelfull oppfølging var at mødre brukte mye energi og krefter på arbeidsoppgaver som profesjonelle fagfolk egentlig skulle håndtere: «Det er mer hjelpe-systemet. Du blir sliten av hele tiden å måtte slåss for rettigheter som egentlig skulle vært en automatikk, og en selvfølge å få.» Mødrene fortalte at de opplevde å måtte ta på seg rollen som lege, psykolog, ernæringsfysiolog, spesialpedagog og rådgiver/sosionom samtidig.

Barnehagen og skolen har stor betydning for familien

Gjennomgående under intervjuene dukket barnehagen og skolen opp som tema, og mødre fortalte om hvordan de opplevde å samarbeide med ansatte i barnehagen og/eller skolen.

Barnet går uten mat. Foreldre la vekt på hvor avgjørende tilrettelegging i barnehagen og skolen var for at de selv og deres barn skulle ha det bra. Mødrene opplevde at mangel på ressurser og tid preget oppfølgingen rundt barna. Ofte kom barna «hjem fra skolen med full vannflaske» og matpakker fordi de «glemmer å spise», og de ble heller ikke minnet på dette på skolen. Når spisevanskene først ble fulgt opp, skjedde det ofte ved

at barna ble tvunget til å spise opp all maten i matboksen, noe mødre synes «sjelden [var] en god løsning på noe som helst». Mødrene opplevde de ansatte generelt som «lite samarbeidsvillige» og at de «ikke ønsket å tilrettelegge.»

Misforståelser og lite kunnskap. Misforståelser mellom barnehage, skole og hjem mente mødre kunne skyldes lite kunnskap blant de ansatte. De uttrykte også at foreldrene i samarbeid med barnehagen og skolen måtte opptre som «ekspert på eget barn». Mødrene la spesielt vekt på skolens rolle og at de ofte ikke ble tatt på alvor av skolens ansatte. De opplevde at utfordringene barnet hadde, ble oversett og nedskalert. De mente at skolen generelt hadde for lite kompetanse på autisme, og at det derfor var vanskelig å kreve at skolen skulle følge opp barnets utfordringer med mat og spising, når grunnleggende behov for struktur og forutsigbarhet ikke ble imøtekommet. En av mødre fortalte:

Ja, sånn i forhold til skolen og kunnskapsnivået har de veldig lite kunnskap om autisme generelt, så der føler jeg nok at det har vært mye større problem generelt rundt autisme, og forstå behovet for struktur, rutiner og forutsigbarhet. Da er det heller det som tar fokus snarere enn spisevanskene.

Barnehagepersonell har bedre kunnskap om mat og spising. Foreldre så tilbake på barnehagen som et sted med bedre tid og mer kreative løsninger på utfordringene. En av mødre fortalte om samarbeidet med barnehagen om å ha mat tilgjengelig for barnet:

Barnehagen, der var de matmessig veldig flinke. De målte og skrev ned, og jeg hadde en boks i fryseren som jeg drev og fylte opp med hjemmelaga pizza, og som jeg fylte opp en gang i måneden. For når de andre hadde ostesmørbrød, fikk hun pizzabit, for hun spiste ikke det. De sørget alltid for at hun fikk i seg noe mat.

Diskusjon

Artikkelen presenterer erfaringene til mødre til autistiske barn med selektive spisevansker. Mødrene forteller om en hverdag som er konsistent

med det vi finner i tidligere internasjonal forskning om selektive spisevansker i barndommen (Ausderau & Juarez, 2013; Johnson mfl., 2014; Lamm mfl., 2022; Mahmoud mfl., 2021; Marshall mfl., 2013). Mødrene beskrev positive, men også utfordrende situasjoner som de må håndtere i hverdagen.

Mange faktorer har betydning for hvordan mødrene har det

Mødrene la vekt på flere faktorer som påvirket hvor bra familien og de selv hadde det. Både praktiske og følelsesmessige aspekter i hverdagen var med på å skape en omfattende belastning på mødrene som kunne virke overveldende. Når de følelsesmessige påkjenningene møter tidsklemma i en hektisk familiehverdag, blir det liten tid til å bearbeide og prosessere de vanskelige følelsene. Uten profesjonell oppfølging må mødrene bearbeide følelsene alene, med partner eller med venner. Slike vanskelige følelser kan være utfordrende å håndtere og kan i stor grad påvirke hvordan mennesker vurderer egen tilfredshet med livet (Næss, 2001). Foreldrene bekreftet dette når de fortalte om at deres psykiske helse hadde stor betydning for hvordan de vurderte egen livskvalitet.

Stress og vanskelige følelser var en stor del av hverdagen. Mødrene så tilbake på barnets tidlige leveår som kaotiske, hvor særlig mye negative følelser bygde seg opp rundt måltidene. Disse funnene samsvarer med internasjonale undersøkelser hvor mødre til autistiske barn med spisevansker rapporterer om betydelig økt stress knyttet til måltider og situasjoner der mat er involvert (Ausderau & Juarez, 2013; Johnson mfl., 2014; Mahmoud mfl., 2021; Malhi mfl., 2017).

Samtlige av mødrene i vår undersøkelse fortalte at de til slutt trengte å skifte fokus for å skåne barnet, familien og seg selv. De utviklet derfor en felles mestringsstrategi, hvor en økt anerkjennelse av barnets spisevansker førte til minimering av stress i hverdagen. Anerkjennelsen innebar at de ikke lenger «tvinger» barnet til å spise det samme som resten av familien, og at de forsto at det ikke går å «endre barnet». Dette beskrev de som positivt når de vurderte egen livskvalitet.

På hvilke måter påvirker barnets sensoriske utfordringer mødrenes håndtering av barnets selektive spisevansker?

Øvrige funn i vår studie viser at alle barna har sensoriske utfordringer. Disse sensoriske utfordringene ser ut til å medvirke til barnets valg av matvarer. Funnene underbygger antakelser om at sensoriske utfordringer hos autistiske personer utgjør en risikofaktor og kan forverre barnets selektive spisevansker (Bourne mfl., 2022). Barna hadde også omfattende utfordringer med å regulere metthets- og sultfølelsen, noe som resulterte i at de sjelden spiste på eget initiativ, og/eller at de viste frykt i møte med ny og ukjent mat.

Med bakgrunn i barnas sensoriske vansker opplevde mødrene at de måtte tilpasse rutine i hverdagen etter barnets behov. For eksempel kunne de ikke spise annen mat foran barnet, da synet og lukten av maten førte til ubehagelige reaksjoner hos barnet. Enten begynte barnet å brette seg eller lage lyder som tydet på ubehag. Mødrene måtte også minne barna på å spise, som følge av deres manglende sultfølelse. Disse erfaringene samsvarer med funnene i Ausderau & Juarez (2013) sin studie, der amerikanske mødre også fortalte om hvordan barnets sensoriske vansker gjorde det vanskelig for barnet å spise sammen med familien, og at de oftest spiste alene (ibid.). Som nevnt fortalte også mødrene i vår studie at barna ønsket å spise alene.

Et viktig fellestrekk i mødrenes erfaringer var at barnets sensoriske utfordringer påvirket hvordan mødrene håndterte spisevanskene. Dette vises blant annet ved at mødrene satte sine egne behov til side for å rette oppmerksomheten mot hva som var det beste for barnet. For eksempel prioriterte mødrene barnets behov foran sine egne ferie- og reiseønsker når de planla sosiale utflukter og ferier.

Hvordan påvirker et mangelfullt behandlingstilbud mødrenes håndtering av barnas selektive spisevansker?

Foreldrene uttrykte stor frustrasjon over mangelfull oppfølging av barna og lite tverrfaglig samarbeid på tvers av instanser. Foreldrene måtte kjempe for barna sine og ble derfor tidlig «ekspert på eget barn». Foreldrene opplevde at de selv måtte

lære helsepersonell og pedagoger hva selektive spisevansker innebærer. Utfordringene mødre opplevde i møte med helsevesenet, er ikke ukjente. I 2020 ble utfordringene med et mangelfullt og ensartet behandlingstilbud for autistiske barn og unge med selektive spisevansker tatt opp. Overlege Ingrid Bergliot Helland ved Nasjonal kompetansetjeneste for habilitering av barn med spise- og ernæringsvansker ved Oslo universitetssykehus gikk ut i et høringsnotat og bekreftet at spesialisthelsetjenesten i Norge ikke har et dekkende behandlingstilbud til denne pasientgruppen (Helland, 2020). Lamm og medarbeidere (2022) fant at også svenske mødre til ikke-autistiske barn la vekt på at kampen for å få hjelp med barnas spisevansker opplevdes som slitsom og utmattende.

Konsekvensene av et mangelfullt behandlingstilbud ser ut til å være at mødre utviklet ulike mestringsstrategier for å håndtere utfordringene i hverdagen. Når barnet unngikk mesteparten av mat og møtte ny og ukjent mat med frykt, ble mødre nødt til å tenke kreativt for å få i barnet næring. Foreldrene beskrev at de hadde forsøkt å gjemme matvarer i ulike matretter, uten å lykkes. Barn med selektive spisevansker kan ofte oppdage selv den minste forandring på smak, lukt, utseende eller konsistens (Harris & Shea, 2018). Derfor er det viktig at den «trygge maten» ikke forandres, da dette kan resultere i at barnet kutter ut matvaren for godt.

Andre strategier som ble hyppig prøvd ut, var forsterkere eller belønningssystemer i ulike varianter. Mødrene i vår studie beskrev at forsterkninger eller belønning tilknyttet mat og måltider i liten grad var effektivt, og at effekten dabbet av med årene. Funnene er interessante da de strider mot annen forskning der man har benyttet atferdsanalytiske metoder, og der belønning er et av grunnbegrepene (Pitt & Middleman, 2018; Sharp mfl., 2016; Volkert & Vaz, 2010). Annen forskning støtter imidlertid mødre i vår studie sine erfaringer, og viser at belønningssystemer er lite hensiktsmessig for barn og unge med selektive spisevansker (Harris & Shea, 2018).

Når barnet opplever økte stressreaksjoner i møte med mat og måltider, kan dette ha en direkte

innvirkning på deres indre motivasjon for å prøve ut ny og ukjent mat. Om belønning skal ha en effekt, må den fremme indre motivasjon og være større enn innsatsen som kreves for å tilnærme seg den ukjente maten (Harris & Shea, 2018). Mødrene i vår studie opplevde at angsten barna hadde for maten, var så stor at belønningen ikke veide opp for innsatsen barna måtte legge ned for å tilnærme seg ukjent mat.

Mødrene opplevde at det å distrahere barna under måltidet ved hjelp av tv eller iPad var en strategi med positiv virkning på barnas appetitt. I studien til Ausderau & Juarez (2013) fortalte amerikanske mødre om den samme erfaringen, hvor distraksjoner med tv eller spill førte til at barna spiste all maten sin.

Barnehagen og skolens betydning for familien

Foreldrene la stor vekt på hvor avgjørende det er at barnehagen og skolens ansatte har kunnskap om deres barns selektive spisevansker. Samarbeidet med barnehagen og skolen ble vektlagt som avgjørende for deres egen livskvalitet. Foreldrene beskrev at barnehagens og skolens ansatte ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om selektive spisevansker, og at de ansatte ofte manglet forståelse for betydningen av å ha kompetanse på disse vanskene. Barnehagen hadde, ifølge mødre, bedre kunnskap om mat og spising enn skolen.

Fag- og forskningslitteraturen om dette temaet beskriver hvordan kombinasjonen av ulike rutiner, kognitiv overbelastning og mangel på tilgjengelig mat som barnet spiser, kan føre til økt angst og dermed redusert matinntak i skolen (Harris & Shea, 2018). Når skoledagen på toppen av det hele er preget av dårlig tid og mangelfull oppfølging, kan dette resultere i at barnet kommer hjem med fulle matbokser og vannflasker. Dersom barnet skal ha gode forutsetninger for lek og læring, er det nødt til å få i seg næring (Schøirbeck mfl., 2015).

Mange foreldre og fagpersoner peker på at når barnet viser store utfordringer i møte med mat og måltider, er det lite hensiktsmessig å møte dem med press eller tvang (Schøirbeck mfl., 2015). Mødrene i vår studie fortalte at dersom voksenpersonene rundt barna ikke vet hvordan de skal møte

barnas utfordringer, kan dette få alvorlige konsekvenser for barnet og familien. En nyere norsk studie gjort av Munkhaugen mfl. (2017) avdekket at autistiske barn og unge har en statistisk høyere forekomst av skolefravær enn deres ikke-autistiske jevnaldrende, og at de er i risikozonen for å utvikle alvorlig skolefravær. Forskerne (ibid.) lurer på om årsaken kan være at autister er særdeles sårbare overfor stress og emosjonelle påkjenninger i skolesituasjonen.

Med utgangspunkt i disse antakelsene understrekes viktigheten av å møte barnas behov på en forståelsesfull måte. Barn har krav på et godt tilrettelagt opplæringstilbud med et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 1998). Foreldrene trakk frem fleksibilitet, tid og kreativitet i møte med måltidsituasjonene som viktige aspekter for at deres barn skulle ha gode forutsetninger for å trives i både barnehage og på skole (Munkhaugen mfl., 2017).

Studiens begrensninger

Utvalget i vår studie består kun av mødre, og en ensidig kjønnsbalanse fører til at fedrenes erfaringer ikke belyses. Det var ingen fedre som tok kontakt, noe vi ikke vet årsaken til.

En annen begrensning er at utvalget består av kun fire mødre og er et strategisk ikke-sannsynlighetsutvalg. Foreldrene er derfor nøye plukket ut. Vi har blant annet valgt å rekruttere gjennom sosiale medier. Prosjektet har derfor fått begrenset utvalg, men spredt med hensyn til familienes bosted.

Med et så begrenset utvalg er det også umulig å generalisere resultatene i denne studien, men sammen med annen forskning belyser artikkelen noen viktige utfordringer når det gjelder autistiske barn med spisevansker og deres foreldre.

Implikasjoner til videre forskning og spesialpedagogisk praksis

Kunnskapen om sammenhengen mellom selektive spisevansker og autisme er begrenset på grunn av lite tidligere forskning. Det er derfor et stort behov for mer forskning på autisme og selektive spisevansker. Studien vår bekrefter det spesialisthelsetjenesten allerede har uttalt, nemlig at autistiske

barn og unge som strever med spise- og ernæringsvansker har et svært ensartet hjelpetilbud (Helland, 2020). Mødrene fortalte om manglende tverrfaglig samarbeid i hjelpeapparatet og oppfølging på tvers av instanser.

For videre forskning kan det derfor være interessant å undersøke spesialisthelsetjenestens erfaringer, kunnskaper og kunnskapsbehov om temaet. På bakgrunn av den tverrfaglige forståelsen av spise- og ernæringsvansker i barndommen kan det være nyttig å undersøke potensialet i det tverrfaglige samarbeidet rundt barna.

En annen innfallsvinkel for videre forskning kan være å undersøke erfaringene til barnehage- og skoleansatte i møte med barna og foreldrene. Det er også behov for å vite mer om fedres livskvalitet og deres tanker omkring utfordringer i hverdagen knyttet til å være far til et autistisk barn med selektive spisevansker. Studiens implikasjoner for spesialpedagogisk praksis er at det er viktig å finne ut hvordan man kan øke kunnskap om autisme og selektive spisevansker blant barnehage- og skolepersonell.

Konklusjon

Funnene viser at barnas selektive spising medfører betydelige praktiske og følelsesmessige påkjenninger i hverdagen til familiene. Mødrene opplever at et ensartet og mangelfullt behandlingstilbud fører til at de får rollen som «ekspert på eget barn». Det er viktig å understreke at selektive spisevansker oppstår på bakgrunn av ulike komplekse og sammensatte utfordringer. Forståelse for autisme og selektive spisevansker blant barnehage- og skolepersonell er avgjørende for å støtte barna i deres tilnærming til mat og spising.

Referanser

- Ahearn, W., Castine, T., Nault, K. & Green, G. (2001). An Assessment of Food Acceptance in Children with Autism or Pervasive Developmental Disorder-Not Otherwise Specified. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, s. 505–511. <https://doi.org/10.1023/A:1012221026124>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). American Psychiatric Association.

- Arntzen, R.B. & Birketvedt, K.** (2020). *Høring av Autisme- og Tourettesutvalgets innstilling til NOU 2020: Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom* [Hørings svar]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-astilling-nou-2020-1/id2697868/?uid=ec834ad9-5616-4ec2-94c9-570f8fdc10a9>
- Ausderau, K. & Juarez, M.** (2013). The Impact of Autism Spectrum Disorders and Eating Challenges on Family Mealtimes. *Infant, child & adolescent nutrition*, 5(5), s. 315–323. <https://doi.org/10.1177/1941406413502808>
- Botha, M., Hanlon, J. & Williams, G. L.** (2021). Does Language Matter? Identity-First Versus Person-First Language Use in Autism Research: A Response to Vivanti. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04858-w>
- Bourne, L., Mandy, W. & Bryant-Waugh, R.** (2022). Avoidant/restrictive food intake disorder and severe food selectivity in children and young people with autism: A scoping review. *Developmental Medicine & Child Neurology*. <https://doi.org/10.1111/dmcn.15139>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2022). *Thematic analysis a practical guide*. Sage.
- Bryant-Waugh, R., Loomes, R., Munuve, A. & Rhind, C.** (2021). Towards an evidence-based out-patient care pathway for children and young people with avoidant restrictive food intake disorder. *Journal of Behavioral and Cognitive Therapy*, 37(1), s. 15–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jbct.2020.11.001>
- Dinkler, L.** (2020). *Restrictive eating disorders: Aetiological, epidemiological and neurodevelopmental aspects* [Doktorgradsavhandling]. University of Gothenburg. <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/66196>
- Dinkler, L. & Bryant-Waugh, R.** (2021). Assessment of avoidant restrictive food intake disorder, pica and rumination disorder: Interview and questionnaire measures. *Current opinion in psychiatry*, 34(6), s. 532–542. <https://doi.org/10.1097/YCO.0000000000000736>
- Dinkler, L., Yasumitsu-Lovell, K., Eitoku, M., Fujieda, M., Suganuma, N., Hatakenaka, Y., Hadjikhani, N., Bryant-Waugh, R., Råstam, M. & Gillberg, C.** (2021). Early neurodevelopmental problems and risk for avoidant/restrictive food intake disorder (ARFID) in the general child population: a Japanese birth cohort study. *medRxiv*. <https://doi.org/10.1101/2021.11.08.21265646>
- Dinkler, L., Yasumitsu-Lovell, K., Eitoku, M., Fujieda, M., Suganuma, N., Hatakenaka, Y., Hadjikhani, N., Bryant-Waugh, R., Råstam, M. & Gillberg, C.** (2022). Development of a parent-reported screening tool for avoidant/restrictive food intake disorder (ARFID): Initial validation and prevalence in 4–7-year-old Japanese children. *Appetite*, 168. <https://doi.org/10.1016/j.appet.2021.105735>
- Felce, D.** (1997). Defining and applying the concept of quality of life. *Journal of Intellectual Disability Research*, 41(2), s. 126–135. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1997.tb00689.x>
- Felce, D. & Perry, J.** (1995). Quality of life: Its definition and measurement. *Research in Developmental Disabilities*, 16(1), s. 51–74. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0891-4222\(94\)00028-8](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0891-4222(94)00028-8)
- Fletcher-Watson, S. & Happé, F.** (2019). *Autism: a new introduction to psychological theory and current debate* (2. utg.). Routledge.
- Goday, P., Huh, S., Silverman, A., Lukens, C., Dodrill, P., Cohen, S., Delaney, A., Feuling, M., Noel, R., Gisel, E., Kenzer, A., Kessler, D., Kraus de Camargo, O., Browne, J. & Phalen, J.** (2019). Pediatric Feeding Disorder: Consensus Definition and Conceptual Framework. *Journal of Pediatric Gastroenterology and Nutrition*, 68, s. 124–129. <https://doi.org/10.1097/MPG.0000000000002188>
- Harris, G. & Shea, E.** (2018). *Food refusal and avoidant eating in children including those with autism spectrum conditions. A practical guide for parents and professionals*. Jessica Kingsley Publisher.
- Helland, I.B.** (2020). *Høring av Autisme- og Tourettesutvalgets innstilling NOU 2020: Tjenester til personer med autismespekterforstyrrelser og til personer med Tourettes syndrom* [Hørings svar]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-astilling-nou-2020-1/id2697868/?uid=1e16e524-397f-45df-9a57-1c02792da196>
- Helland, I.B. & Schjørbeck, H.** (2015). *Spisevansker*. I: K. Bakstad & I. Wall (red.), *Spisevansker*. Knappen foreningen.
- Johnson, C.R., Turner, K., Stewart, P.A., Schmidt, B., Shui, A., Macklin, E., Reynolds, A., James, J., Johnson, S.L., Manning Courtney, P. & Hyman, S.L.** (2014). Relationships Between Feeding Problems, Behavioral Characteristics and Nutritional Quality in Children with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(9), s. 2175–2184. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2095-9>
- Kanner, L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child*, 2, s. 217–250.
- Kennedy, G.A., Wick, M.R. & Keel, P.K.** (2018). Eating disorders in children: is avoidant-restrictive food intake disorder a feeding disorder or an eating disorder and what are the implications for treatment? *F1000Research*, 7, 88. <https://doi.org/10.12688/f1000research.13110.1>
- Koomar, T., Thomas, T.R., Pottschmidt, N.R., Lutter, M. & Michaelson, J.J.** (2021). Estimating the Prevalence and Genetic Risk Mechanisms of ARFID in a Large Autism Cohort. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://www.frontiersin.org/article/10.3389/fpsy.2021.668297>
- Lamm, K., Kristensson Hallström, I. & Landgren, K.** (2022). Parents' experiences of living with a child with Pediatric Feeding Disorder: An interview study in Sweden. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. <https://doi.org/10.1111/scs.13070>
- Ledford, J.R. & Gast, D.L.** (2006). Feeding Problems in Children with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 21(3), s. 153–166. <https://doi.org/10.1177/10883576060210030401>

- Mahmoud, N.F., Abdelhameed, R.S., Abdelmonam, S.A., Abdelmonem, A.A., Khalil, D.M. & Bakia, S.A.S.** (2021). Parent-reported feeding characteristics in children with ASD vs. children who are typically developing. *The Egyptian journal of otolaryngology*, 37(1), s. 1–9. <https://doi.org/10.1186/s43163-021-00152-3>
- Malhi, P., Venkatesh, L., Bharti, B. & Singhi, P.** (2017). Feeding Problems and Nutrient Intake in Children with and without Autism: A Comparative Study. *The Indian Journal of Pediatrics*, 84(4), s. 283–288. <https://doi.org/10.1007/s12098-016-2285-x>
- Marshall, J., Hill, R.J., Ziviani, J. & Dodrill, P.** (2013). Features of feeding difficulty in children with Autism Spectrum Disorder. *International journal of speech-language pathology*, 16. <https://doi.org/10.3109/17549507.2013.808700>
- Munkhaugen, E.K., Gjevik, E., Pripp, A.H., Sponheim, E. & Diseth, T.H.** (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41–42, s. 31–38. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>
- Nygren, G., Linnsand, P., Hermansson, J., Dinkler, L., Johansson, M. & Gillberg, C.** (2021). Feeding Problems Including Avoidant Restrictive Food Intake Disorder in Young Children with Autism Spectrum Disorder in a Multiethnic Population. *Frontiers in Pediatrics*, 9. <https://doi.org/10.3389/fped.2021.780680>
- Næss, S.** (2001). Livskvalitet som psykisk velvære. *Tidsskrift Norske Lægeforening*, 16, s. 1940–1944.
- Opplæringsloven.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pasient- og brukerrettighetsloven.** (2001). *Lov om pasient- og brukerrettigheter (pasient- og brukerrettighetsloven)*. Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-63>
- Pitt, P.D. & Middleman, A.B.** (2018). A Focus on Behavior Management of Avoidant/Restrictive Food Intake Disorder (ARFID): A Case Series. *Clinical Pediatrics, Philadelphia journal*, 57(4), s. 478–480. <https://doi.org/10.1177/0009922817721158>
- Roth, L.L.** (2015). Leve med sykt barn. I: K. Bakstad & I. Wall (red.), *Spisevansker*. Knappen foreningen.
- Schjørbeck, H.** (2015). Selektive spisevansker hos barn. *ROSinfo*, 2, s. 22–25.
- Schjørbeck, H., Helland, I.B., Birketvedt, K. & Unhjem, M.** (2015). Tiltak ved spise- og ernæringsvansker. I: K. Bakstad & I. Wall (red.), *Spisevansker*. Knappen foreningen.
- Schjørbeck, H., Thurmann-Nielsen, E., Sinding, M., Helland, I.B. & Birkvedt, K.** (2015). Forutsetninger for at barn spiser. I K. Bakstad & I. Wall (red.), *Spisevansker*. Knappen foreningen.
- Sharp, W.G., Berry, R.C., Cole-Clark, M., Criado, K.K. & McElhanon, B.O.** (2016). Assessment of Feeding Disorders in ASD: A Multidisciplinary Approach. I: J.L. Matson (red.), *Handbook of Assessment and Diagnosis of Autism Spectrum Disorder* (s. 315–335). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-27171-2_17
- Sharp, W. G., Berry, R. C., McCracken, C., Nuhu, N. N., Marvel, E., Saulnier, C. A., Klin, A., Jones, W. & Jaquess, D. L.** (2013). Feeding Problems and Nutrient Intake in Children with Autism Spectrum Disorders: A Meta-analysis and Comprehensive Review of the Literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(9), s. 2159–2173. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1771-5>
- Volkert, V.M. & Vaz, P.C.** (2010). Recent studies on feeding problems in children with autism. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 43(1), s. 155–159. <https://doi.org/10.1901/jaba.2010.43-155>
- World Health Organization.** (1948). *Constitution of the World Health Organization*. <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>
- World Health Organization.** (1993). F84 Pervasive developmental disorders. *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: Diagnostic criteria for research*.
- World Health Organization.** (2022). Avoidant-restrictive food intake disorder. I: *International Classification of Diseases for Mortality and Morbidity Statistics* (11. utg.). <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>
- Zhu, V. & Dalby-Payne, J.** (2019). Feeding difficulties in children with autism spectrum disorder: Aetiology, health impacts and psychotherapeutic interventions. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 55(11), s. 1304–1308. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/jpc.14638>

Subjektivt velvære sett fra perspektivet til elever med utviklingshemming i videregående opplæring

Sammendrag

Studien er basert på gjentatte dybdeintervjuer med to elever med utviklingshemming under koronapandemien og konkluderer med at elevene stort sett opplevde høy grad av subjektivt velvære i skolekonteksten. Dette er tilfelle til tross for at elevene viste varierende tilfredshet med læring og oppgavemestring i to ulike opplæringskontekster, i ordinære grupper og spesialgrupper. En (spesial)undervisning som vektla ungdommenes individuelle styrker, og støttende lærere og medelever/venner i de to kontekstene bidro trolig til en følelse av tilhørighet til grupper med verdsatte identiteter. Dette bidro til tro på egen evne til å oppnå faglige prestasjoner og meningsfulle utfordrende mål i nåtid og fremtid.

Summary

A qualitative study on subjective well-being from the perspective of pupils with intellectual disability in upper secondary education

The study is based on repeated in-depth interviews with two pupils during the coronavirus pandemic and concludes that the pupils usually experienced high subjective well-being in the school context. Even though the pupils showed varying satisfaction with learning and task mastery in two different educational contexts in ordinary groups and special groups. A (special)education that emphasized the adolescent's individual strengths, and supportive teachers and fellow pupils/friends in two contexts probably contributed to sense of belonging to groups with valued identities. Which, in turn, led to belief in their own capacity to achieve specific performance attainments and meaningful challenging goals in the present and future.

Nøkkelord

- SPESIALUNDERVISNING
- INKLUDERING
- MESTRINGSFORVENTNING
- GLEDE
- MESTRING
- IDENTITET

Introduksjon

Forskning på subjektivt velvære (subjective well-being) har røtter i positiv psykologi, men begrepet blir i økende grad benyttet i ulike akademiske miljøer (Diener mfl., 1999; Goldan mfl., 2022; Grue, 1998; Noble & McGrath, 2014; Suldo, 2016; Suldo mfl., 2008). Flere nyere studier av subjektivt velvære peker på at unge med utviklingshemming sjelden blir inkludert som informanter i slik forskning. Rapporter fra tredjepersoner, som foreldre og lærere, synes imidlertid å være utbredt. Flere fagpersoner har derfor etterlyst forskning sett fra perspektivet til unge med utviklingshemming (Boström & Broberg, 2018; Boström mfl., 2018; Rognstad, 2022; Sheridan mfl., 2020).

Funksjonsnivået og evnene til elevgruppen med utviklingshemming er varierende (jf. ICD-10, Direktoratet for e-helse). Kjennetegn som begrensninger i intellektuell funksjon og adaptive ferdigheter kan innebære vansker med å mestre faglige og sosiale forventninger i ordinære skolemiljøer. Hensikten med denne artikkelen er å undersøke subjektivt velvære fra perspektivet til unge med utviklingshemming. Oppmerksomheten rettes mot elevenes skoletilfredshet og følelsesmessige erfaringer (jf. Goldan mfl., 2022). Dette har ledet til forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever elever med lett utviklingshemming sin skoletilfredshet i videregående opplæring med vekt på læring og mestring?*

Skolekonteksten er en sentral sosialiseringarena i barn og unges oppvekst (Goldan mfl., 2022; Vuorinen mfl., 2021). Den er viktig for utvikling av kunnskaper og ferdigheter – både for å mestre eget liv «og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», slik opplæringslovens formålsparagraf (Opplæringslova, 1998, §1-1) poengterer. Erfaringene elevene får på skolen er imidlertid ikke

bare betydningsfulle for læring, personlig utvikling og følelse av tilhørighet, men også for elevenes subjektive velvære (Boström & Broberg, 2018; Foley mfl., 2012; Vuorinen mfl., 2021). Skoletilfredshet og følelsesmessige erfaringer er sånn sett et vesentlig livsområde i ungdommers subjektive velvære.

Subjektivt velvære er imidlertid et komplekst begrep som blir definert på ulike måter (Goldan mfl., 2022; Grue, 1998; Huebner & Furlong, 2016; Noble McGrath, 2014). Denne artikkelen bygger på deler av Diener mfl. (1999) sin definisjon, som vektlegger at subjektivt velvære er personens kognitive vurdering av eget liv og følelsesmessige erfaringer (Goldan mfl., 2022). Subjektivt velvære er altså et multidimensjonalt begrep: *Følelsesmessige erfaringer* består av positive følelser som glede, engasjement, stolthet og mestring, og negative følelser som kjedsomhet, frustrasjon, stress og angst. Og *kognitive vurderinger* baserer seg på personens subjektive vurderinger av eget liv – både tilfredshet med livet generelt og med spesifikke livsområder som skole, venner og fritid (Diener mfl., 1999; Huebner & Furlong, 2016; Noble McGrath, 2014).

Skoletilfredshet er dermed *ett* av flere livsområder/kontekster som totalt bidrar til unges subjektive velvære. Faglitteratur om mestringsforventninger viser at begrepet er nært knyttet til personens tanker og følelser (Bandura, 1993; 1997). I denne artikkelen blir begrepene *subjektivt velvære* og *mestringsforventninger* brukt for å dekke begrepene *skoletilfredshet* samt *positive* og *negative følelser* i skolekonteksten.

Individuelle styrker og meningsfulle mål

De to siste tiårene har det foregått en vending fra et avviksbasert til et mer optimistisk pedagogisk perspektiv som vektlegger elevenes individuelle styrker og subjektive velvære innenfor inkluderende skolemiljøer (Goldan mfl., 2022; Noble & McGrath, 2014; Peterson & Seligman, 2004; Vuorinen mfl., 2021). Forskning viser likevel at elever med utviklingshemming deles inn i homogene grupper basert på brede avvikskategorier i segregerte skoletilbud, både nasjonalt og internasjonalt

(Boström & Broberg, 2018; Gustavsson mfl., 2021; O'Byrne & Muldoon, 2017; Sverrisdóttir mfl., 2023). Dette kan være negativt for subjektivt velvære og føre til lave forventninger fra lærere på grunn av en devaluert sosial identitet (stigma) (Finlay & Lyons, 2000; Foley mfl., 2012; Goldan mfl., 2022; Gustavsson mfl., 2021; Logeswaran mfl., 2019; O'Byrne & Muldoon, 2017). Men det kan også være positivt, slik at de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av tilpasset opplæring i ordnær opplæring etter paragraf 1-3 i opplæringsloven (1998), får rett på spesialundervisning etter paragraf 5-1.

Banduras (1997, s. 106) teori om *self-efficacy* (mestringsforventninger) tydeliggjør at lærere bør ha kunnskap om hvordan opplæringen kan skreddersys til elevenes individuelle behov, interesser, styrker og mål for å sikre mestringserfaringer. Ubalanse mellom evner og oppgaver, der læreren forventer enten for mye eller for lite, kan føre til at elevene mestrer dårligere. Dette kan føre til lave mestringsforventninger og lavt subjektivt velvære. Høye mestringsforventninger kan derimot ha omvendt effekt (jf. Suldo, 2016; Suldo mfl., 2008), og bidra til at elevene setter seg meningsfulle mål, blir mer positivt engasjert i læringsaktivitetene, legger ned stor innsats og blir utholdende samtidig som de tåler motgang.

Disse elevene utvikler dermed høyere kompetanse enn elever med lave mestringsforventninger, som opplever negativt engasjement og mer negative følelser, i form av stress og angst på grunn av lave prestasjoner (Bandura, 1997; Schunck & Mullen, 2012; Schunck & DiBeneditto, 2022).

En australsk undersøkelse om subjektivt velvære rapporterte at elevene opplevde bekymring, angst og stress i sammenheng med lave prestasjoner, lite framgang og personlig utvikling. Elevene forsto de langsiktige negative konsekvensene av lave prestasjoner, og de var opptatt av å oppnå nåtidige og fremtidige meningsfulle mål, det vil si gode prestasjoner (karakterer) og et fremtidig yrke (Foley mfl., 2012). Disse funnene var også fremtredende blant australske elever i studien til Danker mfl. (2019). Både for høye og for lave oppgaveforventninger var knyttet til mistriivsel og

kjedsomhet og var til hinder for elevenes læring og utvikling. Nordiske undersøkelser om subjektivt velvære i skolekonteksten har også pekt på at elevene opplevde kjedsomhet og bekymring i sammenheng med lite læring, framgang og utvikling. Elevene ønsket derfor mer variasjon istedenfor å holde på med de samme oppgavene om og om igjen (Boström & Broberg, 2018; Tangen, 1998).

En nyere tysk undersøkelse om subjektivt velvære, spesialundervisning og inkludering i klasserommet konkluderte med at elever med behov for spesialundervisning viste lavere tilfredshet med læring og oppgavemestring enn elever uten behov for spesialundervisning (Goldan mfl., 2022). Inkludering dreier seg imidlertid om å lage optimale læringsmiljøer der *alle* elever er tilfredse med egen læring og oppgavemestring. Dette innebærer at elevene bør få en spesialundervisning som gir anledning til glede og oppgavemestring i samvær med jevnaldrende, med høye, men realistiske forventninger som benytter seg av og utfordrer elevenes individuelle styrker (Sæthre, 2008), slik sitatet under poengterer:

An optimal learning environment provides opportunities for students to be involved in a learning activity that utilises their strength(s) and has a degree of challenge that requires a reasonably high level of skill [...], for example playing a musical instrument, writing a poem [...] (Noble & McGrath, 2014, s. 143–144).

Noble & McGrath (ibid.) skriver videre at en individuell styrke kan være en spesifikk ferdighet innen tegning som gjør at elevene føler at de holder på med meningsfulle mål. Å hjelpe unge med å identifisere og bruke egne styrker for å oppnå en følelse av mening i skolearbeidet blir derfor vesentlig, da det kan øke elevenes mestringsforventninger og subjektive velvære (Noble & McGrath, 2014; Peterson & Seligman, 2004; Suldo, 2016; Vuorinen mfl., 2021).

Sosialkognitiv teori

Mestringsforventninger og subjektivt velvære

Suldo (2016, s. 35) fremholder at elever som tror de kan *lære* og *mestre*, har en tendens til å bli

lykkeligere. Til tross for at de spesifikke prestasjonene er relativt lave, gjør ikke faglige utfordringer elevene ulykkelige: «Læreren til en elev som strever, kan styrke elevens subjektive velvære ved å øke elevens mestringsforventninger» (Suldo, 2016, s. 35, egen oversettelse). Forskningsresultater viser at læreren kan støtte, tilpasse og differensiere undervisningen sånn at eleven får mestrings erfaringer. Læreren kan også styrke elevens mestringsforventninger gjennom positive tilbakemeldinger og ros – verbalt, nonverbalt og fysisk (Lakkala mfl., 2020; Schunk & DiBenedetto, 2022). Lærerens skriftlige tilbakemeldinger i form av karakterer på skolearbeid kan på samme måte som muntlige tilbakemeldinger styrke mestringsforventningene til eleven (Bandura, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Et grunnprinsipp i Banduras (1993; 1997) *sosialekognitive teori* er at menneskelig atferd involverer gjensidige interaksjoner mellom en persons mestringsforventninger og kontekstfaktorer. Elever får mye informasjon om egne prestasjoner gjennom sosiale sammenligninger med medelever som er lik dem selv. Å observere andre medelever mestre kan øke elevens mestringsforventninger og motivere eleven til å prøve de samme oppgavene selv. Å observere medelevers nederlag kan ha motsatt effekt (Dijkstra mfl. 2008; Schunk & Mullen, 2012).

Bandura (1993; 1997) hevder at mestringsforventninger er nært knyttet til elevens tanker og følelser. Elever som har lave mestringsforventninger, opplever mer angst og stress enn elever som har høye mestringsforventninger. Mestringsforventninger er en subjektiv opplevelse av hvordan eleven tenker om egen mestring, som igjen påvirker elevens engasjement og motivasjon i læringsaktivitetene (Schunk & DiBenedetto, 2022; Schunk & Mullen, 2012; Uthus, 2017).

Bandura (1997, s. 79–105) beskriver fire informasjonskilder som er fundamentale for elevenes utvikling av mestringsforventninger: (1) tidligere mestrings erfaringer, (2) sosiale sammenligninger (jf. Festinger, 1954) med rollemodeller (medelever og venner) som eleven identifiserer seg med, (3) muntlige tilbakemeldinger og ros, som oppmuntringer fra lærere, og (4) tidligere

fysiologiske- og følelsesmessige erfaringer (stress, angst, frustrasjon eller glede og stolthet) (Bandura, 1997; Schunk & DiBenedetto, 2022; Schunk & Mullen, 2012).

Følelse av tilhørighet til grupper

Festingers (1954) *sosiale sammenligningsteori* utdyper at mennesker har en tendens til å velge tilhørighet til grupper med like evner, og velge bort grupper som ikke klarer å tilfredsstille behovet for positive selvvurderinger. Flere studier av sosiale sammenligninger rapporterer at jevnaldrende venner, medelever og skoleklassen brukes som referansegrupper på prestasjoner. Inndelingen i grupper som er relativt like på skolen, gir videre et godt grunnlag for sosiale sammenligninger, som gir basis for forhandlinger om ulike elevroller og statuser. Diagnosen utviklingshemming fremheves som et eksempel på en devaluert sosial identitet (stigma) som gir lav status blant jevnaldrende (Cooney mfl., 2006; Dijkstra mfl. 2008; Finlay & Lyons, 2000; Logeswaran mfl., 2019; O'Byrne & Muldoon, 2017). Goffman (1963) benevner det som en *ødelagt identitet* (spoiled identity).

En litteraturgjennomgang om sosial sammenligning i skolen støtter likhetshypotesen, da funnene viste at ungdom med funksjonsnedsettelse følte seg mer kompetente på en spesialskole der de kunne sammenligne seg med jevnaldrende med likt funksjonsnivå (Dijkstra mfl. 2008). En undersøkelse av opplevd stigma, sosial sammenligning og fremtidsambisjoner hos to grupper elever i to ulike kontekster (integreert versus segregert) viste at elever i ordinære grupper opplevde større stigma enn elever i spesialgrupper. Men elever i både ordinære grupper og spesialgrupper sammenlignet seg positivt med jevnaldrende med større funksjonsnedsettelse. Cooney mfl. (2006) viste imidlertid at elever i ordinære grupper hadde høyere ambisjoner om yrkesdeltakelse, men begge gruppene var i likhet med elever i Gustavsson mfl. (2021) sin studie optimistiske med tanke på et fremtidig yrke.

O'Byrne & Muldoon (2017) hevder at sosial sammenligning er grunnleggende for forståelsen av en stigmatisert identitet i skolekonteksten. Forskningslitteratur om sosiale sammenligninger

viser at ungdom kan benytte ulike strategier som grunnlag for selvverdinger. Dette kan ha ulike konsekvenser for unges egenverd og subjektive velvære (Cooney mfl., 2006; Finlay & Lyons, 2000; Logeswaran mfl., 2019; Næss, 2011; O'Byrne & Muldoon, 2017).

Sosiale sammenligninger beskrives som kognitive mekanismer som gjør at eleven kan verdsette og devaluere egenskaper ved seg selv. Positive og/eller negative vurderinger avhenger av elevens kognitive kapasitet til å foreta sammenligninger innenfor kontekster som gir anledning til ulike sammenligninger. En sosialkognitiv forståelsesmåte kan derfor være optimistisk, da elevene ikke formes passivt av sine sosiale kontekster, men aktivt kan velge hvem de ønsker å sammenligne seg med, vektlegge egne styrker og mestrings-erfaringer, og degradere vansker og svakheter (Cooney mfl., 2006; Finlay & Lyons, 2000; O'Byrne & Muldoon, 2017).

Metode

Hensikten med artikkelen er som nevnt å undersøke subjektivt velvære fra perspektivet til unge med utviklingshemming i videregående opplæring med vekt på læring og mestring. Etter inspirasjon fra Kvale & Brinkmann (2009) ble kvalitative dybdeintervjuer med en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming valgt (Rognstad, 2022). Elevene i intervjuundersøkelsen har fått pseudonavnene Sander og Stine, og utvalgskriteriene på elever med lett utviklingshemming var:

1. elever på første, andre eller tredje året i videregående opplæring
2. elever med verbalt språk som kan gjennomføre intervjuer

Elevene ble rekruttert gjennom *Norsk forbund for utviklingshemmede* (NFU), ved at kontaktpersoner i NFU sendte informasjonsskriv til eleven og foreldrene. For å sikre at elevene forsto hva de samtykket til, fulgte studien Kittelsaas (2010) anbefaling om å invitere foreldrene til å signere samtykkeerklæringen sammen med eleven.

Intervjuundersøkelsen

Intervjuundersøkelsen ble gjennomført under pandemien med en kvalitativ fleksibel tilnærming. Gjentatte dybdeintervjuer anbefales av Kittelsaa (2010) når informantene har utviklingshemming (Rognstad, 2022). Fem intervjusamtaler på opptil en time ble gjennomført med hver informant, på gåtur og/eller hjemme hos informanten. Intervjuene ble spilt inn på lydopptaker, og ble transkribert kort tid etter at intervjuene ble gjennomført. Det ble også tatt feltnotater fra muntlig og skriftlig dialog med ungdommene og foreldrene som supplerte transkriberingen.

Denne artikkelen baserer seg på en tredel av intervjumaterialet. Det vil si deler av intervju 1, 2, 3 og 4 som dreide seg om undervisningssituasjonen. I intervju 4 fulgte intervjuer opp interessante temaer som Sander og Stine hadde tatt opp i intervju 1, 2 og 3, for å få en dypere forståelse. Intervjuer spurte blant annet Sander hvorfor han elsket faget musikk. For å sørge for kommunikativ validitet, slik Kvale og Brinkmann (2009) anbefaler, ble temaet mestring gjennomgått kort på nytt i intervju 5 med Sander, og i intervju 4 med Stine. Det ble brukt en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål og temaer der søkelyset var på *læring og mestring*. Intervjuguiden ble utviklet ut fra teorier og forskning om subjektivt velvære i skolekonteksten, og etter prøveintervjuer med en annen elev med utviklingshemming ble noen stikkord og enkle forslag til intervju spørsmål beholdt, for eksempel:

- Hvordan har du det i undervisningen?
 - for lite støtte / for mye støtte / passe
 - Hva er gøy/morsomt/kjedelig?
 - tilbakemeldinger fra læreren
- Hva synes du om oppgavene du får i timene?
 - Hvilke fag liker du / misliker du?
 - lett/vanskelig/kjedelig/gøy

Intervjuer erfarte at dette var åpne intervju spørsmål som åpnet opp for rike beskrivelser av hvordan Sander og Stine hadde det i videregående opplæring i to ulike kontekster. En fleksibel tilnærming til måten ungdommene kommuniserte på, var avgjørende for å få utdypende svar på spørsmålene.

Fleksibilitet betød tilpasning av spørsmålene, gjentatte intervjuer og konkretisering med informan-
tenes filmopptak, musikk, instrumenter (Sander),
skolebøker, timeplaner (Sander og Stine) og planer
over kompetansemål (Stine) (Rognstad, 2022).

Etiske betraktninger

Norsk senter for forskningsdata (NSD) har god-
kjent forskningsprosjektet. Studien hadde flere
etiske utfordringer: informert samtykke, makt-
relasjoner, konfidensialitet og anonymitet (Kvale &
Brinkmann, 2009; Rognstad, 2022). Utfordringer
med informert samtykke førte til at det ble valgt
prosess-samtykke, siden det skulle gjennomføres
gjentatte intervjuer skoleåret 2020–21. Dette ble
etterlevd ved å følge Kittelsaas (2010, s. 173–182)
eksempel: Hvert intervju ble startet med tilrette-
lagte spørsmål for å sjekke om informantene
forsto hensikten med intervjuet og at det var
frivillig å delta.

Kittelsaa (2010) har pekt på at asymmetrien i
makt mellom informant og intervjuer kan være en
utfordring, siden ja-siing og idealisering er vanlig
hos informanter med utviklingshemming. Grue
(1998, s. 251) skriver imidlertid at denne problem-
stillingen gjelder all forskning om subjektivt vel-
være. Ofte vil de fleste mennesker være en Polly-
anna som pynter på virkeligheten for å fremstå som
mer fornøyd og glad (Næss, 2011, s. 75).

For å motvirke at de to informantene ideali-
serte ved å svare *ja* på spørsmål for å gi intervjuer
et positivt inntrykk, ble det brukt lang tid på å
bli kjent og å trygge informantene på at det ikke
fantas riktige eller feil svar på intervju spørsmålene
(Rognstad, 2022). Utfordringene med konfidensia-
litet og anonymisering som følge av få informanter
ble ivaretatt ved å gi informantene pseudonavn,
og i tillegg er stedsnavn og dialektuttrykk også
endret i gjengitte sitater (Kvale & Brinkmann,
2009; Rognstad, 2022).

Refleksiv tematisk analyse

Braun & Clarke (2019, 2021) skriver at *refleksiv
tematisk analyse* kan brukes deduktivt (teoridrevet)
eller induktivt (datadrevet) innenfor ett kontinuum.
Analyseprosessen i min studie, som denne artik-

kelen bygger på, har vært inspirert av hermene-
utikk og fenomenologi (Alvesson & Sköldberg,
2009; Rognstad, 2022; Van Manen, 2016). Dette
førte til at jeg som forsker ble oppmerksom på
kognitive erfaringer (skoletilfredshet) og følel-
sesmessige erfaringer som var relevante for
forskningsspørsmålet i analyseprosessen. *Den
hermeneutiske sirkel* åpnet opp for refleksivitet og
stor grad av åpenhet, fleksibilitet og kreativitet
innenfor et deduktivt og induktivt kontinuum
gjennom en fram- og tilbakegang mellom helheten
og delene i datamaterialet og forskerens forstå-
else (subjektivitet) og forståelse (Braun & Clarke,
2019; 2021).

Braun & Clarkes (2006) sekstrinnsanalyse-
modell ble dermed ikke brukt lineært, men mer
sirkulært: Jeg (1) gjorde meg først kjent med data-
ene ved å lese transkripsjonene med en åpen
bevissthet, (2) utarbeidet deretter tentative koder,
(3) søkte etter temaer, (4) vurderte temaene, (5)
definerte temaene og ga dem navn, og (6) skrev
artikkelen (Rognstad, 2022). Braun & Clarke
(2019; 2021) er opptatt av forskerens refleksivitet.
Dette ble ivaretatt, spesielt etter fase 1 og 2, hvor
tentative koder ble utarbeidet.

Hovedtemaer og undertemaer ble utarbeidet
ved at jeg stilte kritiske spørsmål til egen tolkning
og forståelse med utgangspunkt i datamaterialet,
teorier og forskning (fase 3). Gjennom flere runder
med spørsmål til egen forståelse og tolkning av
koder, temaer og undertemaer, skriftlig dialog og
refleksjon (fase 4) resulterte analysen med hoved-
temaet: *subjektivt velvære og mestring i opplærings-
konteksten*, og to undertemaer som kunne svare på
studiens forskningsspørsmål: *individuelle styrker
og meningsfulle mål og tilhørighet til grupper* (fase 5
og 6).

Empiri med drøfting

Informantene og skolekonteksten

Sander og Stine gikk på to større videregående
skoler på Østlandet med utdanningstilbud innen
yrkesfag og studieforberedende utdanningspro-
gram. Informantene hadde et tilpasset utdan-
ningstilbud på *musikklinja* og *helse og oppvekst*
(Rognstad, 2022).

Skolene hadde store tilrettelagte avdelinger med økt lærer- og assistenttetthet. Elevene på avdelingene hadde ulike nevroutviklingsforstyrrelser (eksempelvis autisme, ADHD og Tourettes syndrom) og varierte typer og grader utviklingshemming: fra lett til middels til dyp-alvorlig, som påvirket elevenes kognitive, språklige, motoriske og sosiale fungering (jf. ICD-10, Direktoratet for e-helse).

Selv om Sander og Stine gikk på to ulike videregående skoler, var spesialundervisningen organisert nokså likt – i større grupper med 8–12 elever, i mindre grupper med 2–4 elever og ene-undervisning med lærer eller assistent. I kroppsøvingsfaget var hele gruppen med på skolen til både Sander og Stine. I matematikk, norsk, engelsk, naturfag, samfunnsfag og hverdagslivstrening var det færre elever i gruppene, da det var to nivåer på begge skolene.

Sander hadde enetimer i engelsk og musikk med assistent for å få flere faglige utfordringer, og Stine hadde enetime med lærer én skoletime i uka. Det var planlagt arbeidslivstrening i bedrift en dag i uka for både for Sander og Stine, men koronarestriksjoner medførte at arbeidslivstreningen ble begrenset skoleåret 2020–21. Det samme ble samværet med medelever og venner i ordinære klasser. Stine deltok *kun* i norskfaget en dag i uka, og Sander deltok i programfagene på musikklinja i ordinær klasse to ganger i uka med assistent (Rognstad, 2022).

Empirien fra studien presenteres som en hel historie med drøfting underveis med utgangspunkt i hovedtemaet *subjektivt velvære og mestring i opplæringskonteksten*, og to undertemaer: (1) *individuelle styrker og meningsfulle mål*, og (2) *følelse av tilhørighet til grupper*. Spørsmål fra intervjuer nevnes i løpende tekst, og markeres med fet skrift i lengre sitater. Endringer og pauser i sitater markeres med hakeparentes: Ordet *dem* ble, eksempelvis endret til [lærere og assistenter] for å gjøre sitatet mer tydelig. Lengre sitater og svar fra informantene markeres med innrykk.

Subjektivt velvære og mestring i opplæringskonteksten

Individuelle styrker og meningsfulle mål

Sander og Stine beskrev positive erfaringer og følelser som glede, mening og stolthet om fag som vektla individuelle styrker, interesser og meningsfulle mål. På spørsmål om hva som var gøy, spesifiserte Stine forholdet mellom mestring og motivasjon i norsk i ordinær gruppe, som var høydepunktet i uka på videregående:

Jeg synes det er gøy og motiverende i norsken [i ordinær gruppe]. I norsken får jeg liksom til, så da har jeg motivasjonen til det [...]. Jeg klarer fort å finne ut hva jeg skal skrive om i norsken hvis jeg er interessert.

– Stine

Engelsk og musikk var Sanders favorittfag:

«Engelsk er favoritt, og det neste er musikk, eller noe jeg kan, liksom.» På spørsmål om hvorfor han likte musikk, bemerket Sander blid og fornøyd:

«Jeg synes jeg er flink i alt i musikk.» Egne interesser og prestasjoner ble videre omtalt i sammenheng med mestring av trommer:

Musikken på musikklinja, jeg liker musikk godt [...]. **Hvorfor?** Nei jeg synes jeg mestrer trommer og litt sånn.

– Sander

På første hjemmebesøk av intervjuer uttalte Stine at det var bedre læremessig på ungdomsskolen enn på videregående. Hun trivdes og hadde venner i spesialklassen, men synes det var for mye tilrettelegging. Fravær av karakterer var demotiverende og meningsløst, og oppnåelse av karakterer var meningsfullt:

Det er karakterer som er motiverende og gøy i naturfag, engelsk og norsk. Det at en må jobbe seg opp til noe, ellers så kan jeg begynne å tenke sånn: Jeg gidder ikke gjøre så mye for det er ikke noen vits, for jeg får jo ingen karakter!

– Stine

I motsetning til Stine uttalte Sander i det første intervjuet at det var bedre læremessig på videregående enn på ungdomsskolen, for «der var det

ikke musikk og engelsk, bare matematikk». Favorittfagene musikk og engelsk på videregående ble videre presentert som meningsfulle mål, da kunnskapene og ferdighetene i engelsk kunne brukes til å skrive rap-musikk:

Jeg liker engelsk, for der får jeg lært meg litt mer engelsk [...], for da kan jeg kanskje skrive engelske ord på rap, eller en blanding av norsk og engelsk.

– Sander

Et styrkebasert perspektiv på læring og subjektivt velvære (jf. Noble & McGrath, 2014; Peterson & Seligman, 2004; Vuorinen mfl., 2021) kan trolig forklare hvorfor Sander og Stine fortrinnsvis omtalte oppgavemestring og positive følelser i sammenheng med musikk (Sander) og norsk (Stine) i ordinære grupper, samt naturfag (Stine) og engelsk (Sander og Stine) i spesialgrupper. Disse fagene gjenspeilet ungdommenes individuelle styrker og interesser, og begge uttalte at utfordringer var positivt for tilfredshet med læring og oppgavemestring. I løpet av intervjuene kom Stine gjentatte ganger tilbake til norskfaget. I intervju 2 omtalte Stine, tydelig stolt, høye kompetansemål ved å vise til gode karakterer i norsk. Hun hadde fått en sterk firer i fjor og hadde satt seg mål om å få en sekser i år:

I norsken får jeg liksom til, og da har jeg liksom motivasjon til det. I fjor så fikk jeg jo en 4+, så nå skal jeg prøve og få en 6-er i år, det er det som er målet mitt!

– Stine

Stines beskrivelser tyder på at hun likte utfordringer og høye, meningsfulle mål i norsk – noe som viser at hun har høye mestringsforventninger. Bandura skriver: «The stronger the perceived self-efficacy, the higher the goal challenges people set for themselves and the firmer their commitment to them» (Bandura, 1993, s. 118). Etter at Stine hadde nådd målet første året på videregående, satte hun seg et enda høyere mål andre året.

På tredje hjemmebesøk av intervjuer viste Sander, tydelig stolt, frem egne instrumenter og filmopptak fra konserter og felles øvelser på musikklinja der han deltok på lik linje med de

andre elevene. Når intervjuer fulgte opp med å spørre om Sander hadde fremført rap foran medelevene, lærere og assistenter på skolen, reflekterte han over det å være nervøs og redd for å feile siden det var utfordrende å stå på scenen i kantina:

Ja, i kantina, jeg blir nervøs, det er ikke det at jeg har sceneskrekk, det er bare det at, Oi! Jeg skal rappe foran så mange folk, da dunker hjertet mitt [...]. Det er utfordrende, skjønner du, hvis du er nervøs, så er du redd for å feile.

– Sander

Ifølge forskning om *mestringsforventninger* (Bandura, 1993; 1997; Schunk & DiBenedetto, 2022; Schunk & Mullen, 2012) tyder uttalelsen til Sander på at han hadde søkelys på at ferdighetene i musikk kunne økes ved å tilegne seg mer kunnskap. Dette gjorde at han søkte mål og utfordringer som økte kunnskaper og ferdigheter, selv om han møtte på motstand og var redd for å feile: «Det er bare å jobbe, jobbe hardt og ikke gi opp», presiserte Sander, samtidig som han bekreftet at engelsk i spesialklassen var morsomt, selv om faget noen ganger var litt for utfordrende.

Utsagnene til Sander om positivt engasjement, innsats og utholdenhet i møte med utfordringer samsvarer med elevutsagn i Sæthres (2008) undersøkelse om subjektivt velvære i skolekonteksten. I andre studier om subjektivt velvære har man funnet at elevene ikke likte å gjøre samme oppgaver om og om igjen. Dette ble beskrevet med negative følelser som kjedsomhet, bekymring og mistriivsel, da det hindret læring, framgang og utvikling (Boström & Broberg, 2018; Danker mfl., 2019; Tangen, 1998). Uttalelsene til Sander om norsk, naturfag og matematikk antyder videre at det var negativt å ha det trygt og lite utfordrende i spesialgruppen. For lette oppgaver, mye repetisjon og ensformige oppgaver ble omtalt med negative følelser som kjedsomhet, irritasjon og oppgitthet. På spørsmål om hvilke fag han mislikte, forklarte Sander:

Norsk, matte, naturfag, jeg synes det er mye samme oppgaver. **Hvordan, da?** Nei, at man skal regne samme tall om igjen, sånn når du liksom har regna en hel side med én pluss én og sånn, og

to pluss fire og sånn, og så er det noen ganger at det kommer samme oppgaver igjen, og da er det bare ÅHH!

– Sander

Omtalen til Sander av norsk, matte og naturfag kan trolig tolkes som at oppgavene ble oppfattet som unyttige og meningsløse (jf. Bandura, 1997; Schunck & Mullen, 2012). Stine ønsket et høyere nivå i matematikk, men var klar over at hun ikke mestret på det nivået. Hun sa tydelig skuffet: «Men det går jo ikke, når man ikke klarer det høyere nivået.» Hun forklarte at læreren tilpasset matematikkoppgavene steg for steg på Multismart – men da ble oppgavene ofte for enkle. Da intervjuer spurte om det ble kjedelig, sa Stine oppgitt og frustrert:

JA! Da blir det ikke gøy, skjønner du. Matte er ikke noe gøy, det er bortkastet tull! [...] Jeg liker ikke at vi driver med sånn barneskole, at det tydelig kommer frem at det er barneskole. I fjor var det sånn at vi drev på Multismart, og det er jo da på barneskolen!

– Stine

Sitatet over tyder på at Stine ikke orket å engasjere seg i matematikkoppgaver med lav nytteverdi. Både for lave og høye oppgaveforventninger i matematikk og norsk bidro trolig til negativt engasjement i form av lav innsats og utholdenhet. I intervju 2 trakk Sander frem flere teoritunge fag som unyttige og meningsløse:

Jeg liker ikke matte og norsk, naturfag, eller noe, fordi jeg er jo norsk, så jeg trenger ikke lære meg norsk når jeg vet at jeg er norsk (smiler og ler).

– Sander

Matematikk og norsk i spesialklassen ble oppfattet som barnslig av Stine, da innholdet var preget av barneskolenivå uten mål og mening: «Vi skulle skrive om eventyr og prinsesser, så jeg begynner å bli ganske så lei.» Det samme gjaldt nivået på kroppsøvingsfaget. Stine hadde kroppsøving sammen med elever i ordinære klasser på ungdomsskolen med god standpunkt karakter:

Det er jo det at de andre elevene [i spesialgruppen] ikke klarer det jeg klarer [...]. Gym er jeg ikke så glad i, men på ungdomsskolen så var det gøy i gym, for jeg hadde ganske høyt nivå i gym, der gjorde vi ikke så mye styrke, men ballspill.

– Stine

Sander omtalte kroppsøving med blandede følelser og erfaringer, fordi enkelte aktiviteter førte til fysisk ubehag på grunn av funksjonsnedsettelsen:

Jeg liker ikke håndball og basketball. Jeg har jo [en funksjonsnedsettelse], som gjør ballspill vanskelig. Det er derfor jeg ikke er så glad i det, men fotball er jeg glad i.

– Sander

Beskrivelsene av norsk (Sander), matematikk og kroppsøving (Sander og Stine) i spesialklassen kan tyde på at lærere og assistenter hadde et *avviksbasert pedagogisk perspektiv* (jf. Noble & McGrath, 2014; Peterson & Seligman, 2004) som la vekt på ungdommenes avvik og vansker. Både for høye og lave oppgaveforventninger fra lærerne kan ha bidratt til at fagene ble oppfattet som meningsløse og lite målrettede. På spørsmål om hvilke fag ungdommene mislikte, ble for høye oppgaveforventninger beskrevet i sammenheng med mistriksel, nederlag og lave prestasjoner i matematikk (Sander og Stine) og norsk (Sander):

Matte, matte er ikke noe gøy [...]. Hvis jeg får feil [...], så er hele skoledagen ødelagt.

– Stine

Lære matte – matte, norsk og sånn. Noen ganger er det vanskelig. Jeg er ikke så glad i matte. Jeg synes det er vanskelig å plusse på de store tallene!

– Sander

Lav tilfredshet med læring og oppgavemestring i matematikk (Sander og Stine) og norsk (Sander) kan ha ført til lave mestringsforventninger og negative følelser (stress, angst og meningsløshet). Banduras (1997) teori om mestringsforventninger tilsier at oppgavemestring forutsetter balanse mellom elevens evner og oppgaveforventninger

fra læreren. Ubalanse kan bidra til lave mestringsforventninger, negativt engasjement og negative følelser som stress og angst, samtidig som eleven tåler lite motstand og gir opp i møte med oppgaver og krav (Bandura, 1997; Schunck & DiBeneditto, 2022; Schunck & Mullen, 2012).

Forskningsfunnene i de to australske studiene av Danker mfl. (2019) og Foley mfl. (2012) nevnt tidligere viste at elev ene som var deres informanter, opplevde bekymring, angst og stress i sammenheng med lave prestasjoner og lite framgang, og at de forsto de langsiktige negative konsekvensene for drømmen om et fremtidig yrke. Dette samsvarer med det Sander og Stine fortalte om: «Jeg har lyst til å bli musiker, det er yrket mitt», presiserte Sander, før han videre konstaterte: «Altså, hvis du ikke har talent, så har du ikke ambisjoner!» Han spesifiserte videre at engelsk og arbeidslivstreeningen i bedrift og teoretiske og praktiske og ferdigheter i musikk var meningsfulle mål i tilknytning til et yrke som låtskriver og musiker.

Stine fortalte at arbeidslivstreeningen i helse og omsorg hadde blitt utsatt på grunn av koronapandemien, så hun hadde få erfaringer å fortelle om fra praksis i det første intervjuet. Hun ønsket imidlertid å bli barnehagelærer da hun startet opp på videregående, men ønsket hadde endret seg i løpet av første året på videregående: «Jeg har lyst til å jobbe med demente, nå», sa Stine litt usikkert.

Hvilke implikasjoner har funnene for praksis? Banduras (1997, s. 106) teori om mestringsforventninger antyder at lærere bør ha kunnskap om hvordan opplæringen kan skreddersys til elevenes individuelle forutsetninger, behov, interesser, styrker og mål, for å sikre tilfredshet med læring og oppgavemestring. Sander og Stines beskrivelser av individuelle styrker, interesser og meningsfulle utfordrende mål samsvarer med studier som påpeker at lærere bør skape tydelige sammenhenger mellom elevenes individuelle styrker i skolearbeidet og meningsfulle mål, siden det kan øke elevenes subjektive velvære (Bandura, 1997; Noble & McGrath, 2014; Schunck & Mullen, 2012).

Følelse av tilhørighet til grupper

Festingers (1954) *sosiale sammenligningsteori* fremhever at mennesker har en tendens til å velge tilhørighet til grupper med like evner, og velge bort grupper som ikke klarer å tilfredsstille behovet for positive selvvurderinger. Når Sander og Stine fortalte om positive vurderinger, følelser og erfaringer fra opplæringen i videregående, trakk de frem både samvær med venner og fag på høyt nivå i ordinære grupper og spesialgrupper. Dette kan reflektere behovet for selvforbedring, optimisme og det å sette seg mål (self-improvement), siden Sander og Stine foretrakk å sammenligne seg med medelever som var litt bedre enn dem selv.

Forskningsgjennomgangen til Dijkstra mfl. (2008, s. 852) om sosiale sammenligninger i klasserommet antyder at det er flere grunner til at elevene velger å sammenligne seg oppover, fremfor nedover. For det første: Å observere en annen elev som har ferdigheter i en oppgave, kan avsløre informasjon om hvordan man kan forbedre seg. For det andre: Å observere en annen elev lykkes, kan øke motivasjonen og forbedre elevens mestringsforventninger. På spørsmål om hvordan ungdommene hadde det i undervisningen, ble dette utdypet med oppfatninger som pekte på gjensidigheten mellom mestring og følelsen av tilhørighet til grupper i to ulike kontekster. Det faglige nivået var viktig, enten det var ordinær klasse eller mindre grupper i spesialklassen:

Jeg har det bra, selv om det er mye som er kjedelig. **Hva er det som er kjedelig?** Lære matte, matte, matte, norsk, naturfag og sånn [i spesialklassen], men ikke engelsk [...]. Musikk [i ordinær gruppe og spesialgruppe] er greit liksom, for jeg lærer mye og sånn.

– Sander

Jeg har det bra i norsken [i ordinær gruppe], jeg spør jo lærerne hvis jeg trenger hjelp, også spør jeg de andre elevene hvis jeg trenger hjelp, men jeg vil helst ikke ha så mye hjelp på skolen. **Hvorfor?** Nei, det er vel det at jeg sammenligner meg med de andre i norskklassen. Jeg vil ikke ha så mye hjelp, for da står læreren der hele tiden, ja, og så begynner alle å se på deg [...], men det er

ikke noen som gjør det nå [i spesialgruppen], for det vet de [lærerne/assistentene] at jeg ikke liker.

– Stine

Støtte fra lærere og assistenter i spesialgruppen ble omtalt som en negativ merkelapp som utløste stress hos Stine. Hun likte imidlertid arbeid i mindre grupper med venner og medelever på samme nivå i hverdagslivstrening (kjøkken) og matematikk. I naturfag, samfunnsfag, norsk og engelsk var Stine på ei gruppe på videregående nivå 1:

Jeg er på den gruppa som er litt vanskeligere i naturfag, samfunnsfag, norsk, og det samme i engelsk, for i engelsk driver vi med vg1 [...]. Jeg synes jo det er litt gøy i matte, vi gjør jo litt ute, forrige gang sparka vi ballonger over til hverandre, og drev med brøk og sånn, da, det syntes jeg var gøy.

– Stine

Sander påpekte at det var lettere å gjøre oppgaver i mindre grupper med medelever og venner, uten å skille tydelig mellom ordinær gruppe og spesialgruppe: «Grupper er mye lettere. Jeg synes det er mye vanskeligere alene.» Sander bekreftet at han fikk nok faglig støtte, og opplyste at assistenten var med på musikklinja når han hadde programfag sammen med ordinær klasse. Sander likte enetimene i engelsk og musikk sammen med assistenten. Et høyere nivå på oppgavene sammenlignet med medelever og venner på tilrettelagt avdeling var positivt for Sanders engasjement og motivasjon. Stine likte å delta på lik linje i norsk, og ønsket fortrinnsvis selvstendig arbeid når hun var i ordinær gruppe. Selv om Stine kun deltok i norsk en gang i uka, og Sander i musikkfag to ganger, så ga ungdommene likevel uttrykk for følelse av tilhørighet til ordinære grupper:

Jeg føler at jeg hører til liksom [på musikklinja], for jeg har spilt trommer helt siden jeg var liten, det kan jeg kjempegodt.

– Sander

Det er gøy å være med, være med i norsken [i ordinær klasse]. Det er litt sånn mer ordentlig, da må man liksom gjøre litt på egen hånd, litt mer seriøse oppgaver.

– Stine

I det tredje intervjuet, når Sander fikk oppfølgings-spørsmål om hvorfor han elsket musikk, reflekterte han rundt varierte læringsaktiviteter i mindre grupper med venner på musikklinja:

Jeg liker det veldig godt, fordi noen ganger så spiller jeg trommer, noen ganger må jeg bruke perk, noen ganger kan jeg rappe, så jeg har det jo gøy der med venner [...]. **Hva er gøy?** Jeg synes musikk er gøy, og ikke bare spille alene. Vi finner ofte en sang, og så spiller vi til den. **I grupper?** Ja, bassist, trommis, gitarist og sangere. **Hva er det som er morsomt?** Jeg blir glad og har det morsomt, jeg sitter sånn (Sander viser begeistret at han spiller trommer med hele seg).

– Sander

I det første intervjuet var Stine opptatt av å få frem betydningen av interesser for oppgavemestring og glede i norskfaget i ordinær gruppe:

Hvis jeg skal skrive, så synes jeg det er gøy at det er noe som jeg interesserer meg for [...]. Det som skjer i samfunnet, det er det jeg liker å skrive om [...], fordi jeg har god fantasi [...], og kommer på med en gang hva jeg skal skrive om, hvis jeg er i den ordinære klassen.

– Stine

Sitatene over antyder at Sander og Stine fikk en (spesial)undervisning tilpasset behov i grupper med tilnærmet likt og/eller høyere nivå i to ulike kontekster (ordinær gruppe og spesialgruppe). Skaalvik & Skaalvik (2011) skiller mellom det eleven mestrer på egen hånd, og det eleven mestrer med hjelp, støtte og veiledning fra kompetente rollemodeller (jf. Bandura, 1993; 1997; Schunck & Mullen, 2012). Sander og Stine mestret flere fag på egen hånd, men de mestret på et høyere utviklingsnivå når de fikk støtte og veiledning fra mer kompetente rollemodeller (assistenter, lærere, venner og medelever).

Sander fortalte stolt at lærere og medelever hadde sagt at han var flink da han fremførte rap i kantina: «De synes jeg er flink, da.» Positive tilbakemeldinger på prestasjoner gjorde at Sander våget å stå på scenen i kantina, også når han var usikker og nervøs. Sander forsikret at lærerne og assistentene var omsorgsfulle og hjelpsomme med fag, uten å sette opp et skille mellom ordinær gruppe og spesialgruppe:

De passer godt på meg, og vennene mine, de spør alltid hvordan det går med meg og sånn, og da blir jeg glad, og noen ganger hjelper de meg [...].
Med fag? Ja, noen ganger.

– Sander

Stine likte ikke mye oppmerksomhet fra lærerne og assistenter, men omtalte dem stort sett som støttende og omsorgsfulle: «Lærerne er veldig, veldig snille, og sånn greie og hyggelige og omsorgsfulle.» Hun utdypet, tydelig stolt, videre at læreren hadde sagt at hun lå over gjennomsnittet på en kartleggingstest i norsk. «Hen sa jeg ligger over det gjennomsnittlige på veldig, veldig mange ting i norsk.» Stine fortalte at læreren også var imponert over Stines nivå i engelsk: «Jeg har jo nesten ikke hatt engelsk på ungdomsskolen, så læreren sa hen er veldig imponert over meg, at jeg liksom er på det nivået nå.»

Helheten i beskrivelsene til Stine og Sander harmonerer med forskning som poengterer at positive tilbakemeldinger fra støttende og omsorgsfulle lærere/assistenter er viktig for elevenes følelse av tilhørighet til grupper og subjektivt velvære (Bandura, 1997; Lakkala mfl., 2020; Schunk & Mullen, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Suldo, 2016; Suldo mfl., 2008). Disse studiene kan også forklare hvorfor negative sammenligninger, tilbakemeldinger og lite støtte fra lærere og assistenter førte til negative følelser og vurderinger hos Stine når hun strevde med fagene i spesialklassen:

Når jeg liksom sier at det her det kan jeg jo, i matematikk. Det er sånn i *alle* fag i [spesialgruppen], men det her kan jeg! Men så sier [lærerne/assistentene]: Du kan jo ikke det, og det er litt irriterende [...]. Dem skal liksom påpeke: Du kan jo ikke det. Der og da så ødelegger det [...]. Men de

er egentlig veldig greie, de sier ikke sånn hver gang, men de kan liksom si ting på en litt annen måte da!

– Stine

Sitatene over om hvordan Sander og Stine opplevde voksnes støtte, omsorg og tilbakemeldinger på skolearbeid når de strevde og/eller mestret faglig, kan gi føringer for hvordan tilbakemeldinger og støtte bør gis til elevene. Forskning om *mestringsforventninger* bekrefter nemlig at lærerens kommentarer og tilbakemeldinger på skolearbeid ikke er ubetydelige for subjektivt velvære. Det kan ha både positive og negative konsekvenser for elevenes mestringsforventninger og følelse av tilhørighet til grupper (Bandura, 1997; Lakkala mfl., 2020; Schunk & DiBenedetto, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2011; Suldo, 2016; Suldo mfl., 2008).

Avsluttende diskusjon og konklusjon

Formålet med studien min var å undersøke subjektivt velvære fra perspektivet til unge med utviklingshemming. Studien la vekt på kognitive (skoletilfredshet) og følelsesmessige erfaringer i skolekonteksten. Forskningsspørsmålet var som følger: *Hvordan opplever elever med lett utviklingshemming sin skoletilfredshet i videregående opplæring med vekt på læring og mestring?*

Et samlet bilde av empirien og drøftingen gir inntrykk av at Sander og Stine stort sett opplevde høy grad av subjektivt velvære i videregående opplæring under pandemien, selv om de oppga varierende grader av tilfredshet med læring og mestring knyttet til følelsesmessige erfaringer i to ulike opplæringskontekster. Høy skoletilfredshet og positive følelser ble overveiende forbundet med læringsaktiviteter som var basert på individuelle styrker og interesser i norsk (Stine) og musikk (Sander) i ordinære grupper, samt engelsk (Sander og Stine) og musikk (Sander) i spesialgruppen. Dette viste seg i positive følelser som stolthet, mening, engasjement, glede, mestring og følelse av tilhørighet til gruppene de var en del av.

Festingers (1954) sosiale sammenligningsteori vektlegger, som nevnt, at mennesker foretrekker å velge tilhørighet til grupper som tilfredsstill

behovet for positive selvverdinger, og tar avstand fra andre grupper. I møte med en trussel mot selvverdet kan elevene benytte positive, optimistiske sosiale sammenligninger av prestasjoner for å øke mestringsforventninger og subjektivt velvære i skolekonteksten (Dijkstra mfl., 2008). Sosiale sammenligninger i ungdomsårene på den videregående skolen kan derfor betegnes som svært viktige for utviklingshemmet ungdoms subjektive velvære og identitetsutvikling (Grue, 1998; Gustavsson mfl., 2021; Næss, 2011, s. 74; O'Byrne & Muldoon, 2017). I en forskningsgjennomgang som handler om hvordan personer med utviklingshemming konstruerer sin sosiale identitet, skriver Logeswaran mfl. (2019):

Despite most people being aware of their intellectual disability [...] the results from many of the studies suggest that it may not be considered an important part of their identity. Instead, they often focus on other attributes, roles, and competencies when describing themselves. (Logeswaran mfl., 2019, s. 538)

Dette sitatet stemmer godt overens med hvordan ungdommene i denne studien omtalte egne elevroller og kompetanser i musikk (Sander) og norsk (Stine) i ordinære grupper. Ungdommene var klar over at de måtte ha spesialundervisning på grunn av en funksjonsnedsettelse, men identifiserte seg overveiende med ordinære elevroller og verdsette identiteter framfor en devaluert elevrolle og identitet (stigma). I tråd med en *sosialkognitiv forståelse* vektla ungdommene fortrinnsvis individuelle styrker, hva de mestret, og hva de kunne bli, og degraderte egne svakheter, begrensninger og vansker i eksempelvis matematikk.

Sosialkognitiv teori kan være en optimistisk forståelsesmåte sett i sammenheng med subjektivt velvære, i og med at elevene ikke formes passivt av sine sosiale kontekster, men aktivt kan velge hvilke referansegrupper de sammenligner seg med (Cooney mfl., 2006; Dijkstra mfl., 2008; Finlay & Lyons, 2000; O'Byrne & Muldoon, 2017). Studier har vist at ungdom med utviklingshemming i ordinære grupper kan bruke ulike sosiale sammenligninger. Det ble vist til at både positive og negative

sammenligninger av egne prestasjoner i ulike kontekster (ordinære grupper og segregerte) kan være beskyttende for elevenes egenverd, og subjektive velvære (Cooney mfl., 2006; Dijkstra mfl., 2008; Finlay & Lyons, 2000; Logeswaran mfl., 2019; O'Byrne & Muldoon, 2017).

En studie av Cooney mfl. (2006) viste at utviklingshemmede elever integrert i ordinære grupper hadde høyere ambisjoner om yrkesdeltaelse enn elever i spesialgrupper. Men begge gruppene forventet å oppnå fremtidige mål. Sander i denne studien fremsto som noe mer optimistisk enn Stine når det gjaldt egne ambisjoner og målet om et fremtidig yrke. Sander omtalte flere konkrete mestringserfaringer i sammenheng med tilhørighet til en gruppe venner på musikklinja i ordinær gruppe med å peke på en verdsett identitet som musiker.

Ambivalensen hos Stine relatert til et fremtidig yrke i barnehage eller demensomsorg handlet trolig om få konkrete mestringserfaringer fra arbeidslivstrening i ordinære grupper, både i og utenfor skolekonteksten under pandemien. Stine ga likevel inntrykk av at hun var optimistisk med hensyn til et fremtidig yrke. Fremtidsoptimismen til Sander og Stine harmonerer med studier som viser at elever med utviklingshemming gjennomgående har ambisjoner om et fremtidig yrke, til tross for at de er sårbare for å møte på lærere og assistenter som har lave forventninger og ambisjoner på deres vegne (Cooney mfl., 2006; Gustavsson mfl., 2021). Formålsparagrafen i opplæringsloven (Opplæringslova, 1998, §1-1) presiserer at læreren skal sørge for at elevene utvikler holdninger, ferdigheter og kunnskaper «for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet», slik Sander og Stine i denne studien var opptatt av.

En slik *sosialkognitiv forståelse* kan, som nevnt, virke optimistisk i sammenheng med subjektivt velvære og mestring i skolekonteksten, men den vekker samtidig bekymring (Cooney mfl., 2006; O'Byrne & Muldoon, 2017; Schunck & Mullen, 2012). Hovedfunn i denne studien stemmer overens med nyere forskning i videregående opplæring, som påpeker at nåværende praksis kategoriserer

elever med behov for spesialundervisning i en bred avvikskategori, eksempelvis elever med utviklingshemming. Denne kategoriseringen påvirker deretter elevenes plassering i segregerte skoletilbud (Boström & Broberg, 2018; Gustavsson mfl., 2021; Sverrisdóttir mfl., 2023).

O'Byrne & Muldoon (2017) påpeker at det er liten eller ingen diskusjon om type og grad av utviklingshemming og elevenes opplevelse av å være plassert i segregerte skoletilbud. I motsetning til elever med dyp/alvorlig utviklingshemming, så har elever med lett utviklingshemming kognitiv kapasitet som gjør dem i stand til å forstå at de ikke passer inn faglig og sosialt. Elever med dyp/alvorlig utviklingshemming kan muligens forhandle om identiteter, statuser og roller på mer selvbe-skyttende måter i segregerte skoletilbud enn elever med lett utviklingshemming (Finlay & Lyons, 2001; O'Byrne & Muldoon, 2017).

Studien til O'Byrne & Muldoon (2017) viste for eksempel at ungdom med lett utviklingshemming ikke var beskyttet mot ødeleggende effekter av stigma og sosiale sammenligninger i segregerte skoletilbud (O'Byrne & Muldoon, 2017). Målet om høy grad av subjektivt velvære (Goldan mfl., 2022) stiller med andre ord store forventninger til hvordan skolen legger til rette for mangfold og annerledshet i en skole for alle.

Hvilke implikasjoner har dette for praksis? Hovedfunn sett opp mot sosiale sammenligninger og subjektivt velvære antyder at det var viktig for Sander og Stine å ha verdsatte roller og identiteter i ulike opplæringskontekster (jf. Goldan mfl., 2022; O'Byrne & Muldoon, 2017; Sæthre, 2008). I studier av subjektivt velvære trekkes det frem at inkludering dreier seg om å lage best mulige læringsmiljøer der *alle* elever er tilfredse med egen læring og oppgavemestring. Dette betinger en (spesial)undervisning som åpner for deltakelse i verdsatte aktiviteter med høye, men realistiske forventninger som utfordrer og benytter seg av elevenes interesser og individuelle styrker (Noble & McGrath; Sæthre, 2008; Vuorinen mfl., 2021).

Noble & McGrath (2014, s. 143) utdyper at en individuell styrke kan være en spesifikk ferdighet innen tegning, skriving eller musikk. Sander

og Stines beskrivelser antyder at det også kan være praktiske ferdigheter i norsk, musikk, matematikk, arbeidslivstrening og hverdagslivstrening. Det vesentlige er at de føler at de jobber mot meningsfulle mål som gir tilgang til positive opplevelser av mestring og tilhørighet til grupper i ulike opplæringskontekster. Uthus (2017, s. 163) belyser dette poenget under drøftingen av *et helsefremmende inkluderingsbegrep*:

Dermed utledes et behov for et mer fleksibelt organisatorisk system i [videregående opplæring], som rommer både individuelle opplæringstiltak, segregerte læringsfellesskap og ordinære læringsfellesskap. Vi kan se for oss en pendel, der hver enkelt elev til enhver tid befinner seg på sitt unike balansepunkt mellom de ulike tiltakene, slik at eleven gis tilgang til positive opplevelser av mestring og tilhørighet.

Begrensningene til elever med utviklingshemming er svært forskjellige (jf. ICD-10, Direktoratet for e-helse), og da er det ikke mulig med en «one-size-fits-all approach» (O'Byrne & Muldoon, 2017, s. 318), slik Stine beskrev i eksempelvis kroppsøvningsfaget: «Det er jo det at de andre elevene [i spesialgruppen] ikke klarer det jeg klarer.» Positive opplevelser av mestring og tilhørighet til grupper krever trolig stor grad av fleksibilitet og variasjon i ulike opplæringskontekster siden dette kan gi elevene økt tilfredshet med læring og oppgavemestring (jf. Noble & McGrath, 2014; Uthus, 2017). Stine burde kanskje hatt kroppsøvningsfaget sammen med ordinær gruppe, da det var tydelig at hun gledet seg til større utfordringer i faget på ungdomsskolen.

Metodologiske utfordringer

En utfordring med kvalitative intervjuer er asymmetrien i makt mellom informanten og intervjuer, da det kan påvirke resultatenes pålitelighet og validitet. I denne studien er tendensen til *ja-siing* og *idyllisering* (jf. Kittelsaa, 2010) et interessant tema i sammenheng med negative følelser og erfaringer knyttet til matematikk og norsk i spesialklassen. Ifølge *Pollyanna-syndromet* vil som regel *alle* mennesker ønske å fremstå som mer glade og fornøyde

enn de egentlig er i ulike sammenhenger (Grue, 1998, s. 251; Næss, 2011, s. 75). Spørsmålet er om Sander og Stine kan ha fremstilt virkeligheten sin bedre enn den egentlig var. Hva kan grunnen eventuelt være? I teorien til Festinger (1954) om sosial sammenligning slås det fast at subjektivt velvære påvirkes av forventningsnivået til eleven (Grue, 1998; Næss, 2011). Kanskje var det sånn at Sander og Stines mestringserfaringer i *ett* eller *to* fag i ordinære grupper pluss enkeltfag i spesialgruppen var tilstrekkelig for å være lykkelige i skolekonteksten.

Intervjuundersøkelsen ble gjennomført under pandemien med en fleksibel kvalitativ tilnærming med gjentatte intervjuamtaler for å skape tillit og trygghet. Kittelsaa (2010) fremhever at fleksibilitet er viktig når informantene har utviklingshemming, og i denne studien innebar det gjentatte intervjuer og konkretisering av hendelser ved bruk av Stine og Sanders timeplaner, filmopptak, musikk, instrumenter (Sander) og kompetanseplaner (Stine). Dette kan muligens styrke gyldigheten (validiteten) og påliteligheten (reliabiliteten) til informantenes svar, da misforståelser og selvmotsigelser om positive og negative følelser og skoletilfredshet kunne avklares underveis (jf. Boström & Broberg, 2018; Rognstad, 2022).

Studien var avgrenset til to informanter som fortalte sine unike historier under en koronapandemi, noe som selvfølgelig begrenser mulighetene for generalisering. Resultatene støttes imidlertid av tidligere forskning om subjektivt velvære i skolekonteksten, noe som styrker sjansen for at resultatene kan være overførbare og også gjelde for andre elever med lett utviklingshemming i skolen (Kvale & Brinkmann, 2009; Rognstad, 2022).

Konklusjon og videre forskning

Et samlet bilde av empirien og drøftingen fra denne studien viser at mine to informanter stort sett opplevde høy grad av subjektivt velvære i videregående opplæring med vekt på læring og mestring under pandemien. Selv om Stine og Sander viste varierende tilfredshet med læring og oppgavemestring i de to ulike opplæringskontekstene i ordinære grupper og spesialgrupper, ga de for det meste uttrykk for høy skoletilfredshet og positive følelsesmessige

erfaringer. En (spesial)undervisning som vektla ungdommenes individuelle styrker, og støttende lærere og medelever/venner i to kontekster bidro trolig til følelse av tilhørighet til grupper med verdsatte identiteter. Dette førte igjen til tro på egen evne til å oppnå faglige prestasjoner og til å sette seg meningsfulle utfordrende mål i nåtid og fremtid.

Det bør forskes videre på dette temaet, gjerne med en kombinasjon av observasjon og intervju (jf. Kittelsaa, 2010; Boström & Broberg, 2018; Boström mfl., 2018; Sheridan mfl., 2020). På den måten kan vi få mer kunnskap om hvordan flere elever med utviklingshemming opplever sitt subjektive velvære i ulike opplæringskontekster. —

Om artikkelen

En stor takk rettes til studiens to informanter, til to anonyme fagfeller for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger, og til min hovedveileder, professor Anne Lindblom, og biveileder, førsteamanuensis Kristina Brodal Syvertsen.

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldbog, K. (2009). *Reflexive methodology: new vistas for qualitative research*. Sage.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), s. 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Boström, P. & Broberg, M. (2018). Protection and restriction: A mixed-methods study of self-reported well-being among youth with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 31(1), s. 164–176. <https://doi.org/10.1111/jar.12364>
- Boström, P., Åsberg Johnels, J. & Broberg, M. (2018). Self-reported psychological wellbeing in adolescents: the role of intellectual/developmental disability and gender. *Journal of Intellectual Disability Research*, 62(2), s. 83–93. <https://doi.org/10.1111/jir.12432>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>

- Braun, V. & Clarke, V.** (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), s. 5895–5897. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), s. 37–47. <https://doi.org/10.1002/capr.12360>
- Cooney, G., Jahoda, A., Gumley, A. & Knott, F.** (2006). Young people with intellectual disabilities attending mainstream and segregated schooling: perceived stigma, social comparison, and future aspirations. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(6), s. 432–444. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00789.x>
- Danker, J., Strnadová, I. & Cumming, T.M.** (2019). Picture my well-being: Listening to the voices of students with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 89, s. 130–140. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2019.04.005>
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L.** (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), s. 276–302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Dijkstra, P., Kuyper, H., van der Werf, G., Buunk, A.P. & van der Zee, Y.G.** (2008). Social Comparison in the Classroom: A Review. *Review of Educational Research*, 78(4), s. 828–879. <https://doi.org/10.3102/0034654308321210>
- Direktoratet for e-helse / Verdens helseorganisasjon:**
URL: [ICD-10: Psykiske lidelser og atferdsforstyrrelse: kliniske beskrivelser og diagnostiske retningslinjer \(Blåboka\) – ehelse](https://icd-10.psykiske.lidelser.og.atferdsforstyrrelse.kliniske.beskrivelser.og.diagnostiske.retningslinjer)
- Festinger, L.** (1954). The theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(54), s. 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Finlay, W.M. & Lyons, E.** (2000). Social Categorizations, Social Comparisons and Stigma: Presentations of Self in People with Learning Difficulties. *British Journal of Social Psychology* 39 (1), s. 129–146. <https://doi.org/10.1348/014466600164372>
- Foley, K.R., Blackmore, A.M., Girdler, S., O'Donnell, M., Glauert, R., Llewellyn, G. & Leonard, H.** (2012). To Feel Belonged: The Voices of Children and Youth with Disabilities on the Meaning of Wellbeing. *Child Indicators Research*, 5(2), s. 375–391. doi: 10.1007/s12187-011-9134-2
- Goffman, E.** (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs.
- Goldan, J., Nusser, L. & Gebel, M.** (2022). School-related Subjective Well-being of Children with and without Special Educational Needs in Inclusive Classrooms. *Child Indicators Research*, 15(4), s. 1313–1337. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09914-8>
- Grue, L.** (1998). *På terskelen: En undersøkelse av funksjonshemmet ungdoms sosiale tilhørighet, selvilde og livskvalitet*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (NOVA Rapport 06/ 98).
- Gustavsson, A., Wendelborg, C. & Tøssebro, J.** (2021). Educated for welfare services – The hidden curriculum of upper secondary school for students with intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(4), s. 424–432. <https://doi.org/10.1111/bld.12418>
- Huebner, E.S. & Furlong, M.** (2016). *Measuring Students' Well-Being*. I: S.M. Suldo (red.), *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools* (s. 15–27). Guilford Publications.
- Kittelsaa, A.M.** (2010). En dobbel utfordring – å intervju unge med en utviklingshemming. I: R.G. Gjørum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning – metodiske utfordringer når informanter har utviklingshemming* (s. 162–189). Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lakkala, S., Uusiautti, S., Kyro-Ammala, O. & Gronfors, P.** (2020). Students' Social Self-Image and Engagement with Studies within the Classroom: A Qualitative Multimethod Research on Teachers' Pedagogical Activities in Inclusive Education. *International Journal of Whole Schooling*, 16(1), s. 35–60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258485.pdf>
- Logeswaran, S., Hollett, M., Zala, S., Richardson, L. & Scior, K.** (2019). How do people with intellectual disabilities construct their social identity? A review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 32(3), s. 533–542. <https://doi.org/10.1111/jar.12566>
- Noble, T. & McGrath, H.** (2014). Well-being and Resilience in School Settings. I: G.A. Fava & C. Ruini (red.), *Increasing Psychological Well-being in Clinical and Educational Settings, Cross-Cultural Advancements in Positive Psychology*, 8 (s. 135–152). Springer.
- Næss, S.** (2011). Teorier. I: S. Næss, T. Moum & J. Eriksen (red.), *Livskvalitet: Forskning om det gode liv* (s. 69–82). Fagbokforlaget.
- O'Byrne, C. & Muldoon, O.** (2017). Stigma, self-perception, and social comparisons in young people with an intellectual disability. *Irish Educational Studies*, 36(3), s. 307–322. <https://doi.org/10.1080/03323315.2017.1327363>
- Opplæringslova** (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Peterson, C. & Seligman, M. E.** (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press. https://www.researchgate.net/publication/247714821_Character_Strengths_and_Virtues_A_Handbook_and_Classification
- Rognstad, M.S.L.** (2022). To historier om livskvalitet fra ungdommer med kognitivfunksjonsnedsettelse i videregående skole. *Spesialpedagogikk*, 87(4), s. 59–74. https://www.utdanningsnytt.no/files/2023/02/16/Spesialpedagogikk_04_2022.pdf
- Schunk, D.H. & DiBenedetto M.K.** (2022). Self-regulation, self-efficacy, and learning disabilities. I: S. Misciagna (red.),

Learning disabilities: Neurobiology, assessment, clinical features, and treatments (s. 37–49). Intechopen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.95219>

Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. I: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of research on student engagement* (s. 219–235). Springer. https://www.researchgate.net/publication/310773130_Handbook_of_Student_Engagement

Sheridan, C., Omalley, Keighran, M.P. & Carroll, C. (2020). What are the perspectives of adolescents with Down syndrome about their quality of life? A scoping review. *British Journal of Learning Disabilities*, 48(2), s. 98–105. doi: [10.1111/bld.12299](https://doi.org/10.1111/bld.12299)

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir. Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/>

Suldo, S.M. (2016). Factors associated with youth subjective well-being. I: S.M. Suldo (red.), *Promoting student happiness: Positive psychology interventions in schools* (s. 28–35). Guilford Publications.

Suldo, S.M., Shaffer, E.J. & Riley, K.N. (2008). A Social-Cognitive-Behavioral Model of Academic Predictors of Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), s. 56–69. doi: [10.1037/1045-3830.23.1.56](https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.1.56)

Sverrisdóttir, A.B. & Van Hove, G. (2023). Segregated and yet inclusive? The application process for upper secondary school in Iceland for students labelled as disabled through the lens of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(1), s. 203–220. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1900344>

Sæthre, J. (2008). *Læring og livskvalitet: Rammer og muligheter for elever med utviklingshemming i videregående skole*. Fagbokforlaget.

Tangen, R. (1998). Skolelivskvalitet på særvilkår: Elever og foreldre i møte med videregående skole. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo].

Nasjonalbiblioteket. <https://www.nb.no/nbsok/nb/>

Uthus, M. (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: M. Uthus (red.), *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (s.157–185). Gyldendal Akademisk.

Van Manen, M. (2016). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy* (2.utg.). Routledge.

Vuorinen, K., Hietajärvi, L. & Uusitalo, L. (2021). Students' Usage of Strengths and General Happiness are Connected via School-related Factors. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), s. 851–86. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1755361>

Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk?



Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også fremover, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

fagartikler — gode historier fra praksis — debattinnlegg om noe du er opptatt av
— bokmeldinger om bøker du har lest — beskrivelse av metoder som har vært
vellykkede for å fremme mestring og kompetanse for ulike barn
med spesialpedagogiske utfordringer

Vi ønsker oss ulike temaer, men teksten bør ha en spesialpedagogisk vinkling eller relevans slik at den passer inn i tidsskriftet.

Send til: ellen@spesialpedagogikk.no

Prestasjonskultur

TEKST:

KIRSTEN FLATEN, DOSENT, HVL

Boka *Prestasjonskultur* av Søren Christian Krogh og Anders Petersen er ei kortfatta innføring i eit elles stort tema, *prestasjon*, og kva for endringar som har skjedd over tid. Forordet er av Ole-Jacob Madsen, som har god innsikt i temaet sidan han har skriva bok om same temaområde. Teksten viser hyppig til ulike filosofar sine tankar om utviklinga innanfor prestasjon, og minner om at det er eit fenomen som ikkje berre er relevant for born og unge, men gjeld oss alle.

Omgrepet prestasjon

Prestasjon vert omtala som det å yte, og det kan gjerne vere innsats for å oppnå noko. Det å ville prestere er ein naturleg del av mennesket sin natur, det å yte og få til noko gjev ei god kjensle. Dei fleste av oss trivst godt med utfordringar, gjerne omtala som å få noko å bryne seg på. Det er ei drivkraft i utvikling av ferdigheiter og bidreg til å styrkje sjølvbildet.

Historisk perspektiv

I tidlegare tider var det å prestere gjerne eit opprør og ei frigjering frå stagnasjon og fastlåste sosiale hierarki. Gjennom prestasjon kunne ungdom skape seg sjølv til viktige samfunnsaktørar med makt og



Det er ikke noe jeg gjør for moro skyld.

– Sitat i boka frå elev på 7. trinn om å spele handball

midlar til å påverke. Her eksemplifiserer forfatarane dette gjennom ulike ungdomsopprør, frå sekstiåttarar til hippiar og jappar. Det å ha prestasjon som drivkraft har difor hatt ei viktig rolle i samfunnet si utvikling.

Krav om prestasjon

I løpet av dei siste tiåra har omgrepet prestasjon ifølgje forfatarane endra innhald. Prestasjon er formalisert som eit samfunnsmessig prosjekt, med eit etterfølgjande krav om å prestere, der rammer og retning for kva som er prestasjon, er styrt av samfunnskrefter. No vert omgrepet prestasjon forstått som ei norm – om å leve opp til det samfunnet



Søren Chr. Krogh & Anders Petersen

Prestasjonskultur

Cappelen Damm Akademisk | 2023

75 sider | ISBN / EAN 9788202785406

definerer som å vere vellukka. Prestasjon handlar om det perfekte, det å ha rette klede og vener. Her vert det gjort tydeleg at omgrepet er endra frå å handle om å få til noko, til å bli del av ein forbrukskultur.

Prestasjonskulturen er inkorporert på dei fleste arenaer og skaper ei smal normalitetsforståing, der perfeksjon og personleg suksess vert markørar for normalitet og det å vere vellukka. Dette skaper ein aukande risiko for elevar til å hamne utanfor gjenom å ikkje leve opp til dei høge og heller smale krava til kva som til kvar tid er *in-faktorar*. Digitaliseringa er no ein viktig kanal for å vise seg fram som vellukka. Born og unge er vel kjende med at det vert forventa at dei er aktive og attraktive der.

Skulen si rolle

Det har alltid vore forventa at elevar skal prestere på skulen. Det ligg i skulen sitt samfunnsmessige mandat. Vansken no er at prestasjon er blitt eit krav der det finst klare normer for kva som skal oppnåast. Ei dansk undersøking fann at omgrepet *klassekamerat* er bytt ut med *klassekonkurrent*.

Dette skaper ei heilt anna vinkling når det gjeld kva elevane tenkjer om kvarandre – med dei følgjene det har for klassemiljøet. I tillegg er kravet til kvar enkelt elev om å prestere mykje klårare uttalt, det handlar om å arbeide smartare, nytte tida betre og å tenkje positivt for å styrkje eiga yting. Danske undersøkingar viser at elevane opplever mykje press og lite pausar, og at dei sjeldan opplever at det er tid til å glede seg over det dei har prestert.

I tillegg skal prestasjonar vere perfekte, baserte på ein ytre norm. Elevane sjølv ber om ein kvar-dag der det sosiale miljøet vert sett i høgsetet, med eit mål om sosial forankring heller enn ein konkurranse om kven som presterer best og mest.

Boka fortener ein brei lesarskare. Ho viser så tydeleg at det som i utgangspunktet er bra, det å yte, har hatt ei heller usunn utvikling til krav og perfeksjonisme. Boka kan godt lesast av elevar på ungdomstrinnet og foreldre i tillegg til lærarar og skuleadministrasjon. Det er godt mogeleg at boka òg bør lesast av tilsette på ungdomsklubbar, i speidaren og i idrettslag – i grunn alle stader der born og unge oppheld seg. —

Tett på mennesker i krise

TEKST:
HALLVARD HÅSTEIN

Amøte elever som har det vondt og/eller er i krise, inngår i spesialpedagogers arbeid. Læreren vil da gjerne trøste, støtte og hjelpe eleven. Men i møte med elevers smerte kan pedagogen samtidig kjenne behov for å beskytte og hjelpe seg selv også. Det er noe dypt menneskelig ved bevisst eller ubevisst å ville verne seg mot inntrykk som kan framkalle sterke og uvante reaksjoner og følelser. Konsekvensen blir utfordrende: Læreren må evne å håndtere både eleven som har det vanskelig, og sin egen usikkerhet.

Bergljot Gjelsvik har skrevet en bok som tematiserer det å skulle håndtere møter med mennesker i krise. Bokens tittel er: *Inn i krisen. Veier til å møte og forstå intense kriser og selvmordsfare*. Forfatteren tar ikke lett på oppgaven.

Ulykken

Gjelsvik var forsker ved det prestisjefylte universitetet i Oxford, der selvmordsproblematikk var hennes fagområde. Etter et fall i en trapp på universitetet endte hun opp med å bli sittende varig handikappet i en rullestol. På et blunk ble hennes situasjon endret fra å være en som underviser om *andre* som befinner seg i en krise – til

selv å være i en alvorlig krise. Etter behandling og rehabilitering fortsatte hun imidlertid som forsker på selvmord. Men den skjebnesvangre ulykken i trappa og tiden etterpå hadde gitt henne ny og viktig innsikt: Hun fikk utvidet sitt syn på hvilke typer kunnskap og klokskap som er relevant for dem som skal møte mennesker, som har det vondt. Veien til denne erkjennelsen danner kjernen i boka.

Forskning på fenomenet selvmord

Jeg leser boka som et resultat av forfatterens egne iakttagelser, lesning og refleksjoner fra en pågående studiereise om selvmord. Her viser hun også hvordan forskere arbeider for å forstå dette fenomenet. Boka har to hovedtemaer. Først redegjør og diskuterer forfatteren for hvilken kunnskap som til nå finnes om selvmord. Dernest markerer og utdyper hun forskjellen på å oppleve mennesker i krise utenfra – og det i tillegg også å innta et innenfra-perspektiv. Særdeles spennende er det å lese hennes redegjørelse for hvordan hun tenker at en kan forsøke å nå inn i selvmordskandidatens indre livsverden. Det er neppe noen som blir forundret over at også opplevelser fra skolen kan inngå i en slik smertefull mental prosess.



Bergljot Gjelsvik

Inn i krisen

Veier til å møte og forstå intense kriser og selvmordsfare

Gyldendal forlag | 2022

234 sider | ISBN / EAN 9788205582026

Ingen vet hvem

Gjelsvik er tydelig på at det sjelden på forhånd er mulig å vite hvilke personer som kan være inne i en prosess som kan ende med selvmord. Det kan være noen vi kjenner godt, uten at vi får vite noe om det før det vonde eventuelt skjer. Hun uttrykker seg presist: «Antagelsen om at suicidal atferd som avgrensbare handlinger lar seg kategorisere i høy og lav alvorlighetsgrad, er ikke godt understøttet av empiri.»

Som markert i undertittelen på boka dreier den seg primært om å møte og forstå mennesker som står i fare for å ta sitt eget liv. Men forfatterens behandling av denne problematikken inneholder også et vidt sett av kunnskaper og synspunkter som jeg mener har aktualitet i forbindelse med mange typer menneskelig smerte.

Hva vi vet om selvmord

Gjelsvik er tydelig på at problemet omkring hvordan en skal unngå at mennesker tar sitt eget liv, langt fra er løst. «Når selvmord framstår som eneste utvei», er overskriften på et av kapitlene,

og spørsmålet om hva som utgjør risikofaktorene for at noen vil begå selvmord, behandles grundig. Boka redegjør for og drøfter forskning om selvmord og selvmordskandidater. Her tar hun blant annet opp spørsmål som: Hva kjennetegner dem som befinner seg i slike kriser? Hvem blir rammet? Hvordan tenker og føler den som er på vei mot å begå selvmord?

Særlig interessant er kapitlet der hun stiller spørsmålet om hva som foregår på innsiden av et hode og en kropp hos en person som kan være underveis til å forsøke selvmord. Her tar hun et oppgjør med den ensidige vekten på forskning som domineres av naturvitenskapelige idealer. Metodene i denne forskningen orienterer seg fra et utenfra-perspektiv. Hun mener at denne forskningen må suppleres med metoder som orienterer seg mer mot hva enkeltpersoner opplever.

Den profesjonelles utfordring

Bokas lengste kapittel handler imidlertid om utfordringen ved å møte mennesker i krise eller kriselignende situasjoner. Som nevnt ovenfor

mener jeg at hennes erfaringer og synspunkter har relevans også overfor mennesker i vansker av andre slag enn det som direkte har med selvmord å gjøre. De fleste av oss har automatiserte måter å verne oss på når vi møter situasjoner vi ikke er rede til å håndtere. Vi har våre beskyttelsesstrategier. De dreier seg ofte om ulike måter å oppnå avstand på.

Den doble nysgjerrighet

Å møte mennesker som har det vanskelig, er også å møte oss selv. Det å skulle forstå et menneske i krise dreier seg om «ikke bare å utforske pasientens indre liv, men også å vende et nysgjerrig blikk mot egne reaksjoner». Vær nysgjerrig! Denne oppfordringen oppfatter jeg som noe av Gjelsviks hovedbudskap til praktikere – selve nøkkelen i det å skulle nærme seg den andres innside. Ellers er hun opptatt av at nysgjerrighet ikke bare er en individuell egenskap eller kompetanse. Forskjellige arbeidsplasser fremmer og hemmer nysgjerrighet i ulik grad. Det å tilhøre et nysgjerrig team fremholder hun som særlig stimulerende.

Om sin egen opplevelse sier hun: «I møte med mennesker som ga uttrykk ikke bare for varme og støtte, men også nysgjerrighet på hvordan dette så ut *for meg*, det var i slike møter at jeg følte meg mest vital, sårbar – og levende.» «Å være nysgjerrig og empatisk til stede forutsetter imidlertid at

det er noe å utforske, og at vi ikke allerede sitter med rutene som menneskene foran oss skal vurderes opp mot.»

Kategoriene kommer utenfra

Bruk av diagnoser kan lett redusere synet for kompleksiteten i en klients problemer. Diagnoser virker generaliserende, men har den fordel at de er egnet til å beskytte den profesjonelle. Slik blir det å tildele diagnoser lett en form for distansering – altså menneskebehandling fra et utenfra-perspektiv. Jeg tror ikke Gjelsvik er mot bruken av diagnoser, men at dette alene ikke holder. Boka er et viktig argument for nødvendigheten av også å praktisere et innenfra-perspektiv.

Oppsummert

Bergljot Gjelsvik har skrevet en kunnskapsrik og klok bok. Den handler om selvmord. Men boka gir også mye annen innsikt i det å være menneske, både overfor andre og oss selv. Å møte andre i krise vil ofte gi et utfordrende møte med egen usikkerhet. Også dette behandler forfatteren på en innsiktsfull måte. Boka anbefales for alle som arbeider tett på mennesker i ulike settinger, og som ønsker å lære mer om hva som kan gjøres når en utfordres av andres krise og lidelser. Boka gir ingen enkle løsninger, men mye om betydningen av nærvær i møte med andres smerte. —

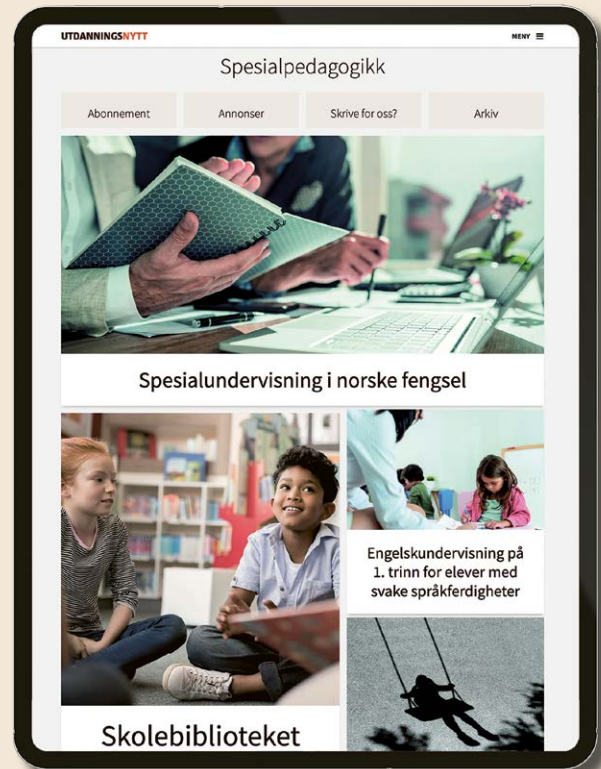
Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



FAGARTIKLER



arn
og et
r som



Tilrettelegging av
skolehverdagen for elever
med traumer



Fra nederlag
til mestring for
synshemmede Erlend



Tourettes syndrom
og mobbing
i skolen



Ufriv
– hvor
en ele

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

Løseetallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

**Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!**

Grethe Ånerud
utdanning@hsmedia.no
Tlf: 92 83 68 30

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2024

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	10. januar	9. februar
2	10. april	10. mai
3	7. august	6. september
4	6. november	6. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



@spesialpedagogikk



Også som e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 4 nummer i året.

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
61 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2023)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger

— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

I neste nummer

FAGARTIKLER

Differensiering for høytpresterende elever

av Mariken Hedvig Weisser

Individuell tilrettelegging for elevens karakterstyrke – kan dette være en aktuell utfordring for spesialpedagoger?

av Hallvard Håstein

ADHD-utegruppe for barn og unge – et eksempel på alternativ psykoedukasjon i BUP

av June Sønsterudbråten

Barn med CHARGE syndrom trenger tilrettelagt opplæring i barnehage og skole

av Linda Næss Solheim

Aktiv lytting krever metode og trening

av Svein Tore Bergestuen

Et tilsvare til artikkelen «Å passe inn eller å høre til»

av Mats Torgerstuen Hovland

Den viktige overgangen fra elev til arbeidstaker for mennesker med nedsatt funksjonsevne

av Christian Wang og Ragnhild Øines Frøseth

FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

Individuelle opplæringsplaner for ungdommer med utviklingshemming i tilrettelagt videregående opplæring – mellom verdier, vilje, kunnskap og system

av Gøril Moljord og Solveig Reindal

Utgivelse 6. september

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:
erfaringer fra praksis — metodiske tips — refleksjoner — debattinnlegg
— kommentar til aktuelle spørsmål — bokmeldinger

Send inn til redaksjonen@spesialpedagogikk.no