

spesialpedagogikk0219

04

Psykososiale vansker
i barnehagen

40

Meistringsopplevingar i
den vidaregåande skulen

50

Det er gøy å løpe
med venner



Å bli tatt ut av klassen i gruppe



Ellen B. Ruud

Leder

I dette nummeret av *Spesialpedagogikk* skriver Ruth Ellen Asphaug Aune om hvordan det kan oppleves for elever å bli tatt ut av klassefelleskapet for å delta i grupper med intensiv opplæring. De tre elevene hun har intervjuet viste seg å ha ulike opplevelser av dette. To av elevene hadde hovedsakelig positive følelser knyttet til slik undervisning, mens den tredje eleven synes det var tungt og stigmatiserende å bli tatt ut av klassen. Han sier blant annet: *Jeg liker ikke å gå ut hele tida for da føler jeg egentlig at jeg ikke er så god.* De to andre elevene er imidlertid veldig fornøyd med å få være med i grupper og opplever dette som et privilegium der de både føler seg mer sett og får mer hjelp med det de strever med.

En av de oppsiktsvekkende funnene Aune beskriver, er at ingen av elevene har blitt informert om hvorfor de blir tatt ut på gruppe, og de får heller ikke være med å påvirke mål, innhold eller arbeidsmåter selv om de går på 6. trinn. På tross av dette er to av elevene likevel fornøyd med gruppeundervisningen, men den tredje eleven mistrives med det å bli tatt ut av klassefelleskapet og føler det også sårt å få negative kommentarer på dette av noen av klassekameratene.

Dette viser at det er mange faktorer som spiller inn for at intensiv opplæring i grupper skal være et positivt tiltak – også selv om gruppene går over korte tidsperioder og blir gitt innenfor ordinær opplæring. Hvis noen elever føler at det å bli tatt ut av klassefelleskapet er så negativt at det går ut over selvoppfatningen deres både faglig og sosialt, vil de sannsynligvis heller ikke lære så mye som de ellers kunne gjort.

For å motvirke negative konsekvenser, bør læreren snakke med alle elevene i klassen om både hvorfor det kan være bra for noen å delta på intensive kurs og også ta de det gjelder med på råd om deres mening om hva de ønsker å lære mer om og hvordan de tror at de best kan oppnå dette. Hvis elevene føler at deres mening blir tillagt vekt, kan dette være med på å motivere dem til mer innsats og uten at de trenger å føle seg stigmatisert eller stengt ute fra klassefelleskapet.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud

ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg

ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@spesial-

pedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud

mj@hsmedia.no

Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no

Abonnement kr 500,- pr år.

For medlem/studentmedlem

av Utdanningsforbundet kr 150,-

Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer

porto og faktureringsgebyr.

(Enkelte temanummer vil ha

en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 7048 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 opphavsrettlig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Thinkstockphoto

Årgang 84

ISSN 0332-8457

Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT

MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC
www.fsc.org
FSC® C101826

“ ... Utrygg tilknytning til nære omsorgspersoner kan medføre angst, søvnproblemer og konsentrasjonsvansker.

04

Psykososiale vansker i barnehagen

Nina Sælen



Fagfellevurdert artikkel

50

**«Det er gøy å løpe med venner»
Elever med utviklingshemninger og
deres erfaringer i kroppsøving**

Anja Jøndal Digranes og Øyvind Førland Standal

12 Uteskole som supplerende læringsarena for barn med lærevansker

Bente Ingunn Nergaard

16 Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?

Ruth Ellen Asphol Aune

24 Hvordan er det å være funksjonshemmet same, og hvordan møtes dagliglivets utfordringer?

Gunn-Tove Minde, Randi Nymo og Piera Jovvna Somby

40 Meistringsopplevelingar i den vidaregåande skulen

Marit Uglum

64 Bokmelding

Kirsten Flatén



Psykososiale vansker i barnehagen

Vårt konkurranseorienterte samfunn påvirker barnas sosialiseringprosesser og gjenspeiler seg i deres atferd. Artikkelforfatteren drøfter her om psykososiale problemer kan være knyttet til stress og selvhevdelse, og gir noen råd til hvordan man best kan forstå og tilrettelegge for barn med psykososiale vansker i barnehagen.

AV NINA SÆLEN

I den senere tid har det blitt økt oppmerksomhet om psykososiale problemer hos barn og unge. Psykososiale vansker er plager knyttet til psykisk helse, og utfordringene dreier seg om tanker, følelser og handlinger. Vanskene kan arte seg forskjellig og ha ulike og sammensatte årsaker. Psykososiale problemer har stor betydning for barnas sosiale og emosjonelle fungering og for tilpasning til forventninger i barnehage og skole (Roland, Fandrem & Løge, u.å.).

En vanlig betegnelse på vansker knyttet til oppførsel er atferdsvansker. Atferdsvansker beskrives som sosiale og/eller emosjonelle vansker. Barn med slike vansker har ofte dårlig regulert impulskontroll, og vanskene kommer til uttrykk gjennom utagerende atferd. Handlingene kan være slag, spark, kloring, lugging eller biting. Det kan også vise seg som spyting, protester og trenering. Barna kan ha

store problemer med å vente på tur og dele leker og oppmerksomhet i barnehagen.

Andre barn kan reagere på sosiale situasjoner ved å prøve å unngå situasjonen. Barna kan virke engstelige og usikre og vise unnvikende og tilbaketrukket atferd. Alle disse måtene å reagere på viser seg i samspill med andre og forteller oss noe om hvordan barnet har det

Barn som utagerer, kan imidlertid også være engstelige, og barn som virker rolige på overflaten, kan være opprørte på innsiden. Emosjonelle og sosiale vansker kommer til uttrykk gjennom reaksjoner knyttet til primære og sekundære følelser. Følelser som sorg, frykt, engstelse og ensomhet kan ligge til grunn for at barn reagerer med sinne, aggresjon, tomhet eller nedstemthet. Den følelsen barnet møter verden med, er en sekundær følelse. Den primære følelsen blir

Barnehagen må legge til rette for at alle barn kan få hevde seg i lek og få mestringsopplevelser gjennom positive tilbakemeldinger.

liggende under overflaten, og har som oppgave å beskytte barnet mot emosjonell smerte (IPR, u.å.). Barn kan være redde for å ikke strekke til, engstelige for å ikke få venner eller for å bli avvist i lek. Barn velger strategier bevisst eller ubevisst, ut fra personlighet, væremåte og rolle i familien. Det kan tenkes at utrygge, ekstroverte barn reagerer med utagering, mens utrygge, introverte barn reagerer med sosial tilbaketrekning.

Hvilket følelsesuttrykk som er akseptert i barnas nære omgivelser, påvirker også barnas valg av atferdsmessige strategier. Felles for barn med psykososiale vansker er at de har problemer knyttet til utrygghet og selvhverdelse; i sosiale settinger uttrykker de «for mye eller for lite av det gode». I nye og uvante situasjoner vil mange utrygge barn foretrekke å holde seg i bakgrunnen. De ønsker kanskje ikke å delta i fellesaktiviteter, og overgangssituasjoner og brå endringer kan skape sterke reaksjoner i barnehagen (UiO, UV-fakultetet, u.å.). De kan fremstå som rigide og lite fleksible. Barna strever med å tilpasse seg det som skal skje, og har problemer med å justere seg i situasjoner som krever samarbeid. Samspill med andre barn og voksne kan fort ende i konflikter.

Noen barn har tendens til å ødelegge for andre; de ødelegger tegninger, gjemmer eller tar med seg andre barns ting eller saboterer leken. Destruktiv atferd eller overdreven bekymring kan være tegn på at noe er utrygt i eller rundt barnet. Mobbing og plaging i barnehagen regnes også som psykososiale vansker (PPT-OT, u.å.). Følelsen av å være lite betydningsfull kan få barn til å mobbe andre for å fremheve seg selv. Selvhverdelse handler om å fremme sine egne behov. Mobbeforskning viser at barn som mobber og barn som blir mobbet, har lavt selvbilde. Funnet tyder på at hvordan barn opplever sin egenverdi påvirker hvordan de interagerer med andre barn. En som mobber, forsøker å hevde seg på en annens bekostning (Olweus, 1992).

Risikofaktorer for å utvikle psykososiale vansker

Gode relasjoner regnes som viktige for å fremme harmonisk utvikling. Emosjonelt tilgjengelige omsorgspersoner er viktig for at et barn skal føle seg elsket og ivaretatt. Utrygg tilknytning til nære omsorgspersoner kan medføre angst, søvnproblemer og konsentrasjonsvansker (Aasen

mfl., 2002). Små barn som skriker unormalt mye, har søvnproblemer eller problemer med spising, kan ha plager knyttet til psykisk helse. Det samme gjelder barn som er svært passive og sjelden smiler eller viser andre tegn på glede. Andre kroppslige plager som hodepine og magesmerter kan også være knyttet til psykosomatikk.

Den sosiale reaksjonen, hvordan barnet blir møtt av omgivelsene, har stor betydning for barns sosiale og emosjonelle utvikling (Kvello, 2012). Barn som har foreldre med rusproblemer, er vitne til vold eller har en utilgjengelig far eller mor, har økt risiko for å utvikle sosiale og emosjonelle problemer. Det samme gjelder barn som har psykisk syke foreldre eller opplever omsorgssvikt eller fysiske og psykiske overgrep. Risikofaktorer i kombinasjon med individets personlighet, temperament og bio-nevrologi har betydning for utvikling av psykiske tilstander. Temperament påvirker evnen til samhandling med omgivelsene. Noen barn har et stort følelsesmessig register og har store svingninger i følelser og reaksjoner. Når barn er små, har de ikke lært å kontrollere sine reaksjoner og impulser. Selvreguleringen, det vil si evnen til å styre tanker, følelser og handlinger, er ikke ferdig utviklet. Regulering av emosjoner kan være svært vanskelig for barn som har ustabile oppvekstvilkår. Ifølge barnevernspedagog Reidun Dybsland, teamleder ved RVTS Vest, kan voldsutsette barn ha en atferd som er svært lik utfordrende atferd som er nevrologisk og biologisk betinget (Dybsland, 2014).

Urovekkende atferd kan være et smerteuttrykk. Rusproblematikk og andre traumatiske opplevelser i foreldrenes liv kan føre til at barnet blir «bærere» av foreldrenes smerte. Foreldrene kan selv ha psykiske problemer og mangle overskudd til å være emosjonelt tilgjengelig for barna. Barn som opplever utrygg tilknytning til sine primære omsorgspersoner, får problemer med å inngå i tillitsfulle relasjoner til andre. De har vanskelig for å stole på at andre vil dem vel, og kan føle seg redd i møte med nye mennesker og situasjoner. Barna er sårbare for avvising og korrigering fra voksne. Lav tåleevne for endringer og uforutsigbarhet kan komme til uttrykk ved at barnet skriker og blir opprørt over dagligdagse situasjoner, for eksempel at et annet barn ikke vil låne bort en leke, eller at fatet plutselig ble tomt for frukt.

Det er påvist sammenhenger mellom omsorgssvikt og utvikling av psykiske lidelser som angst og depresjon. Ifølge Gabor Maté, en ungarskfødt canadisk lege som har spesialisert seg på nevrologi, psykologi og psykiatri, kan krenkelser og andre traumebelastninger i barndommen påvirke hjernefunksjoner og mental helse. Maté hevder at ensomhet kan gjøre mennesker syke, og at det er en klar forbindelse mellom utvikling av sykdom og evnen til å vise følelser og uttrykke egne behov (Maté, 2017).

Barn og unge blir møtt av ulike holdninger og forventninger fra sine foreldre. De voksnes holdninger gjenspeiler seg i barnas væremåte. Barn som ikke er vant til å ha plikter og innfri krav, kan få problemer med å henge med på krav knyttet til prestasjon og læring. Barn som er vant til å få velge og slippe unna gjøremål som ikke er lystbetonte, kan utvikle holdningen «det er ikke så farlig» når en ikke er opplagt eller har lyst til å delta. Barn har ulike evner til å gjennomføre ting de ikke liker å gjøre. Dette forholdet spiller inn når det gjelder protestreaksjoner i barnehagen. Både for ettergivende, for overbeskyttende og for strenge foreldre kan påvirke barns psykososiale utvikling i uheldig retning (forskning.no, u.å.)

I barnehagen skal barn håndtere mange ulike sansinntrykk i løpet av hverdagen. De skal utvise evner til tålmodighet, konsentrasjon og selvregulering. Når mange ting foregår samtidig, skaper det dårlige forutsetninger for læring, konsentrasjon og positivt samspill. Mange barnehager er preget av uro, støy og brå overganger. Lav bemanning gjør at handlingsrommet begrenses, og det kan oppstå spenninger i kommunikasjon mellom barn og voksne. Et sosialt klima preget av stress er lite egnet til å bygge trygge og stabile relasjoner. Når vi blir stresset, setter kroppen inn et kampfmodus kalt «fight or flight». Uttrykket beskriver en psykologisk beskyttelsesmekanisme, «angrep er det beste forsvar». For å beskytte seg selv bruker noen barn angrep som en ubevisst strategi for å unngå å bli såret eller avvist i samspill. Andre barn velger bevisst eller ubevisst å trekke seg tilbake fra situasjoner som de er usikre på om de behersker. De gjør seg så usynlig som mulig. Å lage mye lyd og oppstyr, eller å ikke lage noe lyd, er to motsatte uttrykk for selvhverdelse (Gyldendal nyhetsbrev, u.å.).

Barn som ikke har det bra, lever med kronisk stress

og går «på tå hev» i barnehagen. Stress og angst hos små barn kan likne på trass-anfall og komme til uttrykk som utagering. Stress og frustrasjon kan også føre til sosial tilbaketrekning. Barn har ulike tåleevner for å takle stress og styre reaksjoner i samhandling. Hvor langt et barn er kommet i sin styring av tanker, følelser og handlinger, påvirker hvordan han eller hun håndterer stress knyttet til endringer og uforutsigbare situasjoner. (Ellneby, 2000). Det kan tenkes at det er stressende for enkelte barn å hevde seg i det sosiale fellesskapet i barnehagen, hvor det foregår en mer eller mindre synlig konkurranse om voksenkontakt og leker. Barn som strever med å skaffe seg venner og positiv oppmerksomhet, kan utvikle negative strategier for å hevde seg i barnehagen.

Mange barn vokser opp med voksne som ikke viser barna tilstrekkelig positiv interesse. Mangelfull tilgang på positiv oppmerksomhet kan føre til at barn blir ekstra oppmerksomhetsøkende. Noen barn søker kontakt gjennom utprøving av de voksnes reaksjoner. Særlig vikarer og nyansatte blir prøvd ut. Oppmerksomhetskrevende atferd er en ubevisst taktikk for å markere seg og oppnå kontakt. En del barn bruker lite konstruktive strategier for å oppnå kontakt med andre. Kontaktvanskene kommer til uttrykk som negativ atferd. Noen reagerer med tilbaketrekning, andre med «klengete» oppførsel eller utagering. Atferden tyder på at barnet mangler grunnleggende trygghet i seg selv eller i omgivelsene rundt seg.

Barn som forstyrrer samlingsstunder og andre aktiviteter i barnehagen, gjør det av ulike grunner. Noen ønsker å være i fokus, og atferden er et uttrykk for selvhverdelse. Ved å «lage show» flyttes den kollektive oppmerksomheten over på barnet istedenfor den voksne eller innholdet i samlingen. Andre barn kjeder seg og forstyrrer samlingsstunder og fellesaktiviteter for å få noe annet til å skje. Noen barn kan oppleve det truende eller urettferdig at den voksne får oppmerksomheten rettet mot seg. Å sabotere opplegget blir et forsøk på å utkonkurrere den voksne.

Å skape konflikt er en strategi for å markere seg. Den voksne opplevelse er at det pedagogiske opplegget forstyrrer og saboteres, og det kan oppstå konflikt.

I barnehagen har barn få steder å trekke seg tilbake og regulere følelser og sortere tanker. Christian Beck, som

Utrygg tilknytning til nære omsorgs- personer kan medføre angst, søvnproblemer og konsentrasjonsvansker.

var professor ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Oslo, forsket på temaer innen pedagogisk sosiologi i en årrekke. Han refererte til begrepet *hypersosialisering* om fremskyndning av prosesser knyttet til modning, vekst og utvikling. Beck var tvilende til om det er heldig for barns utvikling å tilbringe store deler av barndommen sammen med andre barn og voksne fremfor sammen med nære omsorgspersoner (Beck, 2009).

Hva kan barnehagen gjøre?

Språkvansker er en vanlig grunn til at barn strever med samspill i barnehagen. Det kan skyldes frustrasjonen over å ikke bli forstått, eller vansker med å forstå regler og sosiale koder. Når et barn ikke behersker språket, kan barnet heller ikke spørre om hjelp, noe som også oppleves som frustrerende. Å mestre språket er viktig for å utvikle selvtillit, noe som har betydning for en vellykket sosialisering. Utfordringer knyttet til språk og atferd er vanlige grunner til at barnehagen kontakter PP-tjenesten i samråd med barnets foreldre. PP-tjenesten kan iverksette tiltak i form av veiledning til foreldre og spesialpedagogisk hjelp til barnet. Systemrettede tiltak blir gjerne rettet mot språkstimulerende arbeid og utvikling av sosial kompetanse og ferdigheter knyttet til lek. Særlig barn som ikke forstår innholdet i språket, vil oppleve samlingsstunder som meningsløse fordi de ikke henger med på handlingen. De mister raskt konsentrasjonen om ting som krever felles oppmerksomhet, som for eksempel høytlesning.

Det krever stor evne til tilpasning å inngå i et daglig fellesskap med mange andre barn og voksne. Barn med annen språklig bakgrunn enn norsk trenger tid, tålmodighet og forståelse. I tillegg til tydelige språklige forklaringer trenger barna voksenstøtte i lek for å beherske konflikthåndtering. Å hevde seg sosialt på et annet språk enn morsmålet er krevende, og det kan oppstå misforståelser. Det er svært frustrerende for barn å bli misforstått.

For å lære språk i barnehagen må barna ha noen å snakke med. Barn trenger venner for å føle seg som en del av fellesskapet. Barnehagen må legge til rette for små lekegrupper sammen med en voksen som kan fremheve barnets sterke sider, så barnet blir en attraktiv lekekamrat. Butikk-lek er en rollelek hvor barn naturlig over på

turtaking og språklige ferdigheter gjennom forhandling i lek. Ikke alle barn har interesse for butikk-lek. Barnehagen må gi barna varierte lekeopplevelser med utgangspunkt i barnets interesser (Rammeplanen, 2017). Frilek regnes som språkstimulerende i seg selv (Haugen, Larsen, Skogen & Øzerk, 2006). Personalet kan legge frileken til tidspunkter hvor barna er mette og opplagte. Det er viktig å være klar over at en del barn ikke behersker å leke på eget initiativ fordi de ikke behersker sosiale koder. Dette kan handle om umodenhet eller tåleevne for stress; frilek kan oppleves som kaotisk, og det kan være vanskelig å sortere alle inntrykk og innspill «på løpende bånd». Barn som er impulsive, trenger voksen-støtte for å få til frilek. Uten voksen oppfølging kan frileken utarte til «egle-lek» som kan være en forløper for mobbeatferd. Barn trenger tilbakemeldinger på sine egne og andres innspill i leken. De voksne må være til stede og gripe tak i utfordrende atferd som oppstår i ulike situasjoner i barnehagen. Gjennom veiledning kan voksne vise hvordan barn kan ta kontakt med andre barn, og lære barnet å forhandle og håndtere konflikter i lek. For å lære barn å samarbeide, kan vi forklare at når flere leker sammen, må alle få bestemme litt, ellers blir det bråk, noe som igjen kan innebære at samhandling bryter sammen. Barnehagen må legge til rette for at alle barn kan få hevde seg i lek og få mestringsopplevelse gjennom positive tilbakemeldinger.

Personalet kan stille spørsmål til hvorfor barnet har stort behov for å markere seg. Hva er det dette barnet trenger for å føle seg sett og ivaretatt? Kanskje barnet opplever belastninger hjemme eller går gjennom en fase i utviklingen som er naturlig, men krevende for barnet å håndtere på egen hånd. Sorg og savn er vonde, men naturlige følelser, som opptrer i alle faser av livet. Eksempler på endringer som kan utløse vanskelige følelser hos barn, er samlivsbrudd, å få søsken, flytting og tap av familiemedlemmer og kjæledyr. Barnehagen må tilegne seg kunnskap om atferd som følelsesmessig uttrykk. Ofte kan barnehageansatte oppleve noe ved atferden til et barn som skaper bekymring. Personalet må da ha lav terskel for å kontakte eksterne instanser. Riktige tiltak er viktig for å forhindre stigma og uheldige konsekvenser for barnet.

Struktur og forutsigbarhet er viktig for å skape oversikt

Regulering av emosjoner kan være svært vanskelig for barn som har ustabile oppvekstvilkår.

i barnehagen (Aasen mfl., 2002). Fast dagsrytme og rutiner forbereder barna på hva som skal skje, og forteller hvor langt vi er kommet i dagens program. Dagsrytme gjør at forventningene til barna blir implisitte. Gjøre mål blir en hverdagslig sak; vi gjør det fordi det er det vi pleier å gjøre. Samtidig er det viktig at barnehagen har rom for fleksibilitet og lar barn få påvirke sin egen hverdag. Altfor stram struktur og altfor tett program kan trigge frustrasjon hos barn som er anspente eller strever med selvregulering. Barnehagen må finne en god balanse mellom struktur og barns muligheter for medvirkning.

Gode rammer og ekstra ressurser tilfører både barnehagen og enkeltbarnet noe positivt. Struktur og tydelige planer lager gode rammer for spesialpedagoger og andre som har som oppgave å støtte enkeltbarn i sin utvikling. Når barnehagepersonalet har oversikt, «flyter» dagen, og det er lettere å være i forkant og gjennomføre spesialpedagogiske opplegg. Struktur bidrar til å redusere stress og forsterke effekten av de spesialpedagogiske tiltakene. Et inkluderende foreldresamarbeid stimulerer til trivsel og trygghet. Det innebærer god informasjonsflyt mellom barnehagen og foreldrene, og avklaring av forventninger om barnehagens og foreldrenes mandat. Barnehagene må utvikle gode rutiner for å fange opp barn som er utsatt for omsorgssvikt og overgrep.

Økt kompetanse kan hjelpe personalet med å forstå hvorfor, når og hvordan de kan støtte barnet i sin utvikling. Utvikling av psykososiale vansker hos barn kan ha sammenheng med endringer i samfunnsmessige og familiære strukturer. For at barn skal få muligheten til å lykkes i leken, må barnehagen tilpasse det pedagogiske innholdet og opplegget ut fra barnas forutsetninger.

Konklusjon

Sosial tilbaketrekning kan være like alvorlig som utagering. Innadvendte barn som strever i samspill, kan ha en framferd som ikke går ut over andre barn, og som derfor ikke virker alvorlig. Å bli sett, verdsatt og anerkjent er grunnleggende emosjonelle behov som henger sammen med behovet for å bli elsket. Den britiske psykoterapeuten Sue Gerhardt har forsket på psykologiske nerveimpulser og reaksjonsmønstre hos små barn. Gerhardt hevder at kjærlighet er

den viktigste faktoren for å utvikle sunne følelsesmessige reaksjoner (Gerhardt, 2004). Positiv oppmerksomhet er en type respons som gir barn følelsen av å være betydningsfull. May Britt Drugli, professor i pedagogikk, har forsket på psykisk helse i barnehagen og relasjoner mellom elever og lærere. Drugli hevder at gode relasjoner mellom barn og voksne i tidlig alder beskytter mot fremtidige psykososiale vansker og legger grunnlaget for god psykisk fungering for resten av livet (barnehage.no).

I regjeringens forslag til ny stortingsmelding er inkludering og tidlig intervensjon to viktige satsingsområder for barnehagen. Målet er at alle barn skal få muligheten til å inngå vennskap med andre barn og få et godt utgangspunkt for livsmestring, uavhengig av forutsetninger (regjeringen.no, 2018).

Tidlig inngripen står sentralt når det gjelder barn og harmonisk utvikling, og barnehagen kan være en god arena for å motvirke ensomhet og fremme god psykisk helse. Dette krever tydelig ledelse, samkjørte voksne og høy grad av bevissthet. Raushet og toleranse forebygger mobbing og skaper et godt grunnlag for fellesskap og trivsel. Barn som lever med ulike former for stressmomenter både i barnehagen og hjemme, er ekstra utsatt for å utvikle psykososiale vansker. Nærhet og omsorg er beskyttelsesfaktorer for å utvikle risikoatferd. En omsorgsfull voksen i barnehagen kan være den signifikante andre som utgjør en positiv forskjell i barnets liv. Når sårbare individer faller utenfor fellesskapet og ikke får hjelp til å takle svik og krenkelser, kan det føre til dramatiske konsekvenser for individ og samfunn (Kvello, 2012).



Nina Sælen arbeider som støttepedagog i PPS Nord i Bergen kommune. Hun er utdannet barnehagelærer med fordypning i pedagogisk ledelse og har videreutdanning i atferdsvansker og systemisk veiledning og gestaltveiledning ved Høgskolen i Bergen.

REFERANSER

AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S. & LEIRVIK, B.

(2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse.*

Oslo: J.W. Cappelens Forlag

BARNEHAGE.NO Gode relasjoner fremmer motivasjon for læring.

Artikkel av May Britt Drugli. Hentet fra: <http://barnehage.no/pedagogikk/2015/05/gode-relasjoner-fremmer-laring/>

BECH, C.W. (2009). *Hypersosialisering.* Oplandske bokforlag AS.

DYBSLAND, R. (2014). Forelesning, 2. desember 2014, ved Høgskolen i Bergen.

ELLNEBY, Y. (2000). *Om barn og stress og hva vi kan gjøre med det.*

Oslo: Pedagogisk Forum.

GERHARDT, S. (2004). *Why love matters: How affection shapes a baby's brain.* East Sussex: Brunner-Routledge.

FORSKNING.NO Foreldre kan påvirke om barnet utvikler atferdsproblemer. Hentet fra: <https://forskning.no/psykologi-barn-og-ungdom/foreldre-kan-pavirke-om-barnet-utvikler-atferdsproblemer/1251342>

GYLDENDAL NYHETSBREV. Bok om sosial kompetanse. Hentet fra:

http://web2.gyldendal.no/nyhetsbrev/yfi/hs/pdf/bua_kap2s.pdf

HAUGEN, R., LARSEN, A.K., SKOGEN, E. & ØZERK, K. (2006).

Barn og unges læringsmiljø 2. – med vekt på sosialisering, lek og tospråkighet. Oslo: Høyskoleforlaget.

IPR (Institutt for psykologisk rådgivning) Hentet fra: <https://www.ipr.no/om-oss/nyheter/2017/med-f%C3%B8lelsene-som-kompass>

KVELLO, Ø. (RED.) (2012). *Oppvekstmiljø og sosialisering.*

Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

MATÉ, G. (2017). *Når kroppen sier nei. Prisen vi betaler for skjult stress.* Flux Forlag.

OLWEUS, D. (1992). *Mobbing i barnehage og skole. Hva vi vet og hva vi kan gjøre.* Oslo: Universitetsforlaget.

PPT-OT (Pedagogisk-psykologisk tjeneste og oppfølgingstjenesten for Numedal og Kongsberg). *Psykososiale vansker.* Hentet fra: <http://www.ppt-ot.no/Psykososiale+vansker.9UFRjMXn.ips>

RAMMEPLAN FOR BARNEHAGEN, 01.08.2017.

REGJERINGEN.NO. *Ny stortingsmelding om tidlig innsats og inkluderende fellesskap.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/ny-stortingsmelding-om-tidlig-innsats-og-inkluderende-fellesskap/id2612213/>

ROLAND, P., FANDREM, H. & LØGE I.K. *Psykososiale vansker hos barn – hva forteller casebeskrivelsene i prosjektet «De utfordrende barna».* Hentet fra: <https://laringsmiljosenteret.uis.no/getfile.php/13124746/L%C3%A6ringsmilj%C3%B8senteret/Pdf/Forskning%20og%20prosjekter/Avsluttet/psykososiale-vansker.pdf>

UIO, UV-FAKULTETET. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/forskning/grupper/psykososiale-vansker/index.html>

LITERATE SCREENINGTEST

Avdekker dysleksi hos
ungdom og voksne



Med Literate screeningtest avdekker du dysleksi hos ungdom og voksne **kjapt og enkelt!** Testen har høy reliabilitet og validitet, tar kun 30 minutt, kan gjennomføres på en hel klasse samtidig og testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke være i samme rom under gjennomføringen.

For å ta i bruk denne testen må man gjennomføre et **sertifiseringskurs**. Dysleksidiagnose kan bare stilles av fagpersoner med inngående kunnskap om den grunnleggende lese- og skriveutviklingen og de kognitive delferdigheter. Literate screeningtest kan likevel gjennomføres av fagfolk uten nødvendige kompetansekrav - for å fange opp personer som tidligere ikke har vært utredet for dysleksi (f.eks. elever i videregående eller arbeids- og inkluderingsbedrifter) - for så å henvise til spesialist. Screeningtesten er digitalisert – hvilket innebærer at alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp, testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene, og at resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing. Kun testadministrator har tilgang til resultatene etterpå og løsningen tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (level4). Testen er tilgjengelig på både bokmål og nynorsk.

Dagskurset gir deltakerne en oppdatering av forskningsfronten på dysleksifeltet, kunnskap om forskningen bak og om utviklingen av screeningtesten, og ikke minst tolkning av resultater og testprofiler.

Med forbehold om tilstrekkelig interesse, så avholder vi følgende kurs:

- | | |
|-------------------------|-----------------|
| - Molde 28.mars | - Oslo 1.april |
| - Kristiansand 10.april | - Oslo 26.april |
| - Stavanger 8.mai | - Oslo 6.mai |
| - Ålesund 22.mai | |

Meld deg på kurs på <http://Literate.no/kurs> og følg oss på Facebook for nyheter!



Uteskole som supplerende læringsarena for barn med lærevansker

Denne artikkelen beskriver hvordan uteskole kan være en god måte å arbeide med innholdet i de ulike fagene på. Forfatteren viser hvordan de på spesialskolen hun arbeider, gir elevene kunnskaper og konkrete erfaringer i møte med virkeligheten. Dette supplerer og utfyller den opplæringen elevene får i klasserommet, og knytter teori og praksis sammen.

AV BENTE INGUNN NERGAARD

I Kunnskapsløftet ble det innført kompetansebaserte læreplaner i fag. Det vil si at læreplanene beskriver den kompetansen eleven skal tilegne seg i faget. Kompetanse er i læreplanverket for Kunnskapsløftet forstått som «evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre områder innenfor utdanning, yrke og samfunnsliv eller på det personlige plan» (Totland, 2017).

Jeg arbeider på en spesialskole med elever med sammensatte lærevansker og er kontaktlærer for en gruppe på 9. trinn. Vi bruker metoden “flipped classroom” (Digital didaktikk, 2018) der elevene får informasjon i forkant i form av korte videoer som viser det viktigste av det som skal skje

på uteskolen. Alle elevene har videoene på sine iPader eller mobiler. Mange av elevene har behov for repetisjoner, og ved å benytte iPadene eller mobilene ved behov, i alle sammenhenger, har de muligheten til å se filmen igjen – og stoppe opp ved det de har behov for å repetere. I tillegg gis nødvendig informasjon i form av korte beskjeder av lærer (ibid., 2018).

Vi tilrettelegger for en delingskultur hvor elevene skal lære å samarbeide samt lære gjennom samarbeid. På uteskolen kan elevene ta egne bilder med iPadene eller mobilene sine. Vi deler og snakker om dem. Tilbake på skolen skriver vi tekster til bildene. Dette kan overføres til alle fag. Det interessante er hva elevene fokuserer på og er opptatt av, og hvordan vi kan dra nytte av deres motivasjon. Når vi har etablert et felles fokus, har vi et felles utgangspunkt for videre læring.

Hele veien inkluderer vi skolefagene og har en interaksjon mellom inne- og uteskole.

Vi har vært på flere besøk på Oslo Sjøskole på Hovedøya. Samarbeidet med Oslo Sjøskole og aktivitetene der gir en god illustrasjon på hvordan uteskole og de ulike fagene kan integreres i hverandre. Gode mestringsopplevelser øker elevenes motivasjon. Arbeid med uteskole og temabasert undervisning gir mulighet til å integrere flere fag samtidig.

For å styrke elvenes faglige utvikling legges det vekt på at elevene videreutvikler begreper og blir kjent med innholdet og betydningen av ord. Dette skjer gjennom uformelle samtaler med andre elever og voksne og ved at elevene kan løse praktiske matematiske oppgaver sammen ute. På uteskole får elevene jobbe aktivt med ulike begreper ved å prøve ut robåt, seilbåt, motorbåt og kajakk. På skolen snakker vi videre om de erfaringene vi har fått. Vi overfører og jobber med de samme bildene og begrepene i engelsk. Vi bruker analysebegreper fra BU-modellen etter Magne Nyborg. Bildet til høyre er bare et eksempel. Slik jobber vi videre med begreper og ordforråd hele tiden (Nyborg, 1994).

På skolen, i klasserommet, i samfunnsfag og geografi lærer elevene å lese kart. På Hovedøya lager vi et solur som forteller oss hva klokka er. Det forteller oss også om himmelretningene. Vi kan se både nord og øst og vestover fra sjøskolen, samt peke ut kjente steder. For å finne ut hvor sør er lar vi elevene ro rundt øya. Vi ser etter sola som står i sør klokka tolv. Og her på baksiden ser vi flere øyer. Det er Nakholmen og Bleikøya. Tilbake på skolen leter elevene fram på kartet og lager røde streker der vi har rodd. Vi setter inn grønne prikker på steder de har sett. Vi merker av buss-turen mellom skolen og Oslo S.

Samtidig med at elevene gjennom egen erfaring har fått ferdigheter i kartlesing, har de også lært seg å lage et solur og finne himmelretningene. De har fått ferdigheter i roing, og de har opplevd selvstendighet. I pauser med lek og moro i fjæra har de ervervet kunnskap gjennom å studere og samtale om krabber, skjell, tang, fisker og maneter.

I klasserommet i matematikk lærer elevene om måleenheter, men gjennom egen erfaring på sjøskolen får elevene bruke måleenheter i praksis, f.eks: *Hvilken vekt har redningsvesten? Hvor mange fot er båtene?* Elevene kan få gode mestringsopplevelser når de får styre den 47 fot store båten som henter og bringer oss – særlig når danskebåten kommer imot og vi får tute og vinke. Etter en slik erfaring



EKSEMPEL PÅ hvordan vi jobber med begreper

er det lettere å huske hvor stor båten er. De beskriver en erfaring. De vet også at den beste båten å ro er den på 12 fot. Vi kaller den for 12-fotingen. Begrepene for måling brukes i virkeligheten. De kjenner til sekundmeter fordi vi trenger vind når vi bruker seiljollene. De har også målt og kjent/følt temperatur i luft og vann. Vi bader fra mai til oktober. De har målt tid og avstand. *Hvor lang tid brukte vi på å ro rundt hele øya? Hvilken måleenhet velger vi? Hvor langt er det? Og er det like langt hvis vi ror fortere?* Det siste spørsmålet stimulerer elevene i abstrakt tenkning. Elevene lærer i en konkret kontekst ute, som gir dem mange holdpunkter som vi tar med tilbake til klasserommet.

I kroppssøving har elevene jobbet med balanse og koordinasjon når de løper mellom brygga og båtene. I forkant av besøkene på sjøskolen har elevene hatt svømmeopplæring. Mens de ror, har de jobbet med styrke og utholdenhet og kondisjon. Når de seiler, har de jobbet med kroppens smidighet og mykhet. Alt dette har god overføringsverdi til kroppssøving på skolen, der vi for øyeblikket jobber med friidrett. Alle kan svømme. Nesten alle kan stupe. Alle vet at den som har svømmeferdigheter, får spennende oppgaver på sjøskolen. Å jobbe mot noe konkret og spennende gir motivasjon. Alle må øve på å flyte på rygg lenge. Vi måler det i tid. Og vi måler det i hvor lenge eleven

Gode mestringsopplevelser øker elevenes motivasjon ...



ØYVIND HOLDER orden i krabbefangsten



WARSAME ER EN trygg og stolt styrmann – her sammen med Bente

kan ramse opp gangetabellen. Vi kaller det badematte. Hvorfor er det morsomt? Hvorfor ler vi av det? Her får elevene øvelse i lingvistisk bevissthet sammen med svømmetrening og gangetabellen. Samtidig som vi bygger relasjoner gjennom humor og opplevelser.

På uteskolen kan elevene lære om virkeligheten ute i virkeligheten, for eksempel i naturfag og historie, sammen med små videoer fra «flipped classroom» som benyttes i forkant av uteskolen. Elevene tar egne bilder ute, legger inn egne tekster og lager sine egne bøker i fagene. Uteskole på sjøskolen bringer fram mange spørsmål. Hvorfor kan vi ikke plukke blomster på Hovedøya? Hvorfor er det så mange sjeldne blomster og urter der? Hvorfor er under-skogen annerledes der enn i Nordmarka? Hvordan påvirker jordsmonn og bergarter skog og mark? Hvem bodde i ruinene? Franske munk! Hvorfor kom de hit, hvordan og hvorfra? Var Holmenkollen der på den tiden? Hvordan forstå tid? Det er uendelig mange spørsmål som kan knyttes til alle skolefagene.

Elevene har også fått et samhold. Vi har fått et samhold! Både elever og lærere. Hvorfor? Dette er vårt prosjekt på sjøskolen. Alle elsker det! Vi samarbeider. Vi jobber med Fair play. Robåtene tar tre roere, og en sitter ved roret og styrer. Vi har en følgebåt med motor. Alle elevene har lært seg å mestre den.

Vi har felles pauser med mat og drikke. Vi er alle sultne etter fysiske utfordringer. Vi har en delingskultur også i pausene. Det er lov å ha med kjeks, men da må vi dele. Vi har spontane språkleker og «mattenøtter» som pauseaktiviteter. Vi synger når vi ror, da er det lettere å holde takten.

Vi jobber med tidsforståelse og sosial forståelse i forbindelse med bussturer – hvor lenge er det til bussen går, og hva er klokka da? Og hvordan oppfører vi oss på bussen? Hvilken trening gir det å ferdes kollektivt i flokk? Hvilke hensyn må vi ta, og hva må vi passe på? Vi har alltid en elev som går først, og som passer på at alle er med før hun/han selv går av gårde. Vi har en elev som går bakerst og passer på at vi ikke mister noen. I begynnelsen hadde vi også en som passet på at ingen gikk alene. Hva slags læring gir dette? Hvilken utvikling har vi sett?

Det handler om å se mulighetene for læring i alle fag. Det handler om å ta med elevens perspektiv på veien videre. Det som gir motivasjon, det gjør vi mer av! Det er ikke alltid elevene er bevisst på at de trener logisk tenkning og problemløsning. Som lærer utfordrer jeg elevene, men de utfordrer også meg. Problemer løses i fellesskap i praksis. Vi bruker ofte læringspartnere der elevene hjelper hverandre. Vi øver i fellesskap på å stille spørsmål. Dette er en utfordring for elever med lærevansker. Når elevene

På uteskolen kan elevene lære om virkeligheten ute i virkeligheten ...



MELANIE ROR båten



STORMKJØKKENET ER alltid med, og denne dagen var det både torsk og sei som bet på kroken. Vi var enige om at sei smaker best! Fiskekaker er også godt!

får et konkret holdepunkt fra omgivelsene, er det lettere å hente fram det som skal til for å lage et spørsmål. I motsetning til den abstrakte verden der det vil være vanskelig å hente fram fra hukommelsen det en vil spørre om. Vi tror på Vygotskys teori om nærmeste utviklingssone og hvordan tilstrekkelig hjelp fra en voksen eller en elev som er litt sterkere, kan føre deg videre i læringsprosessen (Vygotsky, 2001, s. 239).

Jeg som lærer behøver ikke å kunne svare på alt. Men jeg kan undre meg sammen med elevene. Dette tar vi med tilbake til skolen og jobber videre med der. Uteskole er ikke en isolert utflykt, men en del av læringen der vi bringer med oss målene fra IOP og kompetansemålene fra Kunnskapsløftet og skaper en samhandling og interaksjon mellom ute- og inneskole.

I denne artikkelen har jeg beskrevet hvordan vi har jobbet når vi er på sjøskolen. Dette er ett eksempel. Vi er også ute på andre arenaer. Skolen har blant annet også leid en hytte i Nordmarka, og vi har også et prosjekt på en bondegård der vi hugger trær, sager og kløyver ved som vi selger. Vi benytter oss av flere ulike arenaer. Hele veien inkluderer vi skolefagene og har en interaksjon mellom inne- og ute-skole. På den måten vil de to arenaene supplere hverandre og bidra til at elevene får utnyttet sitt læringspotensial. □



Bente Ingunn Nergaard arbeider som kontaktlærer og spesialpedagog ved Ullevålsveien skole i Oslo. Hun har utdanning som førskolelærer, master i spesialpedagogikk og tilleggstudium i organisasjon og ledelse, IKT for lærere der hun skrev om «Flipped Classroom», har Logos sertifikat og holder nå på å studere matematikk for lærere. Hun har arbeidet med spesialundervisning i over 30 år, i vanlig skole og på Den norske skolen på Gran Canaria og på spesialskolen hun er nå. Tidligere har hun arbeidet som pedagogisk leder og styrer i barnehage.

REFERANSER

- DIGITAL DIDAKTIKK** (2018). *Flipped classroom*. Hentet fra: <http://digitaldidaktikk.no/refleksjon/detalj/flipped-classroom>
- NORDENGEN, K.** (2016). *Hjernen er stjernen*. Oslo: Kagge forlag.
- NYBORG, M.** (1994). *BU-modellen*. Asker: Inap-forlaget.
- TOTLAND, K.** (2017). *Prosesseringsvansker*. Hentet fra: <http://www.kjelltotland.com/419207225>
- VGOTSKY, L.E.** (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hvordan opplever barn å delta i gruppe med intensiv opplæring?

I denne artikkelen får vi et innblikk i tre elevers opplevelse av å bli tatt ut av klassefellesskapet for å delta i gruppe med intensiv opplæring. Artikkelen bygger på intervjudata der elevene selv forteller hva de opplever som positivt og negativt ved dette. Det viser seg at de tre elevene har ulike oppfatninger om nytteverdien og motivasjonen for å delta i gruppeundervisningen.

AV RUTH ELLEN ASPHOL AUNE

Trygghet og tilhørighet i klassefellesskapet er av stor betydning for elevene både faglig og sosialt (Markussen, 2010; Nordahl, 2010), og selvoppfatning knyttet til prestasjoner er viktig i skolen med tanke på læring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Gjennom sammenligninger med jevnaldrende får elevene erfaringer og tanker om seg selv. De kan på denne måten akseptere og verdsette seg selv med sine sterke og svake sider (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette vil både ha innflytelse på den enkelte elevs selvoppfatning og ivareta behovet for tilhørighet (Nordahl, 2010). Krenkelser og utestenging kan i ulik grad gå utover skoleprestasjonene (Manger mfl., 2009; Nordahl, 2010), og påvirke selvoppfatningen negativt da behovet for å tilhøre fellesskapet ikke blir ivaretatt.

Når elevene jobber ut fra interesser og sine sterke sider, vil det alltid være stor sjanse

for at de lykkes med oppgaven. Forventningen om å mestre ligger i tidligere erfaringer i tilsvarende oppgaver. Gode mestringserfaringer gir en indre motivasjon og virker positivt på arbeidsinnsatsen (Manger mfl., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005), mens motsatte erfaringer gir lave eller ingen forventning om mestring. Elever som tror de greier oppgavene sine, velger ofte mer hensiktsmessige læringsstrategier i arbeidet sitt. Dette vil igjen føre til en bedre utvikling og et bedre læringsutbytte. Skaalvik & Skaalvik (2005, s. 143) hevder at «tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon».

Deci & Ryans teori (i Skaalvik & Skaalvik, 2005) bygger på at mennesket har tre grunnleggende psykologiske behov som indre motivasjon: behov for kompetanse, behov for selvbestemmelse og behov for tilhørighet. Det er først når disse behovene er dekket, at eleven opplever utvikling og tilfredsstillelse.



Når Pål opplever det å bli tatt ut av klassen som en belastning, kan dette være med å blokkere opplæringen ...

For å oppfylle behovet for kompetanse må eleven både mestre og få utfordringer. Å jobbe bare med det han kan fra før, eller for vanskelige oppgaver vil ikke gi følelse av kompetanse (Ertslund, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elever som er delaktig i bestemmelse av mål, innhold og arbeidsmåter i skolen, kan oppleve en sterkere indre motivasjon for arbeidet enn hvis de kun jobber med pålagte oppgaver. Pålagte oppgaver kan vekke interesse hos den enkelte elev dersom oppgaven oppleves verdifull for eleven (Ertslund, 2007). Inkludering og anerkjennelse er viktig i et klassefellesskap (Nordahl, 2010). Det å være godtatt med sine sterke og svake sider, kunne utføre samme aktivitet som de andre og ha muligheter til samarbeid, styrker følelsen av tilhørighet og gir indre motivasjon.

Studier gjennomført ved Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Egelund, Tetler mfl., 2009) og metastudiet Visible learning (Hattie, 2009) dokumenterer ulike betingelser i læringsmiljøet som har stor betydning for elevens læring. Begge studiene fremhever at en god relasjon mellom lærer og elev, tydelige forventninger og klasseledelse samt et godt foreldresamarbeid har god effekt på læring. En god relasjon mellom elevene er også en betydningsfull faktor – ikke bare for sosial trivsel, men også for at eleven skal tilegne seg kunnskap og oppleve utvikling (Egelund, Tetler mfl., 2009; Hattie, 2009).

Både teorien om selvbestemmelse og forskning om elevrelasjoner og læringsmiljø (Egelund, Tetler mfl., 2009; Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009) viser viktigheten av å arbeide for et godt læringsmiljø der alle er inkludert. For å oppleve tilhørighet i det sosiale og faglige fellesskapet må hver enkelt elev ha en opplevelse av å være anerkjent. Når eleven føler at han «blir sett», blir dette en viktig motivasjonskilde til å øke læring ytterligere (Hattie, 2009; Lillejord mfl., 2010; Nordahl, 2010).

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i all undervisning enten innenfor ordinær opplæring eller spesialundervisning (St.meld.nr. 16 (2006–2007)). Generelle tiltak ser ikke ut til å ha samme effekt da det ikke blir tatt tilstrekkelig hensyn til hver enkelt elevs behov. Det er en positiv sammenheng mellom differensiering innenfor klassen, en fortløpende evaluering sammen med eleven og særskilte tiltak ut fra hver enkelt elevs behov.

Tilrettelegging ut fra disse prinsippene har god effekt både på sosialt og faglig utbytte (Egelund, Tetler mfl., 2009, Nordahl & Hausstätter, 2009).

En studie utført av Gerd Salen Olsen i 1999 viste at intensive lesekurs har god effekt både på lesehastighet og rettskrivning sammenlignet med tradisjonell undervisning. Elevene i hennes studie ga uttrykk for at de heller ikke følte seg stigmatisert. Andre forskningsresultater har vist at tiltak som supplement til den ordinære opplæringen, gjennomført enten i gruppe eller inne i klasserommet, har vist seg å ha god effekt. Eleven som mottar spesialundervisning, vil da likevel føle tilhørighet til klassen sin (Egelund, Tetler mfl., 2009; Markussen, 2010).

Metode

En tydelig plan og problemformulering, en god intervjuguide og trygge samtalsituasjoner er faktorer som er med å sikre kvaliteten på arbeidet. Det er viktig å møte informanter med et åpent sinn og ta imot det de forteller, uten å stille seg kritisk til uttalelsene og meningene de har, men likevel kunne stille kritiske spørsmål for å sjekke ut pålitelighet til det som sies (Kvale & Brinkmann, 2010).

I min studie ble det brukt en semistrukturert intervjuform der noen tema med forslag til spørsmål ble valgt ut på forhånd. Mulighetene ble da holdt åpne for at barna ut fra innledningsspørsmålene kunne formidle det de mente var viktig å få fram. Elevene jeg intervjuet, gikk på 6. trinn. Tilbudet om intensive kurs i norsk og matematikk ble gitt innenfor ordinær opplæring. De tre elevene deltok i matematikk da intervjuet ble gjort, og gruppen besto samlet av sju elever. Barnas navn er anonymisert, og de kalles her Rita, Pia og Pål. Under resultat og analyse er enkelte av barnas utsagn gjengitt i kursiv. Hensikten med denne studien er å få frem barnets egen opplevelse, og først og fremst gjelder dette opplevelsene disse tre informantene har omkring deltakelsen i intensive kurs.

Resultater

Resultatene av intervjuene blir her presentert og analysert ut fra tre kategorier: tilrettelagt undervisning, mestring og motivasjon samt tilhørighet.

Tilrettelagt undervisning

Opplever barnet nytte av å delta i gruppe med intensiv opplæring?

Innenfor dette området snakket elevene om deltakelse, nytte, målsetting og vurdering av egen kompetanse i forhold til de andre elevene på gruppa. Rita forteller at hun klarer å følge med mer når hun er i lita gruppe, at hun jobber mer og får god hjelp. Hun mener hun har bedret kompetansen sin i faget, og at hun har lært seg gode strategier. Rita vurderer at hun er på samme nivå faglig som de øvrige elevene i gruppa.

Pia forteller at hun jobber mer effektivt i gruppe, og at hun ved deltakelse her får mer hjelp sammen med elever som er på samme nivå som henne. Hun sier det er læreren som setter opp målet for hver enkelt elev. Hver gang hun får nye oppgaver, tenker hun alltid: *«kanskje jeg klarer det, og kanskje det kommer noe jeg ikke kan.»*

Pål mener at det er artigere å jobbe inne i klassen, da får han også mulighet til å gjøre leksene sine. Han forteller at når de er tilbake fra gruppe, har de andre elevene i klassen allerede gått ut, og han må bruke friminuttet til å spise. Pål sier at læreren alltid vil at han skal være med ut på kurs. Han vurderer at oppgavene på gruppa er for lett, og at han er faglig flinkere enn medelevene der.

Rita og Pia sier at de lærer mer i gruppe. Dette begrunnes med at *«alle sammen får veldig god hjelp»*, at det er bedre arbeidsro, og at de skal *«lære måter å lære på»*. Målet med læringsstrategier er at elevene skal velge hensiktsmessige strategier ved å bruke metakognisjon. Slik vil de få en bevissthet om egen læreprosess og en bedre innsikt og forståelse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Alle de tre elevene er opptatt av å lære. Pål betrakter oppgavene han får på gruppa, som lette – han vil ha utfordringer og slik bygge opp kompetansen sin. Han mener at det nivået han har i klassen, er *«akkurat passe»*. Det er ikke tilstrekkelig å jobbe kun med mestringsoppgaver for å tilfredsstille behovet for kompetanse, da verken for lette eller for vanskelige oppgaver vil oppfylle dette behovet (Ertslund, 2007; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Følelsen av tilfredsstillelse kan komme når oppgavene er innenfor elevens nærmeste utviklingssone, at han får passe vanskelige oppgaver som han mestrer. I og med at

Pål føler at han ikke lærer noe, og at utfordringene uteblir på gruppa, opplever han ingen nytte av å delta der. Han presiserer at oppgavene må være *«litt lette og litt vanskelige»*. Han stiller seg også uforstående til deltakelse i gruppe, men sier at han *«blir med på kurs uansett, men liker ikke å gå ut hele tida»*. Pål har en annen oppfatning av sine faglige ferdigheter enn det læreren hans har. Lærers valg av tilrettelegging vil påvirke elevenes lærings erfaringer både positivt og negativt. Når Pål opplever det å bli tatt ut av klassen som en belastning, kan dette være med å blokkere opplæringen for eleven slik at han ikke blir motakelig for ny kunnskap (Nordahl, 2010). Pål er frustrert, usikker, og han vet ikke hvorfor han er med i gruppe da han ikke har vært deltakende i denne avgjørelsen.

Pia og Rita derimot gir uttrykk for at de er fornøyd med tilretteleggingen, og de mener å ha hevet kompetansen sin. Opplevelsen av *«litt lette og litt vanskelige»* oppgaver kan betraktes som et godt tegn på tilretteleggelse ut fra elevens forutsetninger – det vil si at de befinner seg innenfor elevens nærmeste utviklingssone (Lillejord mfl., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pia sier også at hun håper hun lærer noe som kan brukes i faget inne i klassen. De ferdighetene, framgangsmåtene og kunnskapen som læres i gruppa, må derfor etterspørres når eleven jobber med faget inne i klassen.

Alle de tre informantene forteller at de er usikre på hvorfor de deltar i gruppe, og hva som er målet med deltakelsen. Å vite hvorfor de skal ut i gruppe, og å ha en klar målsetting kan virke inn på arbeidsinnsatsen da elevene blir mer bevisst hva som kreves av dem. Målorientering kan sees på som motivasjon til innsats og slik være en drivkraft til læring og utvikling (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål, Pia og Rita har alle et ønske og et mål om å lære mer og slik heve den faglige kompetansen sin, noe som har positiv effekt på læring. Behovet for kompetanse blir drivkraften til arbeidet.

Mestring og motivasjon

På spørsmål om hva som skaper engasjement og arbeidslyst, nevner de praktiske fag og fritidsinteresser.

Det som skaper engasjement hos Pål, er praktiske oppgaver, han liker å snekre og lage planer for arbeidet.

Pia er glad i å skrive dikt og forteller at oppgaver som omhandler dikt motiverer henne. Hun trekker også fram at når hun har mestret en oppgave, tror hun at hun vil få til flere oppgaver.

Pål kommer stadig tilbake til at nivået på oppgavene han får ute i gruppe, er for lett:

«Det er ikke noe artig å få enklere prøver og sånt, da. Jeg vil ha alt rett og skryte av det. Når det er enkel-utgaver er det jo ikke det samme. Noen ganger er det litt for lett ... det er ikke for vanskelig i gruppe, nei.»

Alle informantene mener de får lite ros, og sier de blir glad når de får verbale eller nonverbale oppmuntringer. Da får de lyst til å gjøre mer. Rita sier at når læreren tar «*tommelen opp*» får hun lyst til å gjøre enda mer. Pia sier: «*Jeg fikk ros en gang, da tenkte jeg: «Yes, no klarte jeg det!» Ja, da hadde jeg lyst å gjøre litt mer.*» Pål kan ikke huske at han har fått ros, men kunne gjerne tenke seg å få belønning. «*Jeg ville ha stått på mye mer hadde jeg visst at jeg fikk belønning.*» Elevene mener det blir gitt mer ros og oppmuntring ute i gruppe enn i klassen for øvrig.

Elevene trekker fram at ros og mer hjelp, tilrettelagte oppgaver og forventning om mestring gir dem arbeidslyst. I tillegg gir elevene i studien uttrykk for at belønning, medbestemmelse og arbeid ut fra interesser sannsynligvis ville medført økt engasjement. Det vesentlige i mestringsmetodikken er å trekke fram og styrke elevens sterke sider, og at læring skjer i samhandling med andre (Manger mfl., 2009; Postholm & Moen, 2009.).

I teorien om selvbestemmelse fremheves behovet for kompetanse som indre motivasjon til arbeid. I forkant av nye oppgaver og aktiviteter vil eleven gjøre en vurdering av kompetansen sin, om han tror han mestrer det eller ikke. Pia sier at «*hvis det er enkelt og jeg har vært borti det ganske mange ganger, tenker jeg kanskje jeg klarer det, og kanskje det kommer noe jeg ikke kan.*» Pia strever noe med den faglige selvtiliten, og ved vurdering av nye oppgaver tar hun som regel forbehold om hun greier dem eller ikke. Negative mestringserfaringer kan føre til manglende motivasjon og lavt arbeidstempo. Å lykkes for Pia innebærer både et godt resultat og følelse av å ha mestret oppgaven. Lite mestringserfaring kan for henne være en med-

virkende årsak til langsomt arbeidstempo i klasserommet. Hun sier at hun jobber «*mer effektivt*» ute i gruppe, noe som kan ha sammenheng med mer tilpassede oppgaver og flere positive mestringsopplevelser. Pia er redd for å gjøre feil i klasserommet «*for da føler jeg meg utenfor*». Rita og Pål nøler også når vi snakker om flinkhet i skolefag, og inntrykket er at det oppleves vanskelig å innrømme flinkhet når det gjelder fag og skole. Når det derimot gjelder fritidsinteresser, er de ikke så reservert for å fremheve sine gode egenskaper. Pål er en god fotballspiller og han får mange positive tilbakemeldinger på fotballbanen.

«*Stå på, du klare det!*» er en verbal overtalelse som Pia har fått av lærer. Hun mener at dette gir henne tro på at hun skal greie oppgaven, og sier: «*Da gjør jeg mitt beste.*» Pia forteller også at når hun visste hun kom til å greie oppgaven, ville hun gjerne utføre den alene for å vise at hun mestret den. Dette ga henne en god følelse. Manger mfl. (2009) hevder at dersom elevene tidlig får positive mestringserfaringer, vil de ha et bedre grunnlag for å ta nederlag senere.

Alle informantene uttrykker at de blir glad når de får ros, og at de da gjør en ekstra innsats i aktiviteten både i skolen og på fritiden. Når eleven føler at han «blir sett» av lærer, kan dette øke læring ytterligere (Hattie, 2009; Lillejord mfl., 2010; Nordahl, 2010). Elevene opplever at lærer gir mer spesifikk ros ute i gruppe enn inne i klassen.

Generelt er det slik at lærere tror de roser elevene mer enn de faktisk gjør (Bergkastet mfl., 2009). Dette kan ha sammenheng med at lærere ofte gir mer generell ros til hele klassen enn spesifikk ros til hver elev. Når en elev får positiv oppmerksomhet på arbeidet, kan han utvikle glede og interesse for å gjøre det enda bedre – men når ros og oppmerksomhet ikke er tilstrekkelig som motivasjon, kan konkret belønning være effektivt (Nordahl mfl., 2005; Webster-Stratton, 2006).

Når en lærer gir rom for å trekke elevens interesser inn i undervisningen, øker elevens motivasjon for å følge med. Elevene i denne studien opplever ikke å ha medbestemmelse i undervisningen, men de tror at både ferdighetene og innsatsen i for eksempel matematikk kunne økt om de fikk gjøre aktiviteter som de er interessert i, og nevner selv både snekring og baking. Ifølge Bandura (i Manger mfl.,

Pia sier at hun håper hun lærer noe som kan brukes i faget inne i klassen.

2009) bør tilrettelegging av undervisningen ta utgangspunkt i at eleven selv skal ønske å lære fordi han trenger kunnskapen. Dette er også i tråd med behovet for kompetanse basert på Deci & Ryans teori. Når elevene ikke opplever å ha medbestemmelse i gruppa, er heller ikke behovet for selvbestemmelse virksomt som indre motivasjon.

To av elevene opplever å lære mer ute i gruppe og er motivert for arbeidet. Dette mener de har sammenheng med at de får mer hjelp og støtte av lærer samt tilrettelagte oppgaver. Den tredje eleven sier han ikke får tilrettelagte oppgaver og heller ikke mer hjelp ute på gruppa enn ellers inne i klassen. Når mestringserfaringer tilknyttet utfordringer uteblir og Pål jobber med bare det han allerede mestrer, lærer han ikke noe. Behovet for kompetanse blir på denne måten ikke tilfredsstilt, og motivasjon for videre arbeid blir derfor også lav (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elevene har mulighet til å sammenligne seg med andre, hvordan de jobber, og hvordan de løser oppgaver. Den erfaring elevene gjør seg gjennom sosial sammenligning, kan ha innvirkning på deres egne forventninger om å mestre (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål trekker fram at han liker godt å samarbeide med andre – for da kan han lære gjennom andres eksempel. Pia og Rita opplever både mestrings- og utfordring i gruppa, og de sammenligner seg faglig med de andre elevene der. De har forventning om mestrings- når de andre elevene som de identifiserer seg med, klarer oppgaven (Manger mfl., 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elever vurderer seg selv stort sett gjennom det endelige resultatet, ut fra tidligere erfaringer og ut fra medelever, noe som kan ha betydning for videre læring. Rita opplever at hun mestrer matematikk bedre etter å ha deltatt i gruppe med intensiv opplæring. Hun har fått flere positive mestringsopplevelser, lært seg nye strategier og økt kompetansen sin. Hun har lyst til å jobbe mer med matematikk. Pål mener derimot at han får lite utfordringer i gruppe samt at leksemengden øker når han deltar på intensive kurs. Dette har en negativ innvirkning på hans motivasjon for å delta i gruppe.

Tilhørighet

Å bli tatt ut av klassen – hvordan oppleves det?

Rita og Pia trives godt i gruppe, og når læreren annonserer nye grupper, tenker de at det skal bli «*godt å være på gruppe igjen*» og «*ja, da vil jeg gjerne være med, da har jeg mulighet til å lære litt mer*».

Pål er lite motivert for å delta i intensive kurs:

«Og så leser læreren opp navnet mitt. Jeg liker ikke å gå ut hele tida for da føler jeg egentlig at jeg ikke er så god. Men jeg blir med på kurs uansett. Det er egentlig ikke noe mobbing da, men det er mange som ikke skjønner at jeg skal være med ...»

Pål opplever å få negative kommentarer når han kommer tilbake til klassen etter kurs, selv om vennene stiller seg uforstående til at han skal ut. De kan si ting som: «*Har du lært deg matte nå, da?*». Rita forteller derimot at de andre roper «*Urettferdig!*» når kursdeltakerne går ut. Dette gir henne en god følelse. Når jeg spør hva hun tror de andre tenker om henne, knytter hun dette til faglig kompetanse: «*... at jeg kan like mye som dem, kanskje litt mindre og litt mer*». Pia mener hun er på «*samme nivå*» som de andre på kurset, men også at de andre på kurset/i gruppa er flinkere enn henne på flere områder.

Elevers følelse av trygghet og tilhørighet har stor innvirkning på selvoppfatningen, som igjen har påvirkning på motivasjon og arbeidsinnsats (Nordahl, 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Både Rita, Pia og Pål trives i klassen, de uttrykker at de har en god relasjon til lærer og medelever. Gruppa er organisert som et tilretteleggingstiltak i tilknytning til klassen, noe som forskning påpeker kan ha god effekt framfor segregerte tiltak (Egelund, Tetler mfl., 2009; Markussen mfl., 2009). Likevel ser det ut til at Pål strever med å finne seg til rette i en slik organisering. Både Pål og kameratene hans undrer seg på hvorfor han skal delta på kurs med intensiv opplæring. Støtten som de gir Pål, kan nære styrke til hans vurdering av egne ferdigheter da jevnaldergruppa har stor innflytelse og atferden påvirkes ut fra andres reaksjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Pål betrakter seg som faglig god, og opplever at kameratene støtter ham i dette. Samtidig kommer de med kommentarer når Pål kommer tilbake fra intensivt kurs. Denne dobbeltkommunikasjonen fører til usikkerhet. Pål betrakter ikke dette som

Rita opplever at hun mestrer matematikk bedre etter å ha deltatt i gruppe med intensiv opplæring.

mobbing, men ut fra stemmebruken hans (i intervjuet) fremheves dette som sårende kommentarer.

Når Rita hører «Urettferdig!» bli ropt, føler hun seg privilegert som får dette tilbudet. Dette kan virke positivt på hennes arbeidsinnsats og opplevelsen av deltagelse både i gruppe og i klasserommet. Nordahl (2010) sier at tilhørighet i fellesskapet kan svekkes eller styrkes alt etter den oppfatningen eleven har av samspillet med de andre. Informantene gir tydelig uttrykk for at andres vurderinger er av betydning – og spesielt hva de andre i klassen tenker når elevene blir tatt ut på kurs. Jentene kjenner god tilhørighet til både klassen og gruppen.

Pål verdsetter samholdet i trinnet høyt og ser på deltagelse i gruppe som en belastning. Han «*liker ikke å gå ut hele tida*». Den sosiale samhandlingen mellom Pål og kameratene kommer i konflikt med lærers undervisning. Lærer tenker nok at et tilbud om intensivt kurs er et gode for Pål, noe som ikke er i samsvar med hans egne forventninger til undervisningen da han heller vil være inne i klassen. En slik konflikt kan virke negativt inn på hans selvoppfatning. I og med at Pål ofte opplever å bli tatt ut av fellesskapet, samt at han får negative kommentarer fra andre, kan det føre til at tilhørigheten til klassen også svekkes. Pål er en attraktiv kamerat på fotballbanen og som venn, han får gode tilbakemeldinger fra andre, og han vet han er god på disse områdene selv. Dette anses som viktige arenaer i hans skolehverdag. Det vil derfor oppleves ekstra sårbart når han blir tatt ut av klassefellesskapet og ikke alltid har felles friminutt med de andre guttene. Blant jevnaldrende er attraktivitet ifølge Nordahl (2010) knyttet til verdier og interesser.

To av elevene uttrykker at de liker godt å jobbe sammen med andre fordi de gjennom å observere andres eksempel får hjelp til å løse oppgaver, og at de gjennom samarbeidet føler at de også mestrer vanskelige oppgaver. Når en elev er opptatt av sosiale sammenligninger, kan det være flere forhold som ligger til grunn for dette. Rita trives i gruppe og har elever der som hun sammenligner seg med faglig, mens Pål sammenligner seg mest med de elevene som er igjen i klasserommet. Gjennom å arbeide tett sammen med elever han sammenligner seg med, opplever han å få til selv de vanskelige oppgavene. Tilhørighet

i fellesskapet innebærer for Pål å være sammen med dem han sammenligner seg med faglig og sosialt. Dette mener han selv vil øke motivasjon og utbytte. Pål deltar imidlertid på de fleste kursene. Nordahl (2010) påpeker at dersom elever deltar i flere grupper gjennom uka, vil fellesskapet kunne bli svakere til klassen. Jentene, som opplever at de får tilpasset undervisning, har gode mestringsopplevelser og har noen å sammenligne seg med både sosialt og faglig i gruppa. De gir dermed uttrykk for god tilhørighet.

Nordahl (2010) påpeker at det er viktig å ha tid til hverandre for å styrke det sosiale fellesskapet. Med et godt læringsmiljø, gode relasjoner og bekreftelser gjennom positive tilbakemeldinger både fra lærer og medelever, vil tilhørigheten til fellesskapet styrkes. Elevene i studien sier at de roser sine medelever, og at de også opplever å få positive kommentarer tilbake. Dette bidrar til å styrke tilhørigheten og samholdet til klassen. Anerkjennelse som ros og oppmuntring fra lærer kan indirekte føre til at elevene gir ros til hverandre (Webster-Stratton, 2006). Det kan også ha en positiv innvirkning på selvoppfatning at eleven lærer å gi ros og oppmuntring til seg selv under arbeidet.

Avsluttende kommentar

Det er etter opplæringslova § 8-2 mulighet til å organisere undervisningen innenfor ordinær opplæring i grupper, så lenge disse ikke er permanente. Dette kan anses som et differensieringstiltak, og hensikten er at elevene likevel skal oppleve tilhørighet til klassen selv om de er ute i gruppe (Nordahl, 2010).

Forskningsresultater viser at tiltak som er tilknyttet klassen, samt intensiv opplæring over perioder kan ha god effekt (Egelund, Tetler mfl., 2009; Markussen mfl., 2009). Den beste effekten på elevens utbytte av undervisningen er imidlertid et godt læringsmiljø med god fagdidaktisk kompetanse, gode relasjoner og tilpasset opplæring ut fra elevens behov (Egelund, Tetler mfl., 2009; Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009).

Studiet som omtales her, gir et lite innblikk i barns opplevelse av å delta i intensiv opplæring utenfor klasserommet. Intensjonen er å få fram aktørperspektivet, barnas virkelighetsoppfatning og deres meninger. Først og fremst

gir studien et bilde av disse tre barnas opplevelser, men jeg ønsker likevel å tro at funnene kan være representative for flere barn som får et lignende tilbud. Med utgangspunkt i den kvalitative tilnærmingen og drøfting av resultatene har det kommet fram kunnskap om disse barna som det ellers kunne vært vanskelig å få tak i. Det å være åpen for barnets stemme gjør at vi anerkjenner barnets meninger og opplevelser. Barn blir lite brukt som informanter alene i forskning (Tangen, 2011). Inntrykket er også at elever generelt involveres lite i avgjørelser som blir tatt, og at de har lite medbestemmelse i skolen. Barn kan gi viktig informasjon og være gode bidragsytere i saker som angår dem. Det å lytte til barnets stemme er viktig å ta med seg i alt arbeid og ikke minst ved deltakelse i intensiv opplæring.

Skolen i denne studien viser at det er mulig å tilrettelegge for intensive kurs innenfor ordinær opplæring. Intensiv opplæring skal gi rom for refleksjon, undring og bekreftelse, og tilrettelegges ut fra den enkelte elevs behov. I effektundersøkelser viser det seg at det ikke nødvendigvis er organiseringen, men lærers kompetanse og innholdet i undervisningen som har størst betydning for effekten av tiltakene (Egelund, Tetler mfl., 2009; Hattie, 2009; Markussen, 2010; Nordahl & Hausstätter, 2009).

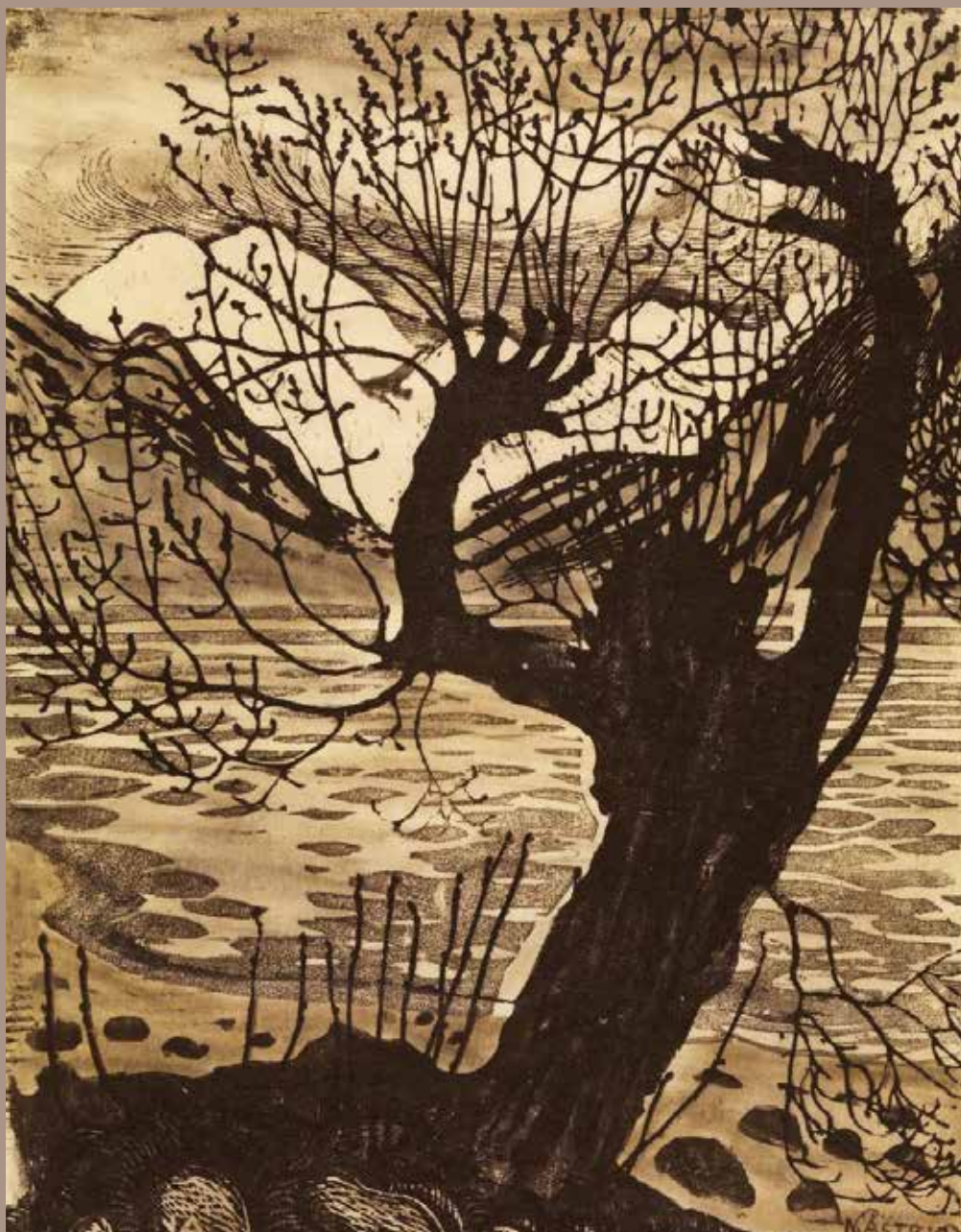
Barna jeg intervjuet trakk, fram at tilrettelagt og intensiv opplæring må gi mestringsopplevelser, være «litt lett og litt vanskelig» og at tilhørighet til fellesskapet i klassen er viktig. Studien viser at ikke alle barn opplever nytte og har positive opplevelser i det å bli tatt ut av klassen for å få undervisning i gruppe – selv om gruppene går over korte tidsperioder. Det er derfor viktig å stille spørsmål ved om det er tilfeldig at noen barn har godt utbytte av undervisning i gruppe med intensiv opplæring og andre ikke? Og kan undervisning i gruppe likevel bli for generell for enkelte elever slik at det ikke treffer deres behov?



Ruth Ellen Asphol Aune arbeider som pedagogisk psykologisk rådgiver (50 %) og logoped (50 %) i Hitra, Frøya og Snillfjord. Hun er utdannet logoped og har tatt master i pedagogisk psykologisk rådgivning ved NTNU i Trondheim. Hun har tidligere jobberfaring fra både grunnskole og videregående opplæring..

REFERANSER

- BERGKASTET, I., DAHL, L. & HANSEN, K.A.** (2009). *Elevers læringsmiljø – lærerens muligheter: En praktisk håndbok i relasjonsorientert klasseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- EGELUND, N. & TETLER, S. (RED.)** (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringssituationer og elevenes faglige, sosiale og personlige resultater*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag. Hentet 20. mars 2012 fra: <http://www.b.dk/upload/webred/pdf/2009/marts/special.pdf>
- ERTSLAND, S.** (2007). *På jakt etter indre motivasjon: En kvantitativ studie av indre motivasjon blant studenter ved NTNU som skal avlegge universitetseksamen av høyere grad*. Masteroppgave i pedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- HATTIE, J.** (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London og New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LILLEJORD, S., MANGER, T. & NORDAHL, T.** (2010). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MANGER, T., LILLEJORD, S., NORDAHL, T. & HELLAND, T.** (2009). *Livet i skolen 1: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MARKUSSEN, E.** (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet!. *Acta Didactica Norge*, 4(1), artikkel 16. Hentet 29. juni 2012 fra <http://adno.no/index.php/adno/article/view/147/174>
- NORDAHL, T.** (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NORDAHL, T. & HAUSSTÄTTER R.S.** (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet*. Rapport nr. 9-2009. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet 5. oktober 2012 fra: http://fulltekst.bibsys.no/hihm/rapport/2009/09/rapp09_2009.pdf
- OLSEN, G.S.** (1999). *Intensive lesekurs – sammenlignet med tradisjonell spesialundervisning: En effektundersøkelse*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Det samfunnsfaglige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- POSTHOLM, M.B. & MOEN, T.** (2009). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: En metodebok for lærere, studenter og forskere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK, S.** (2005). *Skolen som læringsarena: Selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ST.MELD. NR. 16** (2006-2007).... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats i livslang læring*. Hentet 4.12.12 fra: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463>
- TANGEN, R.** (2011). Barnets stemme i spesialpedagogisk forskning: En kartlegging av doktoravhandlinger i spesialpedagogikk 1990-2009. *Spesialpedagogikk* nr. 8, s. 38-54.
- WEBSTER- STRATTON, C.** (2006). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



Hvordan er det å være funksjonshemmet same, og hvordan møtes dagliglivets utfordringer?

Denne artikkelen vil ta for seg historie og forskning om livet til samer med funksjonshemninger før og nå. Artikkelen bygger blant annet på forskningsrapporten *Situasjonen til samer med funksjonsnedsettelse* av Melbøe og medarbeidere (2016) samt et dybdeintervju av Niillas om hvordan han opplever hverdagen med sine utfordringer som funksjonshemmet same.

AV GUNN-TOVE MINDE, PIERA JOVNNÅ SOMBY OG RANDI NYMO

Denne artikkelen handler om hvordan samer med funksjonsnedsettelse opplever sin hverdag, og hvordan hverdagsutfordringer møtes. Samtidig som funksjonshemmede har fått bistand til å klare det dagligdagse slik at grunnleggende behov blir dekket, så har flere samiske funksjonshemmede mistet språk og kulturell tilhørighet underveis. Mange voksne funksjonshemmede har levd på norske behandlings- og pleieinstitusjoner, langt fra hjemlige trakter. Det ble ikke bare geografiske avstander, men også kulturelle. På Nord-Norges Vanførehjem i Tromsø, Trastad i Troms, Klæboe i Trondheim og Emma Hjortshjem i Oslo var samiske psykisk utviklingshemmede institusjonalisert. Etter at tuberkulosen ble utryddet, ble også Vensmoen i Nordland tatt i bruk. Noen var også plassert på Åsgård psykiatriske sykehus i Tromsø fordi det kunne være vanskelig å skille psykisk lidelse fra psykisk

utviklingshemming på grunn av mangel på språklig og kulturell kompetanse i helse- og omsorgsvesenet. Etter hvert ble det bygd opp tilbud i Finnmark, i og med at familie- og daghjemmene kom på plass på slutten av 1970-tallet. Mange samiske funksjonshemmede vendte hjem. Da de kom tilbake til sine samiske miljøer, var de preget av avstand til familie og miljø. De behersket ikke samisk. De måtte lære seg dette på nytt, eller de valgte å fortsette å snakke norsk, noe som forsterket avstanden. Flere av dem som ble ført tilbake til lokalmiljøet hadde vært i privat forpleining og hadde blitt brukt som billig arbeidskraft. Noen ble sørpå på grunn av familiers valg.¹

Mange samiske funksjonshemmede har vært og er utsatt for nedverdiggjørelse og krenkelse fordi de kan føle seg dobbelt stigmatisert, det vil si som funksjonshemmet og som same. De har bygget opp mekanismer for ikke

Det er fremdeles lite kunnskap om funksjons- og utviklingshemmede samers liv.



Vanførehjemmet i Tromsø. Kilde: Norges Samemisjon

å være til bryderi for omgivelser. Ved å verne om sin egen integritet har de beskyttet seg for inntrykk fra omgivelsene og vært i mentalt beredskap for å slippe nedverdiggelse. Mange er mobbet og har svekket psykisk helse (Melbøe mfl., 2016).

Hensikten med denne artikkelen er å gi en dypere forståelse av livssituasjonen for funksjonshemmede samer. Vi vil bruke innsikt i samisk kultur som plattform for tolkning og analyse, om hvordan de har taklet utfordringene.

Forskning om situasjonen til samer med funksjonsnedsettelse

NOU 1995:6 (Sosial- og helsedepartementet) slo fast at språklige og kulturelle barrierer hemmer møtene mellom samiske pasienter og helse- og sosialtjenesten. Handlingsplanen utløste midler gjennom Sametinget til prosjekter for å bedre eksisterende tilbud. I 2001 kom handlingsplan for helse- og sosialtjenester for den samiske befolkning i Norge (Sosial- og helsedepartementet, 2001). Det er laget en kunnskapsoversikt om samers psykososiale uhelse i Sverige med innblikk også på norske forhold (Stoor, 2016). Oversikten omhandler selvmord, psykisk uhelse, rusmisbruk, etnisk diskriminering, vold og møter

med helse- og omsorgsapparat. Den tar også for seg tillit, kommunikasjon og helse- og sykdomsforståelser. Kunnskapsoversikten viser at samer i Sverige har dårligere helsetilstand enn den svenske befolkninga. Oversikten viser kunnskapsmangel om den psykososiale situasjonen blant annet hos samer med funksjonsnedsettelse (Stoor, 2016). Stoor (2016) fant videre ut at samer i stor grad bruker familie- og slektsbasert hjelp, og de henvender seg til folkemedisinere som supplement til det offentlige helseomsorgstilbudet.

Nordens velferdssenter (NVC) tok tak i dette og satte i gang et arbeid for å fremme forskning med temaet «Mennesker med funksjonsnedsettelse og samisk bakgrunn». Dette arbeidet hadde som formål å rette søke-lyset mot situasjonen til samer med funksjonsnedsettelse. En særskilt kunnskapsoversikt over relevant forskning og litteratur om funksjonshemmede samer ble laget (Huuva, 2014). Huuvas oversikt viser at det er gjort lite forskning på samer med funksjonsnedsettelse. Det er fulgt opp av et kvalitativt norsk delprosjekt, *Situasjonen til samer med funksjonsnedsettelse* (Melbøe mfl., 2016). Studien er finansiert av Barne -, ungdoms- og familiedirektoratet i Norge (Bufdir), som har vært en pådriver for å bygge opp kompetanse. Delprosjektet er gjennomført ved vernepleierutdanningen ved den gang Høgskolen i Harstad, og førsteforfatter deltok i prosjektet. I kjølvannet av det norske delprosjektet fulgte Sverige og Finland opp med sine delprosjekt. Funn derfra viser at samer med funksjonsnedsettelse fortsatt opplever å bli diskriminert på skole, i arbeidsliv og i møter med hjelpeapparatet (Uttjek, 2016; Hokkanen, 2017, Liljegren., mfl., 2017).

En nylig utgitt rapport viser at utviklingshemmede med samisk bakgrunn har dårligere psykisk helse enn de som ikke har samisk bakgrunn, og samene oppgir at de ikke får den hjelpen de trenger (Gjertsen mfl., 2017). Samer med funksjonsnedsettelse opplever barrierer når det gjelder sosial deltakelse i samfunnet (Meld. St. nr. 45 (2012–2013) noe som nok også gjelder også for utviklingshemmede med samisk bakgrunn (Gjertsen mfl., 2017). Det er med andre ord fremdeles lite kunnskap om funksjons- og utviklingshemmede samers liv. Vi ønsker å supplere eksisterende kunnskap ved å bringe en teoretisk vinkling som vil belyse,

utvide og utdype kunnskapen som samiske funksjonshemmede har i dagliglivet. Vi ønsker også å få fram betydningen av at de har mistet et kulturelt og språklig ståsted samtidig som de opplevde at de ble sett på som «raringer» og ikke hadde plass i det samiske samfunnet.

Samisk etnisk identitet

Begrepe ne identitet og selvbilde brukes ofte synonymt. Ifølge ordbøker betyr identisk å være i overensstemmelse med/fullstendig lik. Et menneskes identitet skal svare på hvem han/hun er, og den skal samsvare med omgivelsenes syn (Gustavson & Nyberg, 2014). Identitetsoppbygging er avhengig av et menneskes fysiske selv, det vil si kroppsoppfatning – og av det psykiske selv, som innebærer selvaktelse, selvkonsistens og rolleoppfatning (Hummelvoll, 2012). Dersom en stadig er misfornøyd med seg selv og sine gjøremål, så vil selvbildet slå sprekker, og identiteten kan få en knekk. God selvkonsistens eller noenlunde tilfredshet med seg selv, inkludert egen kropp, hjelper å manøvrere mellom medgang og motgang (Hummelvoll, 2012).

Gode relasjoner er nødvendig for oppbygging av god identitet. Relasjonsoppbygging er igjen avhengig av kommunikasjon, både den med ord og den ordløse. Samspillet i kommunikasjon mellom mennesker påvirkes av kultur, verdier og persepsjon. For å kommunisere er det viktig å beherske et felles talespråk hvor ordets og begrepets betydning og mening forstås av alle parter. Kulturer koder virkeligheten ulikt, og samer har opp gjennom historien erfart at den norske majoriteten har tilnærmelsesvis hatt monopol på å framsi hvordan verden skal forstås. Forvaltning av samisk identitet innebærer både stolthet og skam. Rasisme, diskriminering og mobbing har vært og er ingredienser i manges hverdag, noe som kommer fram i den nye forskningen (Melbøe mfl., 2016; Gjertsen mfl., 2017). Rasebiologisk forskning søkte etter svakheter i den samiske kroppen og å få stadfestet at samene var folk med primitiv legning i en laverestående kultur (Hjortfors, 2012). Selv om den samiske revitaliseringen har fått fram samenes stolthet over egne tradisjoner, uttrykk og identitet, er det mange som ennå preges av skam og smerte over den samiske kultur- og språkarven. Og mange opplever å bli ekskludert på sentrale livsarenaer (Nergård, 2006).

Det har påvirket identitetsforvaltning. Samenes etniske identitet har vært utsatt for press.

Natur og landskap – betydning for samisk identitet

Identitet er også knyttet til steder, hvor en kommer fra og til relasjoner som en inngår i på dette stedet (Meløe, 1995). Samisk landskapsforståelse er bygd på et symmetrisk og gjensidig forhold mellom mennesker og natur (Schanche, 2004). Det innebærer at landskapet er oppfattet som besjelet, noe som en kan kommunisere med. Reindriftssamer har sterke band til reinbeitelandet og kommuniserer med det. De har lært av sine forfedre at en skal være varsom. En forståelse er at tanker og ord kan influere på reinlykke (Oskal, 1995). Et eksempel er fortelling av Ola Omma (2004) fra Jokkmokk i Sverige som fortalte til same-radioen at Tromsdalstinden i Tromsø har status som hellig fjell for han og hans familie. De har hatt sommerbeite for reinen der. Hver vår når de ankom sommerlandet, så var det vanlig å melde sin ankomst til Tinden, samtidig som en ba om lykke og god helse² (Nymo 2011).

Det er heller ikke uvanlig blant samer å spørre treet om lov til å skjære i det når en skal ta emner til tresløyd (Wilks, 2004). Tim Ingold (2000) har gjort studie av forholdet til natur og landskap blant finske bønder som driver med rein³ og samiske reindriftsutøvere i Salla i Finland. Der er det skogsområder. Han fant ut at for samene har skogen som landskap flere funksjoner. De sier at de går til bærskogen, til vedskogen, til rypeskogen eller til reinskogen alt etter hvilken funksjon den aktuelle skogsturen har. Gjennom en slik tilnærming til landskapet får mennesket en nærhet til skogen slik at det ikke bare er mennesker som lager spor etter seg, bruksspor i naturen, men landskap og natur risser spor i mennesket. Det skjer gjennom den menneskelige erfaring. I dette mønstret fant Ingold (2000) ut at for samene har skogen betydning som et landskap som innskriveres i mennesket, mens for finlenderne er den mer ensidig en ressurs som skal kunne omsettes til kapital. Flere steder i landskapet blir oppfattet som hellig, eksempelvis offerplasser, steiner, ferdselsårer og fjell. Landskap og natur trer fram med en usynlig side i tillegg til den materielle. Det finnes historier om uforklarlige fenomener knyttet til bestemte plasser ute i naturen (Nergård, 2000). Erfaringer fra natur og

landskap i Sápmi blir med andre ord en grunnleggende del av samisk identitet (Eriksson & Unger, 2015). Det handler om å kjenne seg hjemme i verden (Ragazzi & Merok, 1999).

Etnisitet

Etnisitet kan også forstås som noe «dypstrukturelt» (Magma, 1999). Magma viser til den amerikanske språkforskeren Noam Chomskys begrep «dypstruktur» i språket og utleder derfra at etnisk identitet kan forstås som et sett av dypstrukturer ved mennesket, og at strukturene realiseres på ulike måter (ibid., 1999). For det første må et menneske i sin egen bevissthet finnes som «noen», og det innebærer at det da også finnes i andres bevissthet. Dette vil si at en person har en integritet, at hun/han kan fremstå i egne og andres øyne, som hel og ukrenkelig (Frost, 2009). Det er viktig å anerkjenne at alle mennesker er bærere av iboende, ukrenkelige verdier, uavhengig av rase, nasjonalitet, kjønn, alder, hudfarge, seksuell legning og livssyn. Når helsen svekkes og folk blir avhengig av hjelp for å mestre hverdagen, kan det føre til økt sårbarhet (Martinussen mfl. 2016, s. 216). Funksjonshemmede mennesker er ofte avhengig av andres hjelp, noe som kan påvirke selvbildet negativt (Minde, 2013).

Underjordiske (ulda og byttinger) som kulturell forståelse av verden

Folketro og fortellinger om uforklarlige ting og fenomener finnes det mye av i Nord-Norge (Hauan & Mathisen, 1994). Og så lenge fortellingene fortelles, så blir virkeligheten fornyet. Mange av fortellingene inneholder moralske og etiske aspekter. I disse fortellingene står ofte mennesket i kamp og i forhandlinger med vonde makter og fenomener. Fortellingene setter etiske standarder og prøver å veilede menneskene om hva som er rett eller galt. De gir også forklaringer på fenomener som kunne være vanskelig å forstå. De underjordiske vesener, ulda og gufithar bytter i et ubevoktet øyeblikk sine barn med menneskebarn. Dette er eksempel på fortelling med moralsk innhold. Barn med utviklingshemming ble gjerne sett på som byttingsbarn og kalt byttinger. Dermed ble de stigmatisert. Slike barn kunne ofte ha det forferdelig, da man trodde at den eneste måten å få sitt eget barn tilbake på var ved å behandle byttingen

så dårlig at ulda – eadni (den underjordiske mora) kom for å bytte tilbake (Madsen, 2012). Et annet eksempel er forestillingen om utburden eller eahpáraš på samisk. Dersom et udøpt barn ble satt ut for å dø av sine foreldre, ville det høres igjen som et gjenferd. Det er barnegråt som kan høres på et bestemt sted ute i naturen som noen utvalgte kan høre. Disse skikkelsene er knyttet til den samiske kollektive bevissthet og utgjør en del av den samiske selvforståelsen. Slike mytologiske forestillinger innad i bestemte kulturer og folkegrupper finner man også globalt (Ingstad & Whyte, 1995; Kassah & Kassah, 2009). Det læstadianske livssynet som fra 1850-tallet slo rot blant samene, forsterket folks kristne livssyn. Nå ble forestillingen transformert til at barnegråten skyldtes at barnet ikke var lagt i vigslet jord. Etter hvert ble det å få et funksjonshemmet barn av mange (læstadianske) predikanter tolket som Guds straff for at foreldrene eller slekta hadde syndet. De underjordiske (ulda) ble byttet ut med en straffende Gud (Nergård, 2000).

Forståelse av uhelse og sykdom

Forståelse og forklaring av helse og sykdom er knyttet til kunnskapssystem. Spørsmålene «Hvem kan vite?» og «Hva kan man vite?», avstedkommer forskjellige svar alt etter om du spør et medlem av et urfolk eller noen fra den vestlige verden, sier urfolksforsker Martin Nakata. Forståelsen avhenger av hvilket kunnskapssystem en er innenfor (Nakata, 2007). Samene har hatt en kulturbakgrunn som tradisjonelt bryter med den vestlige kunnskapstradisjonen (Turi, 1917), og preges fortsatt av forskjellig kunnskapssyn og tenkning (Mathisen, 2000; Bongo, 2012; Nymo, 2011; Dagsvold, 2006). Det er ulike oppfatninger av hva som er god helse, og hva som kan forårsake sykdommer. Det som sees på som god helse i en kultur, kan bli sett på som mindre bra i andre kulturer (Mathisen, 2000). Et eksempel er at innenfor samisk kultur har «velfødde» mennesker være symbol på rikdom og god helsetilstand (Skum, 1955), mens overvekt i vestlig medisinsk tenkning ses på som helserisiko (Saminor 2, 2012–2014). Den medisinske utviklingen og moderniseringen av samfunnet har bidratt til at tradisjonelle sykdomsforståelser og synet på hva som er god helse, har blitt påvirket. Og som før nevnt har kristen-

Han mener at normen om ikke å snakke om sin funksjonsnedsettelse er utbredt blant samene.

dommen påvirket forklaringen på uhelse, sykdom og funksjonshemming. Selv om en naturvitenskapelig modell gjennom lang tid har hatt et tilnærmet hegemoni i den vestlige verden, så har folkemedisin og den kollektive folkelig forståelse en parallell eksistens blant folk i Nord-Norge, deriblant samene (Langås, 2018).

Vår studie – hensikt og problemstilling

Med denne artikkelen har vi ønsket å gå dypere inn i betydningen som kultur, historie og erfarte livshendelser har for samiske funksjonshemmedes hverdagsliv. Det erfarte livet har betydning for nye erfaringer som gjøres, og nye erfaringer gjøres ved hjelp av tidligere erfaringer.

Dette er grunnen til at vi valgte problemstillingen: *Hvordan er det å være funksjonshemmet same, og hvordan møtes dagliglivets utfordringer?*

Metodologi og metode

Vi har foretatt datainnsamling fra rapporten «*Situasjonen til samer med funksjonsnedsettelse*» (Melbøe mfl., 2016) og supplerer med en beskrivelse av en person som vi kaller Niillas. Navnet er fiktivt og strategisk utvalgt.

I Melbøe., mfl. (2016) er det gjennomført 31 semi-strukturerte intervju med personer med en funksjonsnedsettelse eller deres verge eller pårørende (7). Barn (2), ungdom (4), voksne (20) og eldre (4) inngår i utvalget. De fleste kommer fra det nordsamiske området (20), fem kommer fra det lulesamiske området, fire kommer fra det sørsamiske området, en bor på Østlandet, og en bor på Vestlandet.

Utvalget består av fem gutter, 17 menn, en jente og åtte kvinner (Melbøe mfl., 2016). Forskningsgruppa til Melbøe mfl. (2016) opplevde vansker med å rekruttere informanter. Ved å etterstrebe størst mulig lokal deltakelse ble informanter rekruttert. Det er rimelig å anta at verdier og språkkompetanse hadde betydning. Pårørende og andre tillitspersoner i nærmiljøet fungerte som mellomledd. Tre informanter brukte samisk språk i intervjusituasjonen.

Niillas har beskrevet fenomener fra sitt liv og delt erfaringer, gjennom to dybdeintervju, om betydningsfulle opplevelser som funksjonshemmet med oss. Vi er slik blitt delaktig i hverdagsutfordringer som en funksjonshemmet

same har. Niillas utdyper hverdagslivet der fortellingen skjer i et billedlig språk. Problemstillingen «*Hvordan er det å være funksjonshemmet same, og hvordan møtes dagliglivets utfordringer*» er sentral både i funn vi gjør i rapporten til Melbøe mfl., (2016) og gjennom Niillas' sin situasjon.

Presentasjon av Niillas

Niillas er yngst i en søskenflokk på fire. Han er i femti-årene, ugift og uføretrygdet. Han ble født for tidlig med en funksjonsnedsettelse. Han utviste en sterk livskraft og ble tatt vare på. Han var to ganger til behandling sørpå. Første gang var han ett år. Da var han borte et helt år fra familien. Skole gikk han i hjembygda, mens videregående skole ble gjennomført sørpå. Niillas snakker både samisk og norsk flytende. Han har tatt høyere utdanning og er samfunnsmessig engasjert. Niillas har mange interesser, blant annet musikk. Det å ha musikken som interesse og hobby gir livet mening og bidrar til at Niillas har noe å fylle dagene med. I dag er Niillas betydelig bevegelseshemmet og har store smerter på grunn av et livslangt handikap. Han har fått innvilget en velferdskontakt, fire timer per uke fra kommunen, samt hjemmehjelp to timer to ganger i måneden. Han søkte om personlig assistent, men fikk avslag. Begrunnelsen var at han ikke klarte å bruke opp de fire timene han hadde til disposisjon hver uke. Niillas undrer seg over om det er fordi han er samisk. Niillas er født inn i reindrifta. Han opplevde seg tidlig som en pariakaste eller rámbi (krøplingen) på grunn av at han ikke kunne delta på like fot som andre sønner i reindrifta. Da fikk han høre av bestemora at han var lat. Niillas forteller:

Man prøvde å skjule sin funksjonsnedsettelse. Det eneste jeg kunne gjøre var å rense beina på reinen. Det kunne jeg gjøre heime. Da slapp jeg å være ute i reindrifta. Jeg følte meg som en pariakaste i det samiske samfunnet. Det var et tabu å ha et barn som ikke var fysisk frisk, og som kunne ta del i det daglige arbeidet som krevdes. Det har vært med på å forme meg til den jeg er i dag. Det har styrket meg, men jeg har også innsett at jeg ikke kunne ta del i det som var forventet. Derfor ble det å lære boklig lærdom og tilegnelse av kunnskap en sult jeg ønsket å tilfredsstille. Det førte meg inn i akademien. Det var faktisk det som gjorde at jeg begynte å ta til meg lærdom.

Etiske overveielser

Studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) og er meldepliktig. Personen som er inspirasjon for situasjonsbeskrivelsen, har fått skriftlig informasjon om prosjektet, og vedkommende har gitt skriftlig samtykke. Vedkommende er informert om retten til når som helst å kunne trekke seg fra undersøkelsen. De personer som omtales av inspirasjonspersonen i artikkelen, er informert ved skriv på norsk og samisk, og de har gitt muntlig samtykke. Vi har anonymisert personidentifiserbare opplysninger i transkriberingen av intervjuet, og vi har lagret dataene etter gjeldende retningslinjer ved Universitetet i Tromsø. Alle forfatterne av denne artikkelen har et innenfraperspektiv på samisk kultur. Det å ha et innenfraperspektiv gir en dybdeforståelse av en kultur som oppleves som lukket, særlig når det gjelder sykdom og funksjonsnedsettelse. De norske forskerne i Melbøe mfl. sitt forskningsprosjekt (2016) oppdaget at det kunne være vanskelig å komme inn i samiske miljøer. Ved at forskerne har innenfraperspektiv må de være bevisst på at de tolker overveiende fra et slikt perspektiv. Å innta en slik status er ikke bare et etisk anliggende, men også et metodisk.

Forforståelser

Det å ha et innenfraperspektiv på samisk kultur vil si at forfatterne er insidere. Vi støtter oss til Bongo (2012) som løfter fram samiske forståelseshorisonter som nyttig for å få fram fenomener i hverdagslivet som kan være skjult for ikke-samer. Det samiske samfunnet er til en viss grad skjult for den norske befolkningen, også for den nordnorske (Thuen, 2003). Bongo (2012) reflekterer over at det i en samisk forståelseshorison er mye som blir usynliggjort, ikke snakkes om, i samtaler mellom pasient og helsepersonell. Felles kontekst og felles definisjon av situasjoner er et godt utgangspunkt for å forstå. Nymo erfarte at felles humorforståelse gjorde det lettere å forstå innholdet i mange humoristiske utsagn. Slik fikk hun tilgang til gode fortellinger. Bruk av humor var dessuten forløsende i mange feltsituasjoner (Nymo, 2011). Minde erfarte gjennom sin funksjonshemmede tante at ingenting er umulig, selv om en er sterkt funksjonshemmet (Minde, 2013). Somby har supplert Niillas' historie med sin erfaring som

funksjonshemmet. Forforståelsen har hatt betydning for vårt valg av teorier som vi skal bruke som analyseverktøy. Vi er klar over at forforståelse kan begrense synet. Å være en insider øker muligheten for ikke å skjønne hvordan situasjoner kan sees fra andre posisjoner (Fossåskaret, 2007). Det har vi prøvd å ha i mente under analysen. Vi vil tilføye at forskere utenfra også bærer med seg en forforståelse, noe som har betydning for deres tolkning av materialet.

Analyse

Vi bruker kvalitativ metode for å få fram meningsinnholdet i fenomener slik det oppleves for den enkelte i den sammenhengen som hun/han befinner seg i, og tolker det ved hjelp av egne erfaringer og teori. Metoden bygger på menneskelig erfaring (fenomenologi) og fortolkning (hermeneutikk) (Malterud, 2011). Vi har gått stegvis fram i tråd med Kvale mfl. sin analysemetode (2015). Matrisen er supplert med begrepene emisk og etisk som er begreper fra sosialantropologi, der emisk er et innenfraperspektiv, mens etisk er et utenfraperspektiv (Brodtkorp & Rugkåsa, 2013). I analysen leter vi etter fenomener i teksten som kan tolkes som mental barriere hos aktøren. Vi ønsket å komme fram til en dypere forståelse av den samiske funksjonshemmedes forståelse av erfaringer i hverdagslivet. Vi har prøvd å gå i dybden av funn i rapporten og i Niillas' beretninger både ved hjelp av kulturelle og allmennmenneskelige forståelseshorisonter. Vi har analysert fram hva som kan hemme hverdagslivet, og hva som er fremmende for å ha det bra. Vi har hele tiden lagt vekt på å være tro mot tekstene.

1. Vi har lest rapporten (Melbøe mfl., 2016) og fortellingen om Niillas grundig for å få et helhetsinntrykk.
2. Vi rettet så blikket spesifikt mot innhold i tekstene som pekte på hverdagsutfordringer.
3. Vi lette etter mønstre i materialet.
4. Til slutt tematiserte vi (se tabell 1).

Resultater og funn i studien vår

Funnene har blitt analysert fram ved hjelp av erfaringer, både våre egne og andres, og ved hjelp av de teorier vi har presentert ovenfor (se tabell 1, neste side). Funnene blir diskutert gjennom fire teoretiske begreper eller tema.

TABELL 1: Her presenterer vi noen utsagn fra datamaterialet som vil bli løftet fram i diskusjonen. Arbeidet ga fire områder som er sentrale for meningsinnholdet i den samiske funksjonshemmedes hverdagsliv:

INFORMASJON	HVERDAGSBESKRIVELSER EMISK BESKRIVELSE	TEORETISKE BEGREPER ETISK ANALYSERENDE
Når smertene er der, da er det liksom, da kan det være så smertefullt at jeg er ikke i stand til å gå på do engang og trø med beina.	Niillas forteller om dårlige dager med sterke smerter som følger med det å leve med en funksjonsnedsettelse	Å berges / å klare seg som best en kan
... hadde ikke grasstrået hatt disse vekstknutene, så hadde det ikke klart å stå stormen av for det hadde knekt. Og jeg har brukt å si det, i mitt liv har motgangene som jeg møter, de er på en måte slike vekstknuter ...	Omskriving av smertene som vekstknuter på grasstrået som man blir sterk av	Bruk av metaforer fra naturen
Jeg er veldig glad i min gamle mor og min gamle far, tanter, onkler. Jeg ærer dem og er veldig glad i dem ... Bestemor mente jeg var lat.	Foreldres og slektas betydning gjennom hele livet. Bestemors ord sved hardt og svir fortsatt hardt selv om han har et tilbakelemt forhold til det i dag	Åndelig relasjon til familie og slekt Tabu å ha et barn som var rambi – krøpling
Niillas søkte om personlig assistent, men fikk avslag. Begrunnelsen var at han ikke klarte å bruke opp de fire timene han hadde til disposisjon hver uke. Niillas begrunner avslaget med at han er same.	Niillas begrunner avslaget på søknad om personlig assistent med at han er same.	Kulturelle og mentale barrierer

1. Bruk av metaforer for å beskrive dagsformen
2. Åndelig relasjon til foreldre og slekt
3. Uttrykk for kulturelle og mentale barrierer
4. Birget – å berges som best en kan

Diskusjon

Bruk av metaforer for å beskrive hvordan dagsformen varierte

Niillas sier:

Det kan være mange ting som gjør en dag dårlig (sukk!). Det er vel kanskje et vanskelig spørsmål å svare på. En dårlig dag for meg, det kan også være dager som – jeg plages jo av muskelsmerter. Når smertene er der da er det liksom, da kan det være så smertefullt at jeg er ikke i stand til å ... Og det er sånn typisk dårlig dag.

Niillas bruker metaforer når han skal klargjøre for oss hvordan en god og dårlig dag oppleves for ham. Slik vi ser det så er det vanskelig for han å svare på et direkte spørsmål. Det er en kommunikasjonsmåte som er vanlig i samiske samfunn, hvor en er forsiktig med å tale rett på sak (Bongo, 2012). Det kan forstås som en sirkulær kommunikasjonsmåte som betyr å nærme seg kjernen på en varsom måte (Andersen, 2005). Det at Niillas sukker, tolker vi som at dagliglivet hans har utfordringer. Kanskje han ikke vet hva han skal begynne å fortelle om. Så sier han at de dagene da kroppen verker, er slitsomme. Niillas har slike dager som han løfter fram som typisk dårlige dager. Å leve med smerter er ikke bare plagsomt i seg selv, men det har konsekvenser for den som lider, og for omgivelsene. Det har en negativ virkning på livskvaliteten. Mange føler

Holdningsendringer er på gang i de samiske miljøene når det gjelder hvordan man ser på funksjonshemming.

seg trette hele tiden, og mange kan ha konsentrasjonsproblemer. Noen kan føle seg alene og hjelpeløs (Ljoså & Rustøen, 2007). Niillas reflekterer videre:

Men det kan jo være andre ting også som på en måte påvirker dagen til å være dårlig. Det kan være andre ting i hverdagen som ikke er umulige å takle, men akkurat de vanskelige tingene – det er motgangen som gjør oss sterk. Hvis jeg snur litt på det og hva det er som gjør at jeg opplever en god dag, kan det også være et vanskelig spørsmål å svare på. Livet er jo allsidig på mange måter. En god dag for meg det er hvis jeg opplever nye ideer som dukker opp, f.eks. å lage noe kreativt.

Niillas ser ikke mørkt på situasjonen, han har styrke til å vende sin situasjon som funksjonshemmet om til å tenke positivt og dermed få til noe. Dårlige dager tapper ham ikke for energi helt og holdent. Han har et handlingsberedskap som hjelper ham å tenke at motgang kan gi styrke. Niillas viser en kommunikasjonsmåte som omdefinierer en livssituasjon om smerter til en situasjon som sier at livet så absolutt er noe å være glad for. Hans tale er ikke bare ja eller nei, men han reflekterer over dagene sine, og hører ikke nedstemt ut og sier: «Det er jo en del av livet.» Niillas' selvforståelse er nært knyttet til en forståelse som mange samer har: «Å, vi klare oss» (Minde 1995) og «En ska ikkje gie sæ over og en ska ta tida til hjelp» (Nymo 2011). Så kommer han med en metafor hvor han plasserer menneskets liv som en del av naturen.

Jeg bruker å si: Menneskelivet, gå ut i skogen og studer grasstrået. For at det skal klare å bevege seg når vindkastene kommer, uten å knekke, studer dette strået. Det har noe som en vekstknote opp igjennom, og når disse vekstknutene dannes i sivet, da stopper sivet å vokse. Og når den prosessen er ferdig, da vokser sivet videre, og så stopper den (prosessen) når en ny sånn der knute dannes. Også jeg bruker å si at hadde ikke grasstrået hatt disse vekstknutene, så hadde det ikke klart å stå stormen av, for det hadde knekt. Og jeg har brukt å si det, i mitt liv har motgangene som jeg møter, de er på en måte slike vekstknuter i mitt liv, for å bruke en metafor. Man blir styrket gjennom motgang. Det er knutene et symbol på. Hvordan blir et menneske stående når det møter motgang? Tøffe perioder. Du kommer styrket ut av det.

Knoppene er vansker, utfordringer i hverdagen. Hva som helst, forbigått, mobbet, ekskludert. Ikke de fysiske smerter, men de psykiske utfordringer.

Gjennom fortellingene om grasstrået og dets vekstknuter får vi en dypere forståelse av Niillas' sitt hverdagsliv. Niillas har forsonet seg med skjebnen, og han har dårlige og gode dager og utvikler en tilpasningsdyktighet. I intervjuet sier Niillas at han tar dagene som de kommer. Alle dagene er ikke like ille, han må ta dagene som de kommer. De er jo en del av livet, som han sier. Han omdefinierer sine plager metaforisk med eksempler fra naturen som forståelsesramme. Og slik løfter han sin helsetilstand til en kulturell forståelse. Naturen har også betydning for informantene i Melbøe mfl. (2016). Olaus, som er en av informantene, har et gammeprosjekt gående, han vil føre tradisjoner videre og arbeider med ved og plukker bær. Flere av deltakerne i studien har stor glede av å være ute i naturen og gjøre noe som er knyttet til samiske tradisjoner. Og bålet med kaffekoking har en sentral plass på turene. Dette viser naturens betydning for samene og at det å gjøre nyttige ting i skog, mark og fjell har betydning for hverdagslivet (Ingold, 2000). En av mødrene som deltar i Melbøe et al. sin studie sier: «Jeg skulle ønske det fantes mer organiserte aktiviteter som er knyttet opp mot det samiske for mine barn, at organisering av slike tilbud ikke bare hviler på familien» (Melbøe mfl. 2016, s. 57-58). Ut fra Niillas' bruk av metaforer fra landskap og natur, så ser en at natur og landskap har betydning for hverdagslivet.

Åndelig relasjon til foreldre og slekt

Niillas sier:

Jeg er veldig glad i min gamle mor og min gamle far. Jeg ærer dem og er veldig glad i dem og mine søsken. Vi har slekta, og familien har en sentral plass i mitt liv. Også selvfølgelig mine musikkvenner og andre som jeg setter pris på som jeg har møtt opp igjennom livet, som har betydd noe positivt for meg.

Med åndelig relasjon menes her mer enn bare følelsesmessig tilknytning til familie og slekt. Det betyr at en har fått en lenke i verden. Samisk slektskapsforhold går over flere generasjoner, og slektskap har rike benevelser

(Nymo, 2011). Selv om man geografisk er adskilt, så er ikke slektsenheten brutt. En person vet hvem som er slekt. Niillas deler med oss sin tilhørighet til sine foreldre og sin familie. Til tross for at han har bodd fra dem i perioder, så etableres relasjonell forbindelse fort. Han viser at han akter og ærer dem for at de tok vare på han. Han bor nå for seg selv, men føler en sterk nærhet til foreldrene og resten av slekta.

Åndelig relasjon innebærer også en tilknytning til forfedrene og besteforeldrene selv om de er døde. Denne tilknytningen innebærer en respekt for det de har stått for som mennesker og som kulturbærere. Medlemmer av generasjoner var barn av sin tid – med de holdninger og oppfatninger som preget denne generasjonen.

Foreldrene på sin side handler på tvers av en gammel forståelseshorisont om at funksjonshemmede barn kan settes ut i skogen for å dø (jf. bytting). De så at han var et menneskebarn, ikke en bytting. Niillas ble ikke etterlatt i skogen, ei heller ble han sendt bort på institusjon som nyfødt. Slik vi ser det, har det vært med på å gi ham mot til å leve videre og gjøre det beste ut av livet. Nærmeste familie er alltid der. Det ser vi også i undersøkelsen til Melbøe mfl. (2016). Stort sett mener informantene at familien har betydning, men i rapporten beskrives delte meninger om dette. I historien til Niillas betyr familie og slekta mye, selv om de ikke omgås daglig. Tradisjonelt har slekta i det samiske samfunnet nærmest fungert som en livbøye for et individ (Henriksen, 2004; Kemi, 2004; Nymo, 2011). Dersom man fikk problemer, sto slekta klar til å gi støtte og omsorg. Det lå en slags gjensidig forpliktelse mellom slekta og individet. Det kan være mange grunner til dette. En nærliggende tanke er at den gamle siidamodellen innebar en mer kollektivistisk tenkning, der siidaen var en enhet. Den samme kollektivistiske tenkning finner man i de sjøsamiske områdene der folk var avhengige av hverandre for å overleve, særlig når det var uår (Aubert, 1985). Det innebærer at både æren og elendigheten til et individ er knyttet kollektivt til hele storfamilien (Utsi, 2011).

Da Niillas reiste sørover for behandling, lærte han å snakke norsk. Han måtte av sted fra Nord-Norge for å få foreskrevet behandling. Da han kom tilbake til hjemlige trakter, måtte han lære seg å snakke samisk igjen. Men han

lærte fort, sier han. Broren uttaler at han ikke kjente Niillas når han kom tilbake. I samhandling med hverandre lærte Niillas samisk, og broren lærte norsk. På den måten fant de tonen og knyttet bånd. Samisk var begges morsmål og morsmålet blir betegnet som hjertespråket blant samer. Ved å bli delaktig i familieenheten lærte Niillas det samiske språket fort. Flere informanter er inne på lignende erfaringer. I rapporten forteller Per at han ikke lærte seg samisk da han flyttet sørover på grunn av sin funksjonsnedsettelse. Hver gang han besøker sin samiske familie nordpå, føler han seg litt utenfor (Melbøe mfl., 2016). Det å kunne den samiske terminologien gjør at du innskrives i den samiske kulturen. Det er en likhet mellom hjertespråkets betydning og skogens betydning som et landskap som innskrives i mennesket (Ingold, 2002). Treet tilegnes subjektstatus når en spør om tillatelse til å skjære i det (Wilks, 2004), og dette har betydning for hva slags forhold samene har til naturen.

Uttrykk for kulturelle og mentale barrierer

Niillas fortalte ikke om hvordan han ble oppfattet som funksjonshemmet innad i det samiske samfunnet i det første intervjuet. Det var i dybdeintervjuet at han gikk nærmere inn på erfaringer innad i det samiske samfunnet med å være funksjonshemmet. Niillas reiste etter grunnskolen sørover for å gå på videregående skole. Han opplevde den nye byen og den videregående skolen som et fristed. Han forteller at han ikke ble møtt med fordommer og diskriminering slik han hadde opplevd i hjembygda. I det samiske samfunnet hadde han følt seg som en paria-kaste. Det var forventet at han skulle ta del i det daglige arbeidet som krevdes i reindrifta. Han ble satt til å renske skinnen av reinklovene, som kollektivt ble oppfattet som kvinnfolkarbeid. Han fant seg i det og gjentar situasjonen flere ganger under intervjuet. Innenfor rammen av kvinnfolkarbeidet som Niillas var med på, måtte han gjøre det beste ut av situasjonen. Men han likte ikke å bli definert som en person som ikke dugde til å gjøre mannfolkarbeid.

Denne formen for samhandling gjør at Niillas har lært seg å tie for å berge situasjonen. Derfor undrer han seg over om det er det samiske navnet hans som gjør at han får avslag på søknaden om personlig assistent hos kommunen. Denne situasjonsbestemte måten å samhandle

på kan vi også observere hos samiske rehabiliteringspasienter. For å berge situasjonen toner de ned sine mangfoldige behov som er knyttet til den samiske kontekst (Minde & Nymo, 2014). Det er forenlig med metodologisk situasjonisme som Goffman (1961) har beskrevet. Hvordan skal en finne løsninger i en situasjon for at situasjonen skal kunne berges. Situasjonen i seg selv har et mål, og deltakerne søker enighet for en felles definisjon av situasjonen (Goffman, 1992). Mentale barrierer kan som en del av kulturbegrepet og forstås som en slags mekanisme for å beskytte seg selv, ikke utsette seg for krav og tilbagemeldinger fra omgivelsene. Barrierene kan være både hemmende og fremmende. Det er en indre blokkering som er skapt av individet selv. Barrierene står i veien for å få noe gjort eller for å lage mål for handlinger. Mentale barrierer og lav selvfølelse virker ofte sammen og fører til frykt for å mislykkes. En har følelse av å være uverdig for oppgaver og gjøremål. Slik vil mentale barrierer hindre fullverdig deltakelse i samfunnet.

Hos samer med funksjonsnedsettelse, som gjerne bærer doble stigma med seg, kan mentale barrierer slå sterkt ut. Det gjelder ikke bare deltakelse i samfunnet generelt, men også deltakelse innenfor samiske samfunn. Disse barrierene gjelder også innenfor den samiske offentlighet. Individet er med på å skape en blokkering som står i veien for å få noe gjort eller for å lage mål for handlinger. Individet selv er som regel ikke klar over at en barriere er selvlaget, fordi det over tid blir en del av hvem han/hun fremstår som. Mentale barrierer og lav selvfølelse virker ofte sammen og fører til frykt for å mislykkes. En har følelse av å være uverdig for oppgaver og gjøremål.

Det tok lang tid å få Niillas til å bli trygg nok til å snakke om det han hadde opplevd i oppveksten – både om skammen, familien og omgivelsene. Blant annet det å innrømme at han ble oppfattet som rámbi (krøpling), selv om de ikke sa det direkte. Men Niillas løser sine hverdagsutfordringer gjennom musikken. Det er musikken som løfter ham, og som har lettet på trykket han har levd og lever med. Gjennom musikken lever han ut sine følelser (Bjørklund, 2016), får anerkjennelse og aksept samt at musikken gir han tilhørighet på tvers av etniske skillerlinjer. Det gir han vekst og blir en form for «recovery».

I skjønnlitteraturen kan vi finne eksempler på hvordan mentale barrierer virker. Arvid Hanssen har skrevet romaner om hvordan han kjempet mot egne begrensninger og skapte et bra liv (Hanssen, 2007). I ei nylig utgitt bok *Gutten ingen ville ha*, forteller Trønnes (2016) om Per Utsi som ble gjemt bort. Minde finner i en kvalitativ undersøkelse fra Tromsø kommune at funksjonshemmingen kan oppfattes som et resultat av å ha brutt normene i det samiske samfunnet ved at noen har satt ondt på dem. Det er med på å skape kulturelle barrierer (Minde, 2004).

Vansker med å rekruttere informanter kan tyde på at samer med funksjonshemming har barrierer som gjør at de vegrer seg for å snakke om egen situasjon. Niillas uttrykker holdninger som fungerer som en mental barriere. Den gjør at han ikke står på sine krav og klager på avslaget han fikk fra kommunen på søknaden om personlig assistent.

Birget – å berges som best en kan

Å berges, eller *birget* på samisk, er en filosofi om å klare seg i hverdagslivet og mestre situasjoner (Minde, 1995; Nymo, 2011). Filosofien har en tenkning om at ting ordner seg og tiden vil hjelpe. Johan Klemet Kalstad (1997) lanserte *birget*-begrepet på samisk og med hensyn til reindriftspraksis. Fra før hadde Minde oppdaget i sin hovedoppgave at eldre samer brukte uttrykket «Å, vi klare oss» i hver samtale hun hadde med samiske informanter (Minde 1995). I ettertid har helse- og sosialarbeidere sett at samer handler når det gjelder hverdagslige utfordringer, også i helse- og sykdomsspørsmål (Hanssen, 2003., Andersen, 2007., Nymo, 2003, 2011).

Fokus i det samiske miljøet er ikke på våre svakheter», sier Niillas ved andre gangs intervju. Man snakker ikke om sin egen elendighet. Det skulle skjules, i hvert fall ikke snakkes om i det offentlige rom. Vanskelig å innrømme at man ikke er i stand til å ta del i de tingene som det forventes av deg.

Niillas var ikke i stand til å imøtekomme de kravene som ble stilt til ham i reindrifta. Han følte seg lite akseptert blant sine egne i reindriftsmiljøet. Det ble en slags dobbel stigmatisering, hevder han. Han mener at normen om ikke å snakke om sin funksjonsnedsettelse, er utbredt blant samene. Samer snakker ikke om sykdom, har Bongo vist i sin

doktorgrad, og i Nymos studie snakket ikke informantene direkte om sykdom. De brukte metaforer (Bongo, 2012; Nymo, 2011). Det som kommer til uttrykk her, er en slags dobbeltkommunikasjon. På den ene sida er du krøpling, mens det på den andre sida forventes at situasjonen eller tilstanden ikke skal snakkes om. Ved dilemmaer søker en løsninger ved å velge et tredje alternativ, en behøver ikke å ta stilling til det ene eller det andre.

Enhver situasjon har to sider, og en kan operere med doble standarder (Nymo, 2011). I birget-tradisjonen handler en «på begge berå» – en låser seg ikke fast i en standard. Familiens reaksjon overfor Niillas' funksjonsnedsettelse må sees i lys av det å kunne berges. I dilemmaet som familien sto overfor, trådte den eldre kvinnen, bestemora, fram med en hard konstatering. I reindrifta er det slik at barna må læres opp tidlig til å ta del i den daglige virksomhet. Det foregår en pedagogisk læring hvor voksnes kontakt med barna har stor betydning. Barnet må lære av egne erfaringer underveis og få sin plass som framtidig reindriftsutøver (Varsi, 2016). Tilstedeværelse i reindrifta krever stor funksjonsdyktighet. I denne teksten ble det til at den eldre samekvinnen tok ansvar. Eldre samer er tildelt forpliktelser, myndighet og makt. Det gjelder også i andre urfolkskulturer, blant annet hos aboriginene i Australia der eldre gir råd og er veivisere i barneoppdragelse (Lohoar mfl., 2014). Bestemora med sin autoritet skjønte nok ikke hvor hardt ordene hennes sved der og da. Niillas fikk konstatert sin funksjonsnedsettelse på en litt brutal måte. Men han omdefinerte dette og sier at i samisk språk har en ikke begrepet funksjonsnedsettelse. Det nærmeste man kommer, er begrepet *doaibmaheah-tejuvvon*. *Doaibmaheah-tejuvvon* må relateres til noe, og Niillas fortsetter:

Det betyr en person som går litt saktere enn andre.

De går litt saktere enn andre, eller i skolesammenheng trenger litt mer tid for å lære. De trenger en mer tilrettelagt undervisning, samtidig som begrepet tilsier at barna har evner til å lære.

Begrepet sier noe om hvordan personer med en funksjonsnedsettelse har vært oppfattet i det samiske samfunnet. I dag ser Niillas bestemoras utsagn innenfor en forståelses-

horisont som han kan forstå ved å relatere det til reindriftras krav til funksjonsdyktighet. Han holder også fram at han kunne hatt det verre, men slik det er nå, så berges han.

Sluttkommentar

Integreringen av samene i det moderne norske samfunnet førte til at synet på personer med funksjonsnedsettelse endret seg fra en kollektivistisk forståelse til en mer individualistisk forståelse. Man snakker ikke om sin egen «elendighet», fordi man ikke vil eller kan bli oppfattet som et offer. Det handler om å berges eller klare seg som best man kan. Kulturelle normer i familie, slekt og nærmiljø i synet på personer med funksjonsnedsettelse har betydning for eget selvbilde. Den åndelige relasjonen til foreldre og slekt samt familiens verdigrunnlag er viktig for å få støtte og omsorg, ellers risikerer du å bli støtt ut. Holdningsendringer er på gang i de samiske miljøene når det gjelder hvordan man ser på funksjonshemming, særlig blant yngre samer.

Hvordan kan det hjelpe funksjonshemmede og deres pårørende å fokusere på et enkelttilfelle? Historien om Niillas har overføringsverdi fordi den kan hjelpe andre med eller uten funksjonsnedsettelse til å se og ta i bruk sine ressurser. Den fortidige forståelsen av funksjonshemmede ligger som noe dypstrukturelt hos samene og aktiveres i bestemte situasjoner. Disse dypkulturelle lagene i forståelsen av sykdom, helse og funksjonsnedsettelse er med på å påvirke hvordan man mestrer livet.

Slike dypstrukturelle overleveringer er mer generelle, og preger nok både de med og uten funksjonsnedsettelse – på tvers av folkegrupper.



NOTER

- 1 Personlig meddelelse fra Randi Nymo som har arbeidet som sykepleier på Finnmarksavdelingen på Åsgård i Tromsø og i HVPU-omsorgen og psykiatritjenesten i Finnmark.
- 2 Omma ble intervjuet om fjellets erfaring og betydning for ham da Tromsø søkte om å arrangere vinterolympiade i 2018 og planen om en utforløype fra Tinden ble lansert. Omma var 81 år i 2004 (Nymo, 2011).
- 3 Hanne-Lena Wilks er kontaktet, og hun gir oss tillatelse til å referere henne i denne sammenheng.



Piera Jovanna Somby har utdanning som cand.mag. fra UiT, Norges arktiske universitet. Han er medlem av partiet Rødt og sitter som vara til Troms fylkesting for Rødt. Han er også styremedlem i foreninga Kystsamene og medlem av Tromsø sameforening NSR.



Randi Inger Johanne Nymo arbeider som førsteamanuensis ved Institutt for helse og omsorg, UiT, Norges arktiske universitet, Campus Narvik. Hun er utdannet psykiatrisk sykepleier og har hovedfag og doktorgrad (ph.d.) i helsevitenskap. Hun har allsidig arbeidserfaring både som sykepleier og leder på institusjoner for funksjonshemmede, i psykisk helsevern og på medisinsk avdeling.



Gunn-Tove Minde arbeider som førstelektor / assisterende professor ved avdeling for vernepleie ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet, Campus Harstad. Hun har grunnutdanning som sosiolog. Hennes fagfelt er eldre generelt og eldre som lever i en samisk livssammenheng spesielt. Hun har flere års arbeidserfaring fra skole og helse- og sosialtjeneste. Hennes interessefelt er kulturarbeid, og hun har i mange år vært medlem i samekvinneforeninga Sarahkka samt styremedlem i Kystsamene.

REFERANSER

- ALTERN, I. & MINDE, G.-T.** (2000). Samisk folkemedisin i dagens Norge. Skriftserie nr. 9. Senter for samiske studier, Universitetet i Tromsø.
- ANDERSEN, T.** (2005) *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalene*. 3. utgave. København: Dansk psykologisk forlag.
- ANDERSEN, K.B.** (2007). Å berges. *Erfaringer om bedringsprosesser ved alvorlige psykiske lidelser i sjøsamisk område*. Masteroppgave i psykisk helsearbeid. Avdeling for helse- og idrettsfag. Høgskolen i Hedmark, Gjøvik, i samarbeid med Høgskolen i Vestfold, Tønsberg.
- AUBERT, W.** (1975). Den samiske minoriteten i et lagdelingsperspektiv. I: N.R. Ramøy & M. Vaa (red). *Det norske samfunn*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- BJØRKLUND, J.-R.** (2016). *Grunntonen. Små sanger-mektige spor*. Oslo: Freidig forlag
- BONGO, B.A.** (2012). «Samer snakker ikke om helse og sykdom». *Samisk forståelseshorisont og kommunikasjon om helse og sykdom*. Doktorgradsavhandling (ph.d.). Institutt for helse- og omsorgsfag, Universitetet i Tromsø.
- BONGO, B.** (2013). Samer snakker ikke om sykdom. *Psykisk helse og Rus* nr. 1, s. 32–39.
- BRODTKORP, E. & RUGKÅSA, M.** (2017). *Mellom mennesker og samfunn*. Sosiologi og sosialantropologi for helse- og sosialprofesjonen. Oslo: Gyldendal Akademisk.

DAGSVOLD, I. (2006). «In gille huma». *De tause rommene i samtalen – Samiske fortellinger om kreft*. Mastergradsoppgave i sykepleie og helsevitenskap. Universitetet i Tromsø

ERIKSSON, J. & UNGER, J. (2015). *Heligt landskap*. Platser for kraft og kunskap. Umeå: Norshaman forlag.

FOSSÅSSKARET, E. (2007). Samfunnsforskning og solidaritetskamp. I: T.H. Aase & F. Fossåsskaret, *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*, s. 84–110.

FROST, T. (2009). Menneskeverd, hva er det? Omsorg. *Nordisk tidsskrift for palliativ medisin*, 26(3), s. 25–31.

GIJERTSEN, H., MELBØE, L., FEDREHEIM, G.E. & FYLLING, I. (2017). *Kartlegging av levekårene til personer med utviklingshemming i samiske områder*. Helsingfors: Nordens velferdssenter.

GOFFMAN, E. (1983). "The Interaction Order", i *American Sociological Review*, 48, s. 1–17.

GOFFMAN, E. (1992, 1974). *Vårt rollespill til daglig. En studie i hverdagslivets dramatik*. Oslo: Pax Forlag.

INGSTAD, B. & WHYTE, S.R. (1995). *Disability and Culture*. Berkely University og California Press.

GUSTAVSSON, A. & NYBERG, C. (2014). Den levde deltakelsen. I: K.E. Ellingsen, *Utviklingshemming og deltakelse*. Oslo: U-forlaget.

HANSEN, G. (2003). Samisk språk for samiske pasienter: Universitetssykehuset i Nord-Norge. Intervju med Astrid Lindvall og Ildri Olaisen. *Tidsskriftet Bioingeniøren* nr. 9, s. 18–19.

HANSEN, A.I. (2007). *Arvid Hanssen – min far. En biografi*. Oslo: Cappelen Damm.

HAUAN, M.A. & MATHISEN, S.R. (1994). Fortellinger, folket og «virkelighet». I: *Nordnorsk kulturhistorie*. Bind. 2. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag. s. 285–294.

HJORTFORS, L.-M. (2012). Slåttbildens baksida. Berajgåvå nievrep bielle I: L.M. Andreassen & L.M. Skarvik (red.) *Bårjås Drag: Árran Julevsáme guovdásj*. Lulesamisk senter, s. 48–56

HOKKANEN, L. (2017). *Experiences of inclusion and welfare services among Finnish Sami with disabilities*. Project report. Stockholm: Nordic Welfare Centre.

HUMMELVOLL, J.K. (2012). *Helt – ikke stykkevis og delt*. Psykiatrisk sykepleie og psykisk helse, 7. utg. Oslo: Gyldendal.

HENRIKSEN, J.E. (2004). Den samiske storfamilien i et nettverksperspektiv. I: I.M. Tronvoll, A. Moe & J.E. Henriksen (red). *Hjelp i kontekst*. Porsanger: Idut forlag

HUUVA, K. (2014). *Kunnskapsläge. Personer med funnionsnedsättning och samisk bakgrund*. Stockholm: Nordens Velfärdssenter.

INGOLD, T. (2000). Arbete, identitet og miljø: Finnar och samer i Lappland. I: I. Kaldal, E. Johansson, B. Fritzboeger & H. Snellmann (red.). *Skogsliv Kulturella processer i nordiska skogsbygder*. Lund: Historiska Media, s. 169–308.

KASSAH, K. & KASSAH, B.L. (2009). Funksjonshemming. Sentrale verdier, modeller og debatter. *Bergen: Fagbokforlaget*.

KEMI, R. (2004). *Hvordan ivareta barnet i den samiske kulturen når mor og far ruser seg?* I: I.M. Tronvoll, A. Moe & J.E. (red). *Hjelp i kontekst*. Porsanger: Idut forlag.

- KALSTAD, J.-A.** (1997). *Reindriftspolitik og samisk kultur – en uløselig konflikt? En studie av reindriftstilpasninger og moderne reindriftspolitik*. Doktorgradsavhandling (dr.polit.), Universitetet i Tromsø.
- KVALE, S., BRINKMANN, S., ANDERSSSEN, T.M., & RYGGE, J.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LANGÅS LARSEN, A.** (2018). *Mapping the experience and use of traditional healing in Northern Norway. Among conventional health care providers, users and traditional healers*. A dissertation for the degree of Philosophiae.
- LILJEGREN, A.-E.** (2017). *Forutsättningar och villkår for samer med funktionsnedsättning i de samiske förvaltningskommunerna i Sverige*. Prosjektrapport. Stockholm: Västerbottens landsting & Nordic Welfare Centre.
- LJOSO, T.M. & RUSTØEN, T.** (2007). Kronisk smerte. I: E. Gjengedal, & B.R. Hanestad (red.). *Å leve med kronisk sykdom – en varig kursending*. Cappelen Akademisk Forlag. s. 29–39.
- LOHOAR, S., NICK BUTERA, N. & KENNEDY E.** (2014). *Strengths of Australian Aboriginal cultural practices in family life and child rearing*. Australian Government, Australian Institute of Family Studies, Child Family Community of Australia.
- MADSEN, L.S.** (2012). Folketroens renessanse I: *Labyrint 2/2012*. Lastet ned 08.03.2018: <https://forskning.no/historie-kunst-og-litteratur-overtro/2012/06/folketroens-nessanse>
- MAGGA, O.H.** (1999). Etnisitet – menneskets «dypstruktur». *Aftenposten*, 17.10.
- MALTERUD, K.** (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning – en innføring*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- MATHISEN, S.R.** (2000). Folkemedisinen i Nord-Norge. Kulturelt fellesskap og etniske skillelinjer. I: I. Altern & G.-T. Minde (red.). *Samisk folke-medisin i dagens Norge*. Senter for samiske studier / Sámi dutkamiid guovddás og Universitetet i Tromsø.
- MARTINUSSEN, I.S., NORDAHL-PEDERSEN, H. & NYMO, R.** (2016). Bruk av private helse- og omsorgstjenester. I: B.L.L. Kassah, W.-A. Tingvoll & H. Nordahl-Pedersen. (red.). *Forebyggende helsearbeid – sykepleie i kommunal helse- og omsorgstjeneste*. Oslo: Gyldendal Akademisk, s. 213–229.
- MELBØE, L., JOHNSEN, B.E., FEDREHEIM, G.E. & HANSEN, K.E.** (2016). Situasjonen til samer med funksjonsnedsattelse. *Stockholm Helsingfors: Nordens Välfärdscenter*.
- MELØE, J.** (1995). *Steder*. Tromsø: Hammaren, nr. 3, s. 6–12.
- MELD. ST. NR. 45** (2012–2013) *Frihet og likeverd. Om mennesker med utviklingshemming* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>
- MINDE, G.-T.** (1995). *Å, vi klare oss*. Hovedoppgave i sosialpolitikk. Institutt for samfunnsvitenskap, seksjon for sosiologi/sosialpolitikk. Universitetet i Tromsø.
- MINDE, G.-T.** (2004). Daza Lahkkai – på norsk vis. En kartlegging av helse- og sosialtjenesten i Tromsø kommune. *HIF-rapport nr. 12*. Høgskolen i Finnmark, Alta.
- MINDE, G.-T.** (2013). *Sicilie Sem – Ingenting er umulig*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- NAKATA, M.** (2007). The Cultural Interface Australian I: S. Phillips, J. Phillips, S. Whatman & J. McLaughlin (red.). *Journal of Indigenous Education*, 36S s 7–14.
- NERGÅRD, J.I.** (2000). Læstadianismen – kristendom i et samisk kulturlandskap. I: Ø. Norderval & S. Nesset (red.). *Vekkelse og vitenskap*. Lars Levi Læstadius 200 år. Ravnetrykk nr. 23.
- NERGÅRD, J.I.** (2006). *Den levende erfaring. En studie i samisk kunnskapstradisjon*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- NORGES SAMEMISJON 122** (1910–1915). Vanføre. Statsarkivet, Universitetet i Tromsø .
- NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER** (NOU 1995:6). Plan for helse- og sosialtjenester til den samiske befolkning i Norge.
- NYMO, R. & MINDE, G.-T.** (2014). Makt og kvalitet – hvordan urfolks- og minoritetspasientenes kulturelle erfaring og kunnskap trer fram i møte med helsepersonell i en rehabiliteringsprosess. I: B.L.L. Kassah, W.-A. Tingvoll & Kassah, A.K. (red.). *Samhandlingsreformen under lupen: kvalitet, organisering og makt i helse- og omsorgstjenestene*. Bergen: Fagbokforlaget, s. 169–186.
- NYMO, R.** (2003). «Har løst å kle på sæ kofte, men tør ikke og vil ikke». *En studie av fornorskning, identitet og kropp blant samer i Ofoten og Sør-Troms*. Hovedfagsoppgave i helsefag, studieretning sykepleievitenskap, avdeling for sykepleie og helsefag, Institutt for klinisk medisin, Det medisinske fakultet, Universitetet i Tromsø.
- NYMO, R.** (2011). *Helseomsorgssystemer i samiske markebygder i nordre Nordland og Sør-Troms. Praksiser i hverdagslivet. «En ska ikke gje sæ over og en ska ta tida til hjelp»*. Doktorgradsavhandling (ph.d). Institutt for helse- og omsorgsfag, Universitetet i Tromsø.
- NYMO, R. & MINDE, G.-T.** (2014). Makt og kvalitet. Hvordan urfolk og minoritetspasienters erfaring og kulturelle kunnskap trer fram i rehabiliteringsprosessen. B.L.L. Kassah, W.-A. Tingvoll & Kassah, A.K. (red.). *Samhandlingsreformen under lupen: kvalitet, organisering og makt i helse- og omsorgstjenestene*. Bergen: Fagbokforlaget.
- OMMA, O.** (2004). Ola Omma forteller om Tromsødalstind. Radiointervju av Kent Valio. NRK sameradio 3. februar.
- OSKAL, N.** (1995). *Det rette, det gode og reinlykken*. Doktorgradsavhandling, (dr.art.) i filosofi, Filosofiseksjonen, Universitetet i Tromsø.
- RAGAZZI, R. & MEROK, E.** (1999). *Else hjemme i verden*. Norsk dokumentar. Kortfilm. Lastet ned 07.08.18 fra: <http://www.filmfront.no/utgivelse/3618/else-hjemme-i-verden>
- SAMINOR 2, TRINN 2** (2012–2014). *Den kliniske undersøkelsen*. Lastet ned 09.08.18. fra: https://uit.no/forskning/forskningsgrupper/sub?p_document_id=425187&sub_id=582303
- SCHANKE, A.** (2004). Horizontal and vertical perceptions of Saami landscapes. I: M. Jones & A. Schanche (red.). *Landscape, Law and Customary Rights*. Diedut 3/2004, s. 1–10. Guovdageaidnu: Sámi Instituhtta.
- SKUM, N.N.** (1955). *Valla renar*. Acta Lapponica X. Nordiska Museet. Stockholm: Almqvist & Wiksell/Gebers:102.

SOSIAL- OG HELSEDEPARTEMENTET (2001). *Mangfold og likeverd*. Regjeringens handlingsplan for helse- og sosialtjenester til den samiske befolkning i Norge 2002–2005.

STOOR, P.A. (2016). Kunnskapssammanstilling om samers psykosociala ohälsa. Giron/Kiruna Sámediggi Sámedigge. Samiedigkie Sametinget. Lastet ned 20.03.18. frå: https://www.sametinget.se/rapport_psykosocial_ohalsa

THUEN, T. (2003). Lokale diskurser om det samiske. I: B. Bjerkli & P. Selle, (red.). *Samer, makt og demokrati*, s. 265–318. Oslo: Gyldendal akademisk.

TJELLE, I. (2015). *Sterke krefter*. Om blodstopper, lesere og hjelpere. Karasjok: CalliidLagadus.

TRØNNES, T. (2016). *Gutten som ingen ville ha*. Oslo: Z-forlag.

TURI, J. (1917). *Muittaluus Samid Birra*. En bok om Lapparnas liv. Lapparne och deras Land Skildringar och studier. Utgivna av Hjalmar Lundbom VI & Emilie Demant Hatt. Wahlström & Widstrand, Stockholm.

UTTJEK, M. (2016). *Levnadsförhållanden bland samer med funksjonsnedsettning i Sverige*. Prosjektrapport. Helsingfors: Nordens velferdssenter og Umeå Universitet.

UTSI, B.L. (2011). Når volden får et motsatt uttrykk. I: G.-T. Minde & B.L. Utsi (red), *Voldens mange ansikter i samiske miljø*. Rapport. Samekvinneforeningen Norgga Sarahkka.

VARSI, L.-T. H. (2016). *Samisk barneoppdragelse i reindrifta. Læringsprosesser i reindrifta*. Masteroppgave i pedagogikk Universitet. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. Tromsø: UiT / Norges arktiske universitet.

WILKS, H.-L. (2004). Intervju. I: T. Aune & K. Trana, *Ut i naturen: I fiskeørrens rike. Låarte-Skæhkere / Blåfjella – Skjækerfjella nasjonalpark*. NRK1, 30.11.2004.



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigh-

eten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

Logos

Logometrica™



Lingit



JJ Design • j.no

FÅ MER UT AV LISENSEN

Gratis lese- og skrivehjelp for iPad og Chrome

Tilbudet gjelder for elever med privatlisens eller lisens fra NAV
på Lingdys 4, Textpilot 3 Pluss eller Lingpilot.

Ikke siste versjon? Søk NAV om oppgradering.

Finn ut hvordan du gjør det på lingit.no/lingdys



Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no



Meistringsopplevingar i den vidaregåande skulen

I eit kunnskapssamfunn er utdanning ein sentral inngangsport til arbeidslivet. Fråfallsproblematikken i vidaregåande opplæring skapar politisk uro, og i seinare tid er det sett inn fleire nasjonale system- og individretta tiltak for å auke gjennomføringsprosenten. Føremålet med denne artikkelen er å sette søkelyset på nokre sentrale faktorar som kan gi elevar med åtferdsvanskar meistringsopplevingar slik at dei trivst på skulen. For å få til dette er det nødvendig at elevane si stemme vert høyrd.

AV MARIT IRENE UGLUM

I drøftinga om eksakt statistikk og definisjonar av fråfall, dropout og bortval er det kanskje eit mindre søkelys på kva som gir elevar meistringsopplevingar slik at dei finn glede i å vere på skulen. Kunnskapsdepartementet understrekar at barn og unge si stemme må høyrast i arbeidet med inkludering og tilrettelegging for alle elevar (Meld. St. 21, 2016–17). Ei utfordring i dagens samfunn er ungdommar som rapporterer om psykiske vanskar, prestasjonspress, stress og uro (Ulvik, 2009). Psykisk helse vert skapt i kvardagen, og me har alle eit ansvar. Utdanningsfeltet si formulering av opplæringsmål samsvarar med eit grunnlag for utvikling av god psykisk helse (Holen & Waagene, 2014). Meistringsopplevingar kan sjåast i lys av psykisk helse.

Det har vore mange strukturelle og organisatoriske endringar i opplæringsløpet, men framleis ser me at det er for mange elevar som

ikkje meistrar skulekvardagen. Spørsmålet er kva elevar med utfordringar meiner er sentrale faktorar for å vere i gode læreprosessar. Denne artikkelen set søkelyset på åtferdsvanskar i eit meistringsperspektiv. I tillegg til forskning og litteratur vert det vist til eit intervju med elevar på yrkesfagleg utdanningsprogram på Vg1.

Åtferdsvanskar

Åtferdsvanskar og problemåtferd er omdiskuterte og vanskelege omgrep. Spørsmåla er: Kven er det eit problem for, kven vurderer kven, og kva for kriterium, forståing og perspektiv vert problema definert ut ifrå? Og opplever eleven sjølv at han har eit problem? Tradisjonelt har åtferdsvanskar hatt eit individperspektiv, og søkelyset har vore på individet og årsaksforklart med at eleven har, eller er, eit problem. I ein krevjande og komplisert

skulekvardag vert det ofte nytta raske, enkle, individbaserte løysingar som gir dårleg resultat, og som kan vere med å halde vanskane ved like (Overland, 2007). Elvén (2017) peikar på at omgivnadane og vaksne kan stille krav og forventingar som unge ikkje har føresetnader for å innfri. Åtferdsvanskar kan ut ifrå det synet vere ein meistringsstrategi eller ei åtferd som barnet brukar for å få status i ei gruppe, eller ein reaksjon på det som vert opplevd som ei urettferdig handling frå ein lærar eller andre. Ei systemretta tilnærming ser ikkje vekk ifrå individuelle faktorar og eventuelt diagnosar, men faktorar i miljøet kan halde ved like eller minske uønskt åtferd. Ogden (2015) brukar omgrepet *lærings- og undervisingshemmande åtferd*. Dette gjeld om lag 70–80 prosent av elevane med åtferdsvanskar. Denne artikkelen tar utgangspunkt i den gruppa.

I lys av eit systemperspektiv er det like sentralt å vurdere tiltak i læringsmiljøet og i skulekulturen som tiltak på individnivå. Skulekulturar og skulen som organisasjon har tradisjonelt vore mindre i fokus (Ertesvåg, 2014). Kor omfattande tiltaka skal vere er avhengig av omfang, type åtferd og kor alvorleg ein karakteriserer åtferda. Eit både-og-perspektiv, det vil seie, tiltak på både individ- og systemnivå, kan vere ein god innfallsvinkel for vurderingar av tiltak. Organisatoriske tiltak som mindre grupper, einetimar, mindre pensum og liknande kan fungere for nokre elevar, men for mange vil det ikkje fremje læring eller gi endring i åtferd. Alvorlegare kategoriar av åtferdsvanskar krev omfattande tiltak på fleire arenaer, men eit meistringsperspektiv er truleg relevant uansett.

Meistring

Eit meistringsperspektiv har søkelyset på korleis ein kan få fram og aktivere styrkar og ressursar hjå individ og miljø. Omgrepet meistring er knytt til læring og handlar om: *«det oppbyggelege i menneskets atferd som er knyttet til å håndtere livet»* (Borge, 2003). Overland (2007) seier det handlar om å utvikle kompetanse slik at nye utfordringar kan meistrast. Gode meistringsopplevingar i livet gir ofte positive forventingar og tru på at ein taklar utfordringar. Bandura (2000) viser til omgrepet self-efficacy/forventing om meistring.

Meistringstru er viktig for å mobilisere motivasjon og

komme i gang med ei oppgåve (Bandura, 2000). Positive og negative erfaringar med akademiske ferdigheiter i grunnskulen legg grunnlag for både forventing om meistring og for val seinare i livet. Fagleg sjølvvurdering kan vere knytt til ei generell kjensle av å vere flink eller svak på skulen, eller på eit spesifikt fagområde (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Ein skulekvardag krev at barn og unge meistrar skulefaga, det sosiale miljøet og relasjonar med lærarar og elevar, i tillegg må dei meistre sine egne kjensler, som kan vere «berg-og-dal-bane» i løpet av ein dag. Meistringsomgrepet handlar altså ikkje om ei snever forståing av å vere flink i ein dugleik eller eit fag, men evna til reflektert meistring av kjensler, og å kunne takle ulike sosiale kontekstar og roller (Magnussen, 2001). Det kan o seiast slik at ein må tole å ikkje meistre alt og alle. Befring (2014) brukar omgrepet berikingsperspektivet, og Antonovsky (2012) legg vekt på salutogeneseperspektiv der søkelyset er på helsefremjande faktorar og ressursar. I ein fullverdig pedagogisk praksis viser Befring (2014) til at dei fire omgrepa oppmuntring, motivering, verdsetting og positiv fokusering må stå sentralt. Salutogeneseperspektivet legg vekt på «Sense Of Coherence», omsett til OAS – oppleving av samanheng. Det kan òg seiast slik at ein må skjønne problemet eller situasjonen, ha meistringsstrategiar til å handtere det, og til slutt sjå det meningsfullt å gjere noko med det.

Eit meistringsperspektiv legg vekt på at barn og unge er sentrale aktørar i eige liv. Det gir eit godt grunnlag for sjølvregulert læring, der eleven planlegg, gjennomfører og gjer seg refleksjonar rundt egne læreprosessar (Zimmerman, 2000). Det samsvarar med Befring (2014) som viser til det nye læringssynet der alle kan lære gjennom heile livet, og at læring er ein prosess der ein sjølv må vere aktiv. Motivasjonsteoriar understrekar verdien av behovet for medverknad/autonomi, kompetanse og eit godt og trygt sosialt miljø med tanke på indre motivasjon (Maslow, 1970; Ryan & Deci, 2000,). Det nye læringsperspektivet gir pedagogiske konsekvensar for korleis skular og lærarar legg til rette læreprosessar. Kognitivt og sosiokulturelt læringsperspektiv med vekt på indre mentale prosessar, og ei forståing av elevar som aktive aktørar i eigen læreprosess, er eit sentralt læringsperspektiv i dagens skule (Skaalvik & Skaalvik, 2013). I lys av tilpassa opplæring viser Vygotsky

Tendensen til å teoretisere praktiske fag kan vere ei utfordring for mange elevar.

til den proksimale utviklingssona som handlar om korleis lærar kan leggje til rette for, og gi nødvendig støtte for progresjon og meistringsopplevingar (Vygotsky, 1978).

Eit behavioristisk læringsperspektiv fokuserer på endring av åtferd og at eleven er ein passiv mottakar av lærestoffet. Straff i ulike former, som til dømes systemet med merknader, har lang tradisjon i norsk skule.

Dale & Wærness (2003) viser til omgrepet ettergivande undervisning, der elevane sjølve må ta ansvar for at dei ikkje skjønner fagstoffet. Læraren tek sjeldan opp vanskeleg fagstoff og spørsmål for å hindre uro i klassen. Trivselen kan vere høg, men læringsutbytt vert lite, og det held ved like ein tradisjonell skulekultur der meistring for alle ikkje let seg gjennomføre.

Teoretikar og/eller praktikar?

Baker (2014) seier at vi lever i eit pedagogisert samfunn eller skolert samfunn som verdset skuleutdanning og teoretisk kunnskap meir enn praktisk læring og dugleik. Det å lukkast på skulen vert ein føresetnad for ei trygg framtid. Engasjement og identifisering med skulen, og ei oppleving av skulen som ein stad ein høyrer til, legg grunnlag for at elevar handlar slik at dei tileignar seg kunnskap (Markussen, 2016). Raaheim & Sunde (2009) viser til at når gutar frå arbeidarklassen med praktiske interesser møter teoristerke lærarar med andre kulturelle erfaringar, fører det til eit pedagogisk spenningsfelt. Fellesfaga er den største utfordringa for mange av elevane på yrkesfagleg utdanningsprogram. Prosjektet *FYR-fellesfag, yrkesretting og relevans* viser at det er store variasjonar i korleis dette vert gjennomført i dei ulike fylka (Meld. St. 28, (2015–16)). Eit gruppeintervju med tverrfagleg lærarteam på bygg- og anleggsteknikk understrekar at ein føresetnad for å lukkast med yrkesretting er at yrkesfaglærarar og lærarar i fellesfaga samarbeider (Hansen & Haaland, 2015).

Tidlegare skuleprestasjonar og sosial bakgrunn er viktige faktorar for meistringsopplevingar og gjennomføring av vidaregåande opplæring (Markussen, 2016). Thrane (2016) seier at valfridomen til dei som har dårleg resultat frå ungdomsskulen, er mindre, og at dagens inntakssystem er ein faktor som kan halde ved like elevane si oppleving av å ikkje meistre skulesystemet. Tendensen til

å teoretisere praktiske fag kan vere ei utfordring for mange elevar. Samtidig kan det skje ei sosialisering inn i ei rolle der dei unge kan identifisere seg med stereotypane *praktikar* eller *teoretikar*. Raaheim & Sunde (2009) påpeikar at for å nå målet om auka kompetanse hjå folket, må undervisningstilbodet harmonisere med elevane sine tidlegare erfaringar. Tidlegare erfaringar med at «skulen er ikkje noko for meg», kan lett styrkast vidare i skuleløpet. Elevar som vert møtt med låge forventningar lever gjerne opp til desse.

Thrane (2016) viser til ei undersøking der ungdommane seier at det å dagleg vere i ein kvardag som dei ikkje finn seg til rette verken fagleg eller sosialt, er det verste. Avgjersla om å slutte vart då ei lette. Mange år i skulen med få meistringsopplevingar og manglande anerkjenning kan på sikt føre til svak psykisk helse (Olsen & Holmen, 2018). Hegna mfl. (2017) stiller spørsmål om det auka fokuset på vurderingssituasjonar og eigenvurdering i samband med gitte mål fører til at elevar vert meir stressa. Spørsmålet er korleis me kan skape ein skulekultur der alle elevar, uavhengig av bakgrunn og føresetnader, kjenner seg inkluderte og opplever meistring.

Inkluderande læringsmiljø

Ogden (2015) understrekar at eit godt sosialt miljø med gode relasjonar, faste rammer og struktur er viktig for prestasjonar og resultat. Inkludering er ein kontinuerleg prosess som krev skuleomfattande tiltak, men læraren har ein sentral rolle for å skape eit godt og inkluderande læringsmiljø (Jenssen & Roald, 2014). Ulvik (2009) peikar på i si undersøking om skulen sitt bidrag i unge menneskes liv, at dei 66 prosent av elevane som hadde positiv erfaring med læring, viser til at det avgjerande for dette var aktive, deltakande, engasjerte og systematiske lærarar. Hattie (2013) peikar på at krafta som ligg i å utvikle eit varmt sosioemosjonelt miljø i klasserommet, kan fremje elevane sin innsats og gi eit engasjement hjå *alle* elevar. Det krev at lærarar ikkje har fastlåste meiningar, men eit læringssyn om at alle kan lære.

Merkelappane «flink» og «svak» kan styre forventningar og krav læraren set, og vere med å gi elevar ein identitet som lærande eller ikkje lærande. Frederici & Skaalvik

Lærarane lever i eit paradoks der krav og resultatmål kan drukne i intensjonen om tilpassa opplæring og meistring for alle.

(2014) understrekar at elevar som opplever ein meistringsorientert eller læringsorientert målstruktur, har større tilhørsle til skulen og betre relasjonar til lærarar og medelevar. Krane (2017) viser til funn i sin studie som tyder på at ungdom som hadde høgast risiko for fråfall og psykisk uhelse, òg hadde dei svakaste relasjonane til lærarane. Verdien av emosjonell støtte og ein lærar som viser omsorg, vert understreka i fleire studiar (Karterud, 2012; Krane, 2017). Det er rimeleg å tru at elevar som er motiverte, innfrir fagleg og er godt tilpassa skulekulturen, utfordrar læraren sin pedagogiske og relasjonelle handlingskompetanse mindre. Elevar som strevar fagleg og ikkje innfrir forventningar skulen set, kan oppleve skam og lite anerkjenning (Olsen & Holmen, 2018).

Ulvik (2009) viser til at ungdommar opplever at fysiske og psykiske helseproblem ikkje vert tekne på alvor. Tette og trygge relasjonar kan gi grunnlag for konstruktive dialogar og tiltak som elevar opplever som positive. Spørsmålet er òg om vidaregåande skule har tradisjonar for å møte ei mangfaldig elevgruppe. Mjaastad & Frostad (2014) har gjennomført eit prosjekt i vidaregåande skule som omfatta 1880 elevar i (Sør)-Trøndelag. Konklusjonen var at dei faktorane som slår sterkast ut i samband med tankar om å avbryte opplæringa, er elevane si oppleving av miljøet og ei kjensle av einsemd. Arnesen mfl. (2014) legg vekt på at i skulen sitt arbeid med å skape læringslyst, er kommunikationskulturen ein viktig faktor for å skape positiv læringsstøtte og meistringsopplevingar for alle. Med andre ord er læraren sitt læringssyn og haldningar ein grunnpilar for å skape meistringsopplevingar hjå alle elevar. Fallmyr (2017) viser til at mange av atferdsprogramma, som til dømes PALS (positiv atferd, støttande læringsmiljø og samhandling), har ei «*atferds og elevfokusert tilnærming*», og legg mindre vekt på ei «*følelses- og samspillsfokusert tilnærming*» der dialog og kjensler er grunnlaget for endring i atferd. Kroken & Larsen (2018) påpeikar at det er når me ikkje brukar kjensler og tankar som nøklar og kompass, at det vert problem.

Elevane sine opplevingar kan lett komme i bakgrunnen for travle kvardagar og strukturelle endringar. Dei menneskelege behova som å bli anerkjent og verdsett for den du er, og oppleve støtte i miljøet, er truleg eit tidlaust

bodskap. I den samanhengen er det interessant å trekke fram nokre elevar si stemme frå ei intervjuundersøking gjort i 2007.

Metode, informantar og resultat

Intervjustudien baserer seg på semistrukturerte intervju der ynsket var å få fram synet til elevar som er definerte til å ha åtferdsvanskar (Uglum, 2007). I denne fagartikelen har eg valt å legge vekt på svara frå elevane som vart kategoriserte under temaet læringsmiljø og relasjonar. Det at intervjuet er gjort i 2007, svekker validiteten i undersøkinga. Likevel kan det å lytte til desse elevane si stemme gi dagens skule eit viktig bodskap som gir grunn til ettertanke og refleksjon.

Eit etisk dilemma er presentasjonen av det normative omgrepet åtferdsvanskar. Utvalet var seks informantar frå tre ulike vidaregåande skular, og fire ulike yrkesfaglege utdanningsprogram på vg1. Eit sentralt kriterium var at informantane/elevane sjølve har vore med på å drøfte åtferda. Problemstillingar rundt atferd i skulekvardagen skulle ikkje komme som ei overrasking på informanten, og søkelyset på meistringsopplevingar vart presisert i intervjuet. Unge over 15 år treng ikkje foreldra sitt samtykke (NESH, 2016). Orientering til foreldra kan likevel vere gunstig for å unngå mistydingar. I dette høvet var det skulen som innhenta samtykka, og hadde kontakten med foreldra.

Her vil eg vise nokre av svara/hovudfunna, og seinare i artikkelen drøfte dei under kategoriane *relasjon til lærar, teoretikar og/eller praktikar*, og *inkluderande læringsmiljø*. På grunn av kravet til anonymitet, er det ikkje nytta namn på utdanningsprogramma, og informantane vert vidare i teksten omtala som informant, elev, eller med bokstavnemning A–F.

Fleire av informantane valde yrkesfagleg retning for å sleppe teori, og dei ynskte fag som var meir praktisk tilrettelagde. B uttrykker at: *det er det einaste eg føler eg får til, og at eg klarar noko, eg og*. Ein informant svarar: «*Hadde ikkje store forventningar. Fekk ikkje til noko på ungdomsskulen – kvifor skulle eg få det til her*»? Målet for fleire var å få fagbrev og komme seg i arbeid, eller å få karakter i alle fag med tanke på vidare utdanning.

Relasjonen til læraren vert understreka som viktig for ei oppleving av å få hjelp og støtte. D seier at når han har ein god tone med læraren går alt lettare: «*Nokre toler eg ikkje trynet på, dei faga går dårleg ...*» Ein informant seier at han småpratar i timen for å skjule at han ikkje skjønar kva læraren snakkar om. Ein anna informant har snakka med læraren om at han har vanskar med å skjöne fagstoffet, og at det har ført til betre læringsutbytte. Samtale med andre elevar, familie eller andre vert framheva som ein strategi for å kunne meistre. Ros, positive attendemeldingar og opplevinga av å få ting til, gir motivasjon og meistringsopplevingar. Det synest som om informantane jamt over opplever å ha betre tilpassa faglege utfordringar i dei yrkesretta programfaga enn i fellesfaga/teori.

Klassar der det er ro, vert framheva som noko positivt, med variasjon i organisering og arbeidsmetodar. Fem av informantane gir generelt uttrykk for at dei trivst på skulen. Eit miljø der alle kan vere i lag, og der det ikkje er for mange klikkar, vert framheva som positivt. B seier at han eigentleg ikkje trivst: «*Folk er dømmande, når folk er dømmande vert det automatisk ikkje så kjekt å vere her – haldninga er slik hjå lærarane og.*» Eit moment som informantane legg vekt på, er at læraren må handsame alle likt. Alle informantane har trekt fram at dei opplever at det er viktig at læraren har humoristisk sans og toler ein spøk. Like eins at dei ikkje heng seg opp i detaljar og er veldig nøye på merknader.

Lærarar på yrkesretta programfag vert opplevd som meir positive enn dei i fellesfag/teori. F seier: «*likar lærarar som forklarar godt, og som ikkje ser sure ut heile tida og skriv merknader. Det er greitt å skrive merknader, men ikkje for kvar minste detalj. Det er mest lærarane i teorifag/fellesfaga som er slik.*» Dei lærarane som evnar å ta perspektivet til eleven, og gir oppgåver som eleven har føresetnad for å meistre, vert meist verdsatt hjå elevane. Ein informant seier følgande: «*... Forstår ikkje læraren meg, og skjønar at eg treng hjelp, vert eg kjempefortvila. Eg må få til ting for å kunne fullføra oppgåva. Ein eller to lærarar opplever eg at har desse eigenskapane.*» F seier følgande: «*ein lærar seier me skal tru på oss sjølve og stole på oss sjølve. Snakkar om det når me skal vere stille. Det er han som har snakka vit til oss ...*».

Der læraren er stressfaktoren, opplever ein informant å ikkje verte likt. Læraren tek opp ting framfor andre som gir ubehag, og informanten kjenner seg uthengd. Informanten opplever at læraren tek seg meir av dei som er flinke, enn dei som er mindre skuleflinke. B opplever det slik: «*Eg kan ingenting. Når eg merkar at eg ikkje får til ting, vert eg automatisk nedbroten. Eg seier til meg sjølv at eg ikkje må gi opp, men det er ikkje enkelt. Når eg gir beskjed til læraren, seier læraren at dette klarar du om du vil.*» Fellesfag, høgtlesing, gruppearbeid, framføringar, vanskelege oppgåvetekstar og mange diskusjonar er sider som vert nemnde som frustrerande. Ein informant seier: «*... eg kan jobbe fem timar med matematikk, men får likevel karakteren 2. Læraren seier at det er ikkje hjelp i om eg gjer det bra på trening, det er konkurransen/prøven som tel ...*» Det kjem fram at hendingar på andre arená enn skulen har verknad på skulekvardagen.

Yrkesretta programfag seier dei fleste informantane at dei opplever å vere gode i. Dei ser på skulen som ein stad der dei får nytta sine interesser og sterke sider meir enn på ungdomsskulen. Læraren sin relasjonskompetanse og evne til å sette seg inn i korleis elevane har det, kjem fram som ein sentral faktor for meistringsopplevingar.

Drøfting

Relasjon til læraren

Det som peika seg ut i intervjuar, var verdien av ein god relasjon til læraren og eit trygt psykososialt miljø for å oppleve meistring i skulekvardagen. Lærarar som er støttande, oppmuntrande og gir positive attendemeldingar, framheva elevane at var viktige for arbeidsinnsats og lærelyst. Det samsvarar med forskning på læringsmiljø som understrekar at gode relasjonar og faste rammer er like viktig for prestasjonar som karakterar (Ogden, 2015; Skaalvik & Fredrici, 2014). Ei kjensle av einsemd og lite støtte i miljøet rundt, både fagleg og sosialt, gir lite skulefagleg motivasjon (Mjaastad & Frostad, 2014; Thrana, 2016). Dette er kanskje særskilt viktig for dei mest sårbare elevane som av ulike årsaker ikkje opplever skulen som ein meistringsarena.

Småprat og uro i timen tyder òg på at lærings- og undervisningshemmande åtferd kan vere ein meistrings-

strategi når krava ikkje er tilpassa føresetnadene (Elvén, 2017; Ogden, 2015). Uro kan og komme av for høge krav til eleven si evne til struktur, fleksibilitet, sosial forståing, konsentrasjon og impulskontroll. Spørsmålet er òg om læraren har kompetanse og føresetnader for å ta det perspektivet. Det å kjenne seg mislukka gir lite energi til læring. Lærarar som lyttar til eleven sine behov, prøver å skjønne situasjonen til eleven og forklarar oppgåver grundig, vert framheva som dyktige til å gje elevane meistringsopplevingar.

Arbeidet med motivering, verdsetting, oppmuntring og positiv fokusering er viktig for lærarar å ha med i møte med elevar (Befring, 2014). Korleis lærarar kommuniserer, møter elevane og gir faglege og sosiale tilbakemeldingar gir eit godt grunnlag for elevane sin utviklingsprosess. Kommunikasjonskulturen er sentral for å skape lærelyst og ei kjensle av meistring (Arnesen mfl., 2014). Elevar framheva at humor og ei romsleg haldning er ein viktig eigenskap hjå lærarar. Dei viser til at der læraren er stressfaktoren, opplever eleven å ikkje vere likt. Prestasjonsorienterte lærarar med stor tru på negativ forsterking kan auk nederlagskjensla hjå eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eit behavioristisk læringsperspektiv vil truleg bygge opp under denne haldninga.

Vygotsky (1978) og sosiokulturelle læringsperspektiv legg vekt på eleven som aktiv aktør i eiga læring, og eit meistringsperspektiv står der sentralt. Spørsmålet er òg kor medviten lærarar og skular er på kva signal ein gir om kva som er viktige verdiar og haldningar for å vere i gode læreprosessar (Fallmyr, 2017). Det krev stor sensitivitet frå lærarar å skjønne elevane, og det krev at lærarar er medviten eigne kjenslereaksjonar for å skape gode relasjonar til elevane. Nøkkelen til å bygge gode relasjonar ligg i oss sjølve (Kroken & Larsen, 2018). Lærarar sine haldningar, relasjonskompetanse og kommunikasjonsevne er avgjerande for at elevar opplever ein konstruktiv læreprosess (Ulvik, 2009, Karterud, 2012, Krane, 2017).

Spørsmålet er om dette perspektivet druknar i krava om kompetanse og resultat som lettare kan målast og talfestast. Det store fokuset på vurdering, måling av resultat, nyskaping og utvikling kan ha sine biverknader (Hegna mfl., 2017). Lærarane lever i eit paradoks der krav og resultatmål kan drukne i intensjonen om tilpassa opplæring

og meistring for alle. Stressa lærarar vert lett dårlege rollemodellar for korleis ein kan handtere kjensler og komplekse situasjonar. Emosjonell støtte, omsorg, tillit og tid er faktorar ungdommane legg vekt på. I ein inkluderande skule, med tilpassa opplæring som berande prinsipp, er det ei utfordring at det er dei mest sårbare ungdommane som har svakast relasjon til læraren (Krane, 2017). Ein ettergivande undervisningsstrategi kan òg svekke meistringsopplevingar for sårbare elevar (Dale & Wærnes, 2003). Rammevilkåra i eit faglærarsystem gjer at lærar og elev får mindre tid til å bygge relasjonar. Det kan føre til at elevar som har behov for det, opplever mindre emosjonell støtte. Samtidig kan eleven sitt personlege møte med ein lærar som signaliserer positive forventingar, verdsetting og omsorg, vere like viktig for eleven si utvikling som hyppige møter.

Praktikar og/eller teoretikar?

Elevar seier dei vel utdanningsprogram med minst mogleg teori, og mest mogleg praktisk arbeid. Det kan sjåast i lys av låg akademisk sjølvvurdering og lite forventning om meistring i teoretiske fag. Meistringstru er viktig for å mobilisere motivasjon (Bandura, 2000). Forventing om meistring synest å vere høgare til yrkesretta programfag. Positive og negative erfaringar med akademiske ferdigheter i grunnskulen legg grunnlag for både forventning om meistring, og for val seinare i livet. Det må sjåast i samanheng med eit inntakssystem som kan reproducere svake meistringsopplevingar (Thrane, 2016). Skal skulen gi eit tilbod som vert opplevd som meningsfullt for alle, må skulen sjå at samfunnet består av likeverdige elevar frå ulike sosiale lag og med ulike føresetnader. Teori, erfaring og praktisk dugleik skal utfylle kvarandre, og dei er komplimenterande perspektiv, ikkje motsetnader. Det er ikkje berekraftig i eit demokratisk kunnskapssamfunn at elevar som går ut av skulen etter 10–12 år, ikkje har forventingar om at dei kan tileign seg teori. Befring (2014) viser til det nye læringsperspektivet som seier at alle kan lære, at læringssevna er intakt heile livet, og at læring er ein prosess der ein sjølv må vere aktiv. Då er det nærliggande å tru at elevar som har mista all tru på at ein kan lære teori, ikkje har utvikla eigna læringsstrategiar. I lys av synet om elevar

Det er ei utfordring at det er dei mest sårbare ungdommane som har svakast relasjon til lærar.

som sentrale aktørar i eiga læring, gir dette dårlege vilkår for prosessar i samband med sjølvregulert læring og motivasjon (Zimmerman, 2000; Maslow, 1970; Ryen & Deci, 2000).

Det er vanskeleg for ein elev å sjå det meiningsfullt å gjere noko med eit problem eller oppgåve han berre delvis forstår, og som han manglar strategiar for å handtere (Antonovsky, 2012). Relevans og tilpassa undervising som gir mening for den einskilde elev, kan motivere for læring og gi motstandskraft til å møte utfordringar vidare i livet. Elevar i denne intervjuundersøkinga seier at dei kjenner seg betre varetekne på yrkesfaglege programfag enn i fellesfaga. Eit interessant perspektiv er korleis dei kan handtere det pedagogiske spenningsfeltet ulike kulturerfaringar kan gi (Baker 2014; Raaheim & Sunde, 2009; Markussen, 2016). Vert elevar som identifiserer seg med skulen og tilpassar seg skulekulturen, meir varetekne i skulesystemet? Korleis kan ein ta i vare fleire perspektiv og ikkje sjå på det som motsetningar, men supplerande faktorar? Eit profesjonelt fellesskap som tek kollektivt ansvar for alle elevar sin trivsel og læring, er avgjerande for å få eit likeverdig opplæringstilbod (Meld. st. 21, (2016–17.))

Hansen & Haaland (2015) viser til at samarbeid og kjennskap til dei ulike programfaga og fellesfaga står sentralt for å gi fleire elevar meistringsopplevingar i vidaregåande opplæring. I nye læreplanar på yrkesretta programfag er det forslag om å starte tidlegare med fagleg fordjuping, ha meir utplassering i bedrifter og/eller ha praksis i skulen sine lokale (www.udir.no). Spørsmålet er om strukturelle endringar er nok for at fleire elevar skal oppleve meistring. Ein elev viser til at det er lærarar i fellesfaga som gir flest merknader. Er det behavioristiske læringsperspektivet meir utbreidd i nokre skulekulturar/-miljø, og kva konsekvensar gir det for meistringsopplevingar? Generelt opplevde elevar på vg1 yrkesfag i mi undersøking at dei får brukt meir av det dei er gode til, i den vidaregåande skulen enn i grunnskulen. Spørsmålet er om elevane si meistringsoppleving er meir tilfeldig, og om ein er «heldig» i møte med lærar, klasse og skule.

Inkluderande læringsmiljø

Ertesvåg (2014) syner til at når elevar er urolege, har skulen ein lang tradisjon for å ha blick på den enkelte eleven. Enkle individbaserte løysingar kan i verste fall halde ved like vanskane. Mykje tyder på at eit godt psykososialt miljø gir fleire elevar meistringsopplevingar (Overland, 2007; Hattie, 2013). I skulekulturar der anerkjenning og verdsetting står sentralt, kan ein truleg dempe nederlagskjensla svake karakterar kan skape. Meistringsorienterte kulturar der innsats og strategiar er i søkelyset, kan vere sentralt for utviklinga av positiv sjølvoppfatning og meistringstru hjå elevar. Der karakterskalaen er den viktigaste målefaktoren for sjølvverd, kan det føre til auka stress og dårlegare psykisk helse (Olsen & Holmen, 2018).

I lys av dette er anerkjenning og respekt for eigenart og verdi hjå elevane, uavhengig av resultat og prestasjonar, byggjesteinar i dannelsesprosessen og meistringsopplevingar for elevar. Det er viktig med tanke på å kunne handtere dei utfordringane livet kan gi (Borge, 2003). Desse verdiane bygger òg opp under eit inkluderande læringsmiljø og gir eit godt grunnlag for framtidig verdiskaping i eit demokratisk samfunn. Arbeid med inkluderande verdiar er ein kontinuerleg prosess som må gjennomsyre heile skulekvardagen (Jenssen & Roald, 2014). Eit lite apropos i den samanheng er Mari Rege, som seier i ein kronikk i Dagens Næringsliv at kunnskap ikkje er nok. I tillegg til fagleg kunnskap er høg sosial kompetanse viktig (Dagens Næringsliv 25. / 09. 2015). Dette er viktige innspel i dagens debatt, der det er sterke føringar på faglege prestasjonar og resultat som kan målast. Karakterkrav og ytre resultatkrav kan verte fasadebygging utan berekraftig innhald om ikkje grunnleggande menneskelege behov vert varetekne.

Oppsummering

Elevane si stemme i denne artikkelen samsvarar med forskning og litteratur som understrekar verdien av at dei menneskelege behova må takast i vare for å få meistringsopplevingar i skulekvardagen. Arbeidet med kommunikasjon, relasjonar og eit inkluderande læringsmiljø er ein kontinuerleg prosess, og eit tidlaust budskap. Kravet om å lukkast på skulen vert truleg ikkje mindre med åra. Spørsmålet er om elevane si stemme og inkluderande

verdiar fell vekk i måldebattar, dokumentasjonskrav og strukturelle endringar. I ein inkluderande skule for framtida er det kanskje like viktig med ein debatt om verdiar, etikk og haldningar som det er med ein debatt om resultatmål, karakterkrav og studiepoeng.



Marit Irene Uglum arbeider som høgskulelektor i pedagogikk/spesialpedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Ho har grunnutdanning som faglærer i idrett ved Norges idrettshøgskule / (NIH) og master i spesialpedagogikk ved Høgskulen i Sogn og Fjordane (HiSF) / Universitetet i Oslo (UiO). Ho har arbeidd som faglærer i vidaregåande opplæring og i grunnskulen, har erfaring som miljøterapeut i barnevernstenesta og har lang erfaring som spesialpedagog i PPT.

REFERANSAR

- ANTONOSKY, A.** (2012). *Helsens mysterium*. Gyldendal Norsk Forlag.
- ARNESEN, A., HANSEN, W.M., OGDEN, T., & SØRLIE, M.A.**, (2014). *Positiv læringstøtte. Hele skolen med*. Universitetsforlaget.
- BANDURA, A.** (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current directions in psychological science*, 9(3), s. 75–78.
- BAKER, D.P.** (2014). *The schooled society: The educational transformation of global culture*. Stanford: Stanford University Press.
- BEFRING, E.** (2014). *Den forløsende pedagogikken*. Gyldendal Akademisk.
- BORGE, A.I.H.** (2003). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag.
- DALE, E.L. & WÆRNESS, J.I.** (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blick for den enkelte*. Oslo: Cappelen forlag.
- ELVÉN, B.H.** (2017). *Atferdsproblemer i skolen*. Fagbokforlaget.
- ERTESVÅG, S.** (2014). Profesjonelle kulturer og uro i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 3.
- FALLMYR, Ø.** (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Universitetsforlaget.
- FREDRICI, R.A. & SKAALVIK, E.** (2014). Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevens motivasjon og læring. *Bedre skole*, nr. 1.
- HANSEN, K.H. & HAALAND, G.** (2015). Engasjerte og interessert elever gjennom meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I: K.H. Hansen., T.L. Hoel & G. Haaland (red). *Tett på yrkesopplæring. Yrkesrelevant, tilpasset og samfunnstjenlig?* Fagbokforlaget.
- HATTIE, J.** (2013.) *Synlig læring*. Gyldendal Damm Akademisk.

HEGNA K., ERIKSEN, I.M., SLETTEN, M.Å., STRANDBU, Å. & ØDEGÅRD, G. (2017). Ungdom og psykisk helse – endringer og kontekstuelle forklaringer I: M. Bunting & G.H. Moshuus (red.) *Skolesamfunnet. Kompetansekrav og ungdomsfellesskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

HOLEN, S. & WAAGENE, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. NIFU-Rapport nr. 9.

JENSEN, E.S. & ROALD, K. (2014). *Tilpasset opplæring i skolens arbeidsfellesskap*. Bergen: Fagbokforlaget.

KARTERUD M. (2012). *Læreren har tid til meg. En studie av elevens opplevelse av mestring gjennom et alternativt skoleopplegg*. Masteroppgave. Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. Henta frå: www.duo.uio.no

KRANE, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorative studie om samarbeid og den store betydningen av små ting*. Doktorgradsavhandling (ph.d.). Universitetet i Bergen.

KROKEN, B.A. & LARSEN, B.O. (2018). *Nærvær og profesjonalitet i skolen – tydelig og likeverdig undervisningspraksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

MAGNUSSEN, F. (2001). *Åtferdforstyrrelser og mestring – hvem skal mestre hva?* I: B. Gjørum, B. Grøholt, H. Sommerschild, (red). *Mestring som mulighet i møte med barn, unge & foreldre*. Oslo: Universitetsforlaget

MARKUSSEN, E. (2016). Forskjell på folk! I: K. Reegård & J. Rogstad (red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk

MASLOW, A.H. (1970). *Motivation and Personality*, 2. utgave. New York: Harper & Row.

MELD. ST. 28 (2015–16). *Fag-Fordyping–Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MELD. ST. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidleg innsats og kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

MJAAVATN, P.E. & FROSTAD, P. (2014). Tanker om å slutte på vidaregående skole. Er ensomhet en faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 47–55.

NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*.

OGDEN (2015). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

OLSEN, M.I. & HOLMEN, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.

OVERLAND, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene. Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget.

REGE, M. (2015). Kunnskap er ikke nok. *Dagens Næringsliv*, 25. sep. Meninger, s. 4.

RAAHEIM, A. & SUNDE, E. (2009). «Jeg hadde en dårlig lærer» – En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), s. 356–367.

RYAN, R.M., & DECI, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, s. 68–78.

SKAALVIK, E.M & SKAALVIK, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.

THRANA, H.M. (2016). Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. (Kap. 4. s. 86–106). I: K. Reegård & J. Rogstad (red.). *De frafalne. Om frafall i videregående skole*. Gyldendal Akademisk.

UGLUM, M.I. (2007). *Problemåttferd i eit meistringsperspektiv. Meistringsopplevingar hjå elevar i den vidaregåande skulen*. Masteroppgave, Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.

ULVIK M. (2009). Slik eleven ser det – skolens bidrag i unge menneskers liv. *Norsk pedagogisk tidsskrift* nr. 2. Henta frå: www.idun.no/npt/2009/02

VYGOTSKIJ, L.S. (1978). *Mind and society. The development of higher mental process*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

ZIMMERMAN, B. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective (s. 13–39). I: M. Boekaeris, P.R. Pintrich & M. Zeidner (red.). *Handbook of self-regulation* (red). San Diego, California: Academic Press, www.udir.no

Lærere i Spesialpedagogikk

Søkes for å undervise på vårt populære kurs for assistenter, barne- og ungdomsarbeidere m.m. i barnehage, skole , sfo.

Undervisning:

Høstsemester og /eller vårsemester – 1 kveld over 10 uker fra kl. 18.00–21.00.

Kvalifikasjoner:

Læreren vi søker er spesialpedagog eller lærer/førskolelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk. Annen egnet høyskole- eller universitetsutdanning kan også være aktuell.

Kursets innhold:

Hva er spesialpedagogikk? – Lese- og skrivevansker
– Lærevansker – Psykisk utviklingshemming
– Språk- og talevansker – Synsvansker

– Hørselsvansker – Bevegelsesvansker og hodeskader
– ADHD, Tourettes syndrom og skjulte funksjonshemminger – Spesialundervisning og spesialpedagogiske tiltak

Egenskaper:

De personer vi søker er faglig dyktig og må kunne formidle spesialpedagogikk til voksne kursdeltakere.

Søknad med CV ønskes til:

postmottak@kompetansesenter-bedriftshjelp.com
Spørsmål kan rettes til daglig leder Elvy Saus,
tlf. 913 58 038
www.kompetansesenter-bedriftshjelp.com



Kompetansesenter og
Bedriftshjelp

FOR

SK

*Forskningsartiklene
i Spesialpedagogikk
er underlagt strengere
form- og innholdskrav
enn fagartiklene.*

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

NING

Artiklene blir
vurdert av to
anonyme fagfeller
(blind review) i
tillegg til redaktør.

DEL

«Det er gøy å løpe med venner»

Elever med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøving

Sammendrag

Hensikten med denne artikkelen er å utforske erfaringene til elever med utviklingshemninger i kroppsøvfingsfaget og å vise at det er nyttig å lytte til barna og deres måter å uttrykke sine erfaringer på. Det teoretiske perspektivet i artikkelen er fenomenologisk-eksistensielt, og med inspirasjon fra «The Mosaic approach» har fire elever med utviklingshemninger blitt fulgt i kroppsøvfingsfaget. I tillegg har en lærer og en forelder blitt intervjuet. Gjennomgående uttrykker elevene i studien positive erfaringer med kroppsøvfingsfaget. Kroppslige erfaringer og levde relasjoner til medelever og lærere er sentralt for måten bevegelsesaktiviteter i faget erfares.

Summary

«It's fun to run with friends». Students with intellectual disabilities and their experiences in physical education. The purpose of this article is to explore the experiences of students with intellectual disabilities in physical education. The theoretical perspective is phenomenological-existential. By drawing ideas from "The Mosaic approach" four children with intellectual disabilities have been observed in physical education. In addition one teacher and one parent have been interviewed. All of the students express mainly positive experiences in physical education. More specifically, our analysis has revealed how corporeality and relationality are central for their experiences in the subject.

Nøkkelord

KROPPSØVING
UTVIKLINGSHEMMING
INKLUDERING
FENOMENOLOGI

ANJA JØNDAL DIGRANES, lærer ved Haug skole og ressurscenter, med mastergrad i kroppsøving og pedagogikk med påbygningsår i fysisk aktivitet og funksjonshemming ved Norges Idrettshøgskole.

ØYVIND FØRLAND STANDAL, professor ved OsloMet – storby-universitetet, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Ainscow (2005) omtaler inkludering som en av de største utfordringene skolesystemene i verden i dag møter.¹ I forskning om kroppsøving og inkludering ser det ut til at stemmene og perspektivene til personer med funksjonshemminger i økende grad blir tillagt vekt. Kittelsaa (2008) viser for eksempel at det de siste tiårene har blitt et økende antall studier på feltet. Flere studier viser viktigheten av å lytte til barn med funksjonshemminger, og at innsikt og ulike forståelser kan belyses på denne måten (Asbjørnslett mfl., 2013; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby, 2013; Svendby & Dowling, 2013). Samtidig etterspørres det mer forskning på feltet, da barnets stemme og egne erfaring i lengre tid har vært en oversett kilde til kunnskap (Asbjørnslett mfl., 2013; Coates, 2011; Fitzgerald, 2005; Haegele & Sutherland, 2015; Stride, 2009; Svendby & Dowling, 2013).

Utvalget i utredningen *På lik linje* har avdekket at det er mangelfull forskning om personer med utviklingshemninger i norsk skole (NOU 2016:17), noe som også er tilfellet i kroppsøvfingslitteraturen. I forskning om kroppsøving har det særlig vært fokusert på elever med fysiske funksjonshemminger eller synshemminger (Bredahl, 2013; Svendby, 2013). På bakgrunn av tidligere forskningsperspektiver utforsker denne artikkelen barn med utviklingshemninger og deres erfaringer i kroppsøvfingsfaget. Nærmere bestemt undersøker vi: På hvilke måter erfarer barn med utviklingshemninger bevegelsesaktivitet i kroppsøvfingsfaget?

Et fenomenologisk-eksistensielt perspektiv

Problemstillingen etterspør erfaringer, derfor har vi valgt å benytte et fenomenologisk-eksistensielt perspektiv. I denne artikkelen bruker vi den franske fenomenologen Maurice Merleau-Ponty (1908–1961) som teoretisk perspektiv. Sentralt er Merleau-Pontys bidrag til eksistensiell fenomenologi. Her forstås menneskers opplevelser som et kroppslig forhold til verden (Østerberg, 1994), og perspektivene hans har blitt brukt innenfor kroppsoving tidligere (Connolly, 1995; Standal, 2016). En av grunntankene hos Merleau-Ponty er at min kropp og min verden aldri er adskilt, min opplevelse av verden skapes gjennom mine kroppslige sanseinntrykk. Livsverdenen er dermed den konkrete og erfarbare virkeligheten vi lever våre liv i. Vi tar den for gitt, vi erfarer den før vi reflekterer over den. På den måten er livsverdenen før-refleksiv (Duesund, 2001).

Max van Manen (1990, 2014) har identifisert fire eksistensialiteter som er sentrale strukturer ved livsverdenen: levd kropp, levd rom, levd tid og levd relasjon. Eksistensialitetene er grunnleggende i alle menneskelige erfaringer og er universelle temaer for å utforske sider ved menneskers livsverden, blant annet beskrevet i fenomenologisk litteratur av Merleau-Ponty (1994). I undersøkelsen av barns erfaringer med kroppsoving kan en slik fundamental kategorisering være hensiktsmessig (van Manen, 1990).

Den levde kroppen er utgangspunktet for alle erfaringer. Det er et fenomenologisk faktum at vi alltid er kroppslige i verden. En av Merleau-Pontys hovedtanker er at kroppen ikke kan betraktes utelukkende eller først og fremst objektivt. Kroppens forhold til omgivelsene er ikke noe entydig gitt eller målbart (Østerberg, 1994). All erfaring er dermed knyttet til vår egen levde kropp. Vi erfarer kroppen som forgrunn og bakgrunn, tydeliggjort og usynliggjort på samme tid (Merleau-Ponty, 1994). Et eksempel for å belyse dette ytterligere er når vi spiser og biter oss i kinnet. Vi er ikke oppmerksomme på kinnet vårt når vi spiser, til tross for at vi vet det er der. Idet vi biter oss, kommer kinnet i forgrunnen for vår oppmerksomhet, og blir på den måten tydeliggjort for oss.

Levd rom er rommet vi erfarer, det er en pre-verbal erfaring og noe vi sjelden reflekterer over. Ulike steder

kan frambringe ulike følelser i oss: et åpent landskap, en gymsal eller hjemmet vårt frambringer alle ulike romlige erfaringer. Rom erfares ulikt fra person til person. Den levde kroppen og verden er gjensidig avhengige, og på den måten endrer den opplevde verden seg hvis det skjer forandringer ved individet (Bengtsson, 2013). Rommet kan da bli tydeliggjort for vår bevissthet (Merleau-Ponty, 1994; Toombs, 2001).

Toombs (2001) eksemplifiserer hvordan tap av mobilitet, for eksempel ved å måtte være avhengig av rullestol, endrer opplevelsen av rom. Dette kan resultere i opplevelsen av økt avstand mellom en selv og omgivelsene. Det som tidligere opplevdes nære, oppleves nå som langt unna. Tap av mobilitet illustrerer at den subjektive erfaringen av rom er relatert både til ens kroppslige kapasiteter og hvordan omgivelsene er utformet eller lagt til rette.

På samme måte beskriver Toombs (2001) at det skjer en endring i opplevelsen av levd tid. Hun skriver at tid ofte oppleves med mål om framtiden. Vanligvis handler vi i nåtid i lys av forventninger til det som kommer, for eksempel framtidsmål. Med en kroppslig dysfunksjon kan denne framtidsrettetheten bli forstyrret på ulike måter. Man blir for eksempel tvunget til å fokusere på det som skjer nå, og den foregående aktiviteten, ikke øyeblikket som skal komme. På den måten kan personer med funksjonshemninger finne seg selv «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemninger. Dette kan igjen også påvirke relasjoner til andre personer (Toombs, 2001).

Levd tid er altså den subjektive tiden, og kan stå i motsetning til den objektive tiden klokken viser. Det er den tiden som går fortare når vi har det gøy, eller som går saktere når vi kjeder oss. For en elev som liker kroppsovingsfaget, vil tiden trolig oppleves på en annen måte enn for en elev som ikke liker faget (van Manen, 1990; Standal, 2014).

Levd relasjon er den relasjonen vi har med andre i det mellommenneskelige rommet vi deler med dem. I tillegg til at kroppen er subjektiv, er den også intersubjektiv. Denne intersubjektiviteten lever i spenningen mellom forskjellene og likhetene hos det individuelle mennesket. Vi har en tilgang til andre menneskers liv, men denne tilgangen er

aldri komplett. Årsaken er ikke at mennesker er isolert fra hverandre. Det er fordi mennesker ikke har helt de samme erfaringene av de samme menneskene, eller de samme tingene i deres ulike aktiviteter i verden (Bengtsson, 2013). Ingen kan forstås som isolerte kropper, da vi alle lever i en slags sammenvevd sameksistens. Kroppen er relasjonell, og vi merker både oss selv og andre gjennom kroppen. (Engelsrud, 2006).

Disse fire eksistensialitetene kan differensieres, men kan ikke skilles fra hverandre. De utgjør en enhet som kan kalles livsverdenen, vår levde verden (van Manen, 1990). Ifølge van Manen (2014) opplever vi alle vår verden og vår virkelighet gjennom disse eksistensialitetene. I studier kan vi undersøke eksistensialitetene og deres ulike aspekter, men vi må være bevisst at en eksistensialitet alltid vil henge sammen med en annen.

Metodisk tilnærming – «a mosaic approach»

Det finnes ulike datainnsamlingsmetoder som har blitt utviklet, og som har vært suksessfulle i forskning med personer med utviklingshemninger (Haegele & Sutherland, 2015). Coates (2011) benytter seg blant annet av tegning og ulike aktiviteter basert på oppgaveark. Kittelsaa (2008) har fremhevet bruken av nettverkskart og ukeoversikter som hjelpemidler. Både nettverkskart og ukeoversikt blir nedtegnet i samarbeid med informanten. Hun skiver at selve samtalen rundt nedtegningen ga muligheter til å snakke om ulike temaer. Fitzgerald (2012) trekker også fram bruk av tegninger som et mulig springbrett til videre samtale.

Vitenskapsteoretisk er forskningsstudien forankret i fenomenologien. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, med inspirasjon fra «the Mosaic approach» og bruk av deltakende observasjon og intervju. Som overordnet design for innhenting av datamaterialet i studien har jeg som nevnt blitt inspirert av «The Mosaic approach» (Clark & Moss, 2011). Dette er en tilnærming som tar for seg datainnsamlingsmetoder som har vist seg å være virkningsfulle for å lytte til barns synspunkter og erfaringer. Det er en måte å lytte på som anerkjenner voksne og barn som samarbeidspartnere i meningsskaping. Tilnærmingen kombinerer både det visuelle og det verbale.

Jeg har i kombinasjon med observasjon og intervju også benyttet mer utradisjonelle metoder (som tegning og å gi rom for bevegelse).

Datamaterialet og informantene

Ytterhus (2000) trekker fram det hun kaller den «fleksible observatørrolle». Det vil si at man varierer grad av deltakelse som observatør ut i fra det som passer i situasjonen. Jeg inntok den fleksible observatørrollen og vekslet mellom å sitte på sidelinjen og å være med på aktivitetene. Jeg pratet med barna underveis i aktivitetene når det passet slik. Det var også viktig for meg å ha stor oppmerksomhet på hva barna uttrykte gjennom kroppsspråk, og deres reaksjoner på min tilstedeværelse.

Jeg har i studien blant annet observert kroppsøvingstimer (i forbindelse med masteroppgaven ble i tillegg fritidsaktiviteter observert). Kroppsøvingstimene har jeg observert på en barneskole. Skolen er en «normal-skole» og klassen en «normal-klasse». I klassen går det også et antall elever med utviklingshemninger, hvor jeg har fulgt fire av elevene. Elevene med utviklingshemninger veksler mellom å ha undervisning sammen med resten av klassen («klassen») og i en egen gruppe («gruppen»). Kroppsøvingsfaget er et av fagene hvor «gruppen» er sammen med «klassen».

Hovedinformantene i studien er fire barn med utviklingshemninger. Det er to jenter og to gutter, hvor alle går på samme skole. Barna har fått fiktive navn i oppgaven (Jens, Per, Sara og Lise). En kvinnelig spesiallærer (fiktivt navn: Helene) og en mor er også inkludert i studien som tilleggsinformanter. Disse to har i hovedsak blitt intervjuet. Av praktiske årsaker ved rekrutteringsprosessen har det ikke vært mulig å få til en jevn fordeling av tilleggsinformantene. Den aktuelle skolen er valgt både av bekvemmelighetshensyn (plassering) og fordi blandingen av elever med og uten utviklingshemninger i samme kroppsøvingssklasse representerer en interessant case i forhold til artikkelens problemstilling. Elevene som er med i studien ble valgt ut for å sikre kjønnsbalanse.

De fire elevene jeg fulgte i kroppsøvingstimene, ble alle intervjuet i avslutningsfasen av observasjonsperioden. Jeg gjennomførte et intervju med hver av elevene, som

handlet om kroppsøvingstimene. Intervjuene ble gjennomført på skolen og varte i omtrent 30 minutter. Det var et bevisst valg av stedet for gjennomføringen av intervjuene, for slik å konkretisere det vi pratet om mest mulig. Selv om det er elevenes erfaringer jeg ønsker å belyse, har jeg i tillegg som før nevnt også intervjuet en lærer og en forelder. Disse har fungert som tilleggsinformanter for å kontekstualisere barnas erfaringer og eventuelt komme med utfyllende informasjon, eller underbygge tidligere observasjoner og intervjuer (Svendby, 2013; Vedeler, 2000).

Jeg var veldig tydelig på at det var barna som bestemte under intervjuene–hvis de ikke ønsket å fortsette, skulle de si ifra. I intervjusituasjonen lot jeg barna selv få velge hvor de ville sitte ved bordet, og hvilken stol de ville ha. Jeg endte med å sitte ved siden av alle barna, og ikke ovenfor. Jeg hadde med meg tegnesaker. I begynnelsen av intervjuet introduserte jeg tegnesakene og spurte om de ønsket å benytte disse. Samtlige av elevene ønsket det, hvor tre ville tegne og en ville skrive.

Til å begynne med ville jeg at de skulle tegne stedet de har kroppsøving. På den måten rettet jeg samtalen mot kroppsøvingsfaget og forsøkte å konkretisere det vi pratet om. Samtidig gikk jeg bredt ut, slik at denne tegningen eventuelt kunne benyttes videre i samtalen, til å peke på eller legge til flere tegninger. Det virket som om noen av elevene ønsket bekreftelse på at de tegnet på rett måte. Jeg forsikret dem om at ingenting var feil, og at det var de som bestemte på hvilken måte de ønsket å tegne. Utover i samtalen ba jeg dem også tegne noen de liker å være sammen med i kroppsøvingstimene. Tegningene ble et nyttig verktøy til å reflektere rundt og fungerte som rammeverket for samtalerne våre. Vi hentet fram hendelser i fortiden og plasserte dem i nåtiden på papiret, og slik kunne vi mer konkret reflektere rundt ulike hendelser. Særlig en elev som hadde vært vanskelig å få i samtale tidligere, åpnet seg mer ved hjelp av tegningene.

Som Kittelsaa (2008) skriver i sin doktoravhandling, opplever mange unge med utviklingshemninger at det er foreldre, eller andre, som snakker på deres vegne. Det har derfor vært viktig for meg at det voksenpersonene uttrykker, ikke nødvendigvis blir forstått som «gullstandarden». Det er det barna i studien har uttrykt, som skal stå

i fokus. Ved å ha vært oppmerksom på en slik mulig påvirkningskraft har jeg forsøkt å ikke la materialet endre seg, å ikke la de voksnes talte språk trumfe det jeg har sett, eller det barna har fortalt.

Analyse

Datamaterialet består altså av to ulike datasett: innspilte intervjuer og observasjonsnotater. Samme framgangsmåte har blitt benyttet for å analysere både intervjuene og observasjonene. Tegningene har også blitt betraktet i gjennomgangen, men er hovedsakelig benyttet metodisk for å oppmuntre til samtale i intervjuene. Vi har derfor valgt å ta utgangspunkt i Kvale (1997) og Kvale & Brinkmanns (2015) retningslinjer for analyse. Analysen ble gjennomført ved bruk av en «ad hoc meningsgenerering». Her blir det ikke brukt noen standardmetode for å analysere materialet, i stedet blir det brukt et samspill mellom ulike teknikker (Kvale, 1997).

Det første steget i analysen er det litteraturen omtaler som en meningsfortetting (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). Det vil si en forkortelse av sentrale deler av datamaterialet til kortere formuleringer. Grunnet tidsmessige hensyn og et stort datamateriale ble ikke intervjuene transkribert. Noen av barna hadde også noe utydelig verbal tale og pratet i perioder av intervjuene om helt andre områder enn emnene for studien. Derfor ble det ansett som mer effektivt å notere ned de delene av intervjuene som ble sett som relevante for problemstillingen. Jeg lyttet grundig gjennom intervjuopptakene og noterte ordrett ned sekvenser jeg betraktet som viktige for min problemstilling. Observasjonsnotatene leste jeg også grundig gjennom. I tillegg har jeg mange av situasjonene lagret i hukommelsen, noe som supplerte feltnotatene for meg. I nøye gjennomgang av datamaterialet søkte jeg ut enheter jeg så som viktige for oppgavens problemstilling. Utdragene ble deretter komprimert til korte setninger hvor det sentrale temaet ble gjengitt (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015).

Deretter ble formuleringene fra både observasjonene og intervjuene behandlet som en helhet. Ut fra gjennomlesning av disse framgikk det etter hvert ulike mønstre i datamaterialet. På bakgrunn av mønstrene i

formuleringene utviklet jeg ulike kategorier (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015). For eksempel: Da barna pratet om at de fikk hjelp av læreren, kategoriserte jeg det til «samhandling elev–lærer», eller da barna pratet om hvem de likte å leke sammen med, kategoriserte jeg det til «samhandling barn– barn». Datamaterialet ble deretter gjennomgått og sortert ut ifra kategoriene jeg fant i den foregående meningsfortettingen. Litteraturen refererer til dette som meningskategorisering av materialet (Kvale, 1997; Kvale & Brinkmann, 2015).

Datamaterialet ble så gjennomgått en tredje gang. Denne gangen var jeg på jakt etter avkreftende bevis (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach & Richardson, 2005). Det vil si at jeg så etter utdrag i materialet som kunne motsi kategoriene jeg hadde identifisert, eller kunne representere et annet perspektiv innenfor de respektive kategoriene. Dette førte til at jeg blant annet ble oppmerksom på de få situasjonene hvor barna uttrykte erfaringer av irritasjon overfor hverandre. Jeg lette altså etter motsigende bevis for å kunne gi nyanser i materialet (Brantlinger mfl., 2005; Standal, 2009). Dette førte til at jeg fikk fram ulike perspektiver innenfor kategoriene.

For å komme i dybden i analysen så jeg det som nødvendig å ta teorien mer eksplisitt i bruk. Jeg fant sammenhenger mellom barnas erfaringer og knyttet resultatene opp mot van Manens (1990, 2014) fire eksistensialiteter for å gi materialet mer dybde. I hele prosessen med å generere og analysere det empiriske materialet har andreforfatteren av denne artikkelen bidratt som diskusjonspartner.

Etiske overveielser

Det er mange etiske overveielser man må gjøre seg når det gjelder forskning med mennesker. Dette gjelder særlig i forskning med personer med utviklingshemninger (Gjærum, 2010). Før oppstart ble prosjektet meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata). Alle som har deltatt i prosjektet, har også skrevet under en samtykkeerklæring om deltakelsen, det gjelder foreldre, barna selv og lærere. Deltakerne ble både skriftlig og muntlig informert om prosjektets formål og om mulige fordeler og ulemper med å delta i studien. Denne studien involverer deltakere som ikke alltid kan gi et fritt informert samtykke,

da ikke alle fullt ut har forutsetninger for å forstå hva deltakelse i forskningen innebærer. Derfor har jeg i prosjektet hatt et ekstra stort ansvar for å ivareta deltakernes integritet. Det har vært spesielt viktig for meg at barna har forstått at deltakelsen er frivillig, og at de når som helst har kunnet trekke seg om de ønsket det (Fangen, 2011).

I en kvalitativ studie som dette er validitet sikret på ulike måter (Kvale & Brinkmann, 2015). Gjennom kommunikativ validitet var hele forskningsprosessen gjenstand for diskusjoner mellom forfatterne. Videre blir validitet vurdert i kraft av hvordan lesere og brukere av kunnskap kjenner seg igjen i hvorvidt resultatene kan ha praktisk nytte i andre situasjoner (pragmatisk validitet). Dette peker også mot overførbarhet, eller analytisk generalisering: Funnene i vår studie sikter ikke mot statistisk generalisering. Overførbarhet blir snarere sikret gjennom tykke beskrivelser av forskningskonteksten, noe som gjør det mulig for lesere å vurdere om resultatene har konsekvenser for deres kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Studien løfter fram stemmen til fire barn med utviklingshemninger, men kan også gjelde andre.

Resultater

Analysen av det empiriske materialet har resultert i følgende inndeling av resultatene:

- Levde kroppslige erfaringer:
 - «Det er veldig gøy»
 - «Jeg hater forandring»
- Levde relasjonelle erfaringer:
 - «Det er gøy å løpe med venner»
 - «Litt hjelp til neste fase»

Kontekstualisering

Kroppsøvingstimene har et gjenkjennelig mønster i måten de gjennomføres på. Timene blir stort sett gjennomført i gymsalen, men jeg observerer også tre kroppsøvingstimer utendørs.

«Gruppen» er med på alle aktiviteter sammen med «klassen». Deles det inn i lag, deles lagene tilfeldig. Kroppsøvingslæreren er ansvarlig for alle elevene og gjennomføringen av timen. Det er spesiallærerne som har hovedansvaret for elevene med utviklingshemninger og

følger opp elevene der det er behov. Det ser ut til at aktivitetene ikke tilpasses elevene i studien i forkant av kroppssøvingstimen. Tilpasninger gjøres underveis dersom spesiallærerne vurderer det som nødvendig:

Helene: Noen ganger må noen gå ut og ta en pause hvis det blir vanskelig. Noen må vi pushe litt på noen timer og ikke andre. Men ellers så er de stort sett med på det meste. Vi prøver å få til alt. Og hvis det er noe som er vanskelig, hvis de for eksempel skal balansere på en snudd benk, så har vi kanskje en benk som ikke er snudd, også får de kanskje en hånd på siden. Men sånn at vi prøver å gjennomføre tilnærmet det samme, da.

Lærerne gir rom for at alle elevene kan utføre øvelser og aktiviteter på sin måte og ut ifra sitt eget utgangspunkt. Etter at øvelsene er forklart, rettes det sjeldent på utførelsen:

I dag står basketball på timeplanen, og øvelse nummer to er dribling og skjerming av ballen. Sara og Jens blir satt sammen i par. De dribler ikke. Som alternativ til driblingen, sentrer de heller ballen til hverandre, de sentrer med stusspasninger. De blir ikke rettet på når de velger å gjøre denne endringen av øvelsen.

Levde kroppslige erfaringer

«Det er veldig gøy»

Informantene gir ulike uttrykk for sine opplevelser i kroppssøvingsfaget, både verbalt og kroppslig. I intervjuene benytter barna mange positive begreper relatert til deres erfaringer. At det er gøy, fint, kult, og at de liker kroppssøvingsfaget, gjentas i samtalen. På spørsmål om hvorfor Jens alltid vil være med på gym, svarer han: «Jeg liker gym.» Da jeg spør Sara hva hun synes om gym, svarer hun: «Jeg synes det er fint med gym.» Per forteller meg at gym er «veldig, veldig, veldig gøy!», noe Lise er enig i: «Det er veldig gøy». I intervjuet forteller lærer Helene det samme: «Jeg tror de opplever det stort sett gøy, de liker gym, de vil ha gym, og de sier selv at de liker gym, så det tror jeg de opplever positivt.» Barnas positive erfaringer vises også gjennom kroppsspråket deres: De smiler, ler, tuller og gir «high fives». Jeg ser at barna på denne måten kroppslig gir uttrykk for trivsel, noe som framgår i flere situasjoner jeg observerer:

I dag er det torsdag, og det er en kort kroppssøvingstime. Elevene får beskjed om at de skal spille dansk stikkboll. Hvis de blir skutt, må de sette seg ned på gulvet der de blir truffet. De kan reise seg igjen når den de blir skutt av, selv blir tatt. Sara sier at hun synes det er gøy. Hun smiler. Lise smiler også, hun står og erter for å lokke ballen til seg.

Et annet eksempel forteller også noe om elevenes positive erfaringer i kroppssøvingen:

Andre øvelse i kroppssøvingen denne fredagen er kanonball. Elevene sitter i en sirkel på gulvet, reglene for kanonball blir forklart, og det deles inn i to lag. Alle elevene fordeler seg på hvert sitt lag, på hver sin side av gymsalen. Spillet starter. Sara klarer å fange ballen, hun sikter, og hun treffer motstanderlaget. Alle på laget heier, og Sara feirer. Hun feirer stort og tar en seiersdans og seiersposeringer.

Erfaringene jeg ser kommer til uttrykk i situasjonene, er det å få til noe (treffe med ballen), å ha det gøy sammen med andre (erter for å lokke ballen til seg), og det å være en del av et lag (glede seg sammen).

For at barna skal oppleve slike positive erfaringer, påpekes gjentakelse fra økt til økt som et viktig prinsipp. Lærer Helene forteller at «... dette gamle kjente er veldig trygt og fint», og beskriver hva en god kroppssøvingstime er for de fire elevene:

At det er tydelig, at det er struktur, at det er ro, at hvis det er nye leker, at de ikke bare forklares, men vises, at man viser fysisk. Og det med at beskjeder er tydelige, og at man ser at de forstår (Helene).

Lærerne ønsker altså å skape tydelighet og struktur. Aktiviteter elevene erfarer som kjente aktiviteter (som stikkboll og kanonball, beskrevet i eksemplene ovenfor), og som er tydelige og strukturerte, ser ut til å gi gode opplevelser.

«Jeg hater forandring»

Når barna derimot ikke har kjennskap til aktiviteten og ikke erfarer den som tydelig og strukturert, kan det føre til at det oppleves som utfordrende å delta. Dette kommer fram både av observasjoner og intervjuer med barna og lærer.

Per forteller at han ikke vil være med på en gymtime hvis «*det er en stor lek jeg ikke forstår ...*». Lise forteller det samme:

A: Hva synes du er vanskelig i gym?

Lise: ... Litt vanskelig å forstå hva vi skal gjøre, liksom ...

A: Hva gjør dere da?

Lise: Bare sitter, tror jeg ... Da har jeg egentlig ikke lyst til å bli med lenger. Da setter jeg bare meg inni den kroken og ikke har lyst til å bli med. Eller hvis jeg er sliten, så setter jeg meg inne der og sier jeg er sliten ...

Per og Lise uttrykker at erfaringen av å ikke forstå kan medføre at de ikke ønsker å delta i aktiviteten. I observasjonene ser jeg også at plutselige forandringer i timeplanen kan erfares som utfordrende. Dette kommer til uttrykk ved at barna slår seg vrang og blir lei seg. Per forklarer meg i intervjuet hvordan han erfarer forandring og det å skulle venne seg til noe nytt (som en ny aktivitet):

Per: Når det for eksempel er ett nytt år, så er det jo vanskelig å venne seg ... snart er det jo 2017, og det tar jo lang tid å venne seg til 2017.

A: Er det sånn det er med gym og?

Per: Ja, nesten det samme, og jeg hater forandring. Man må ikke venne seg helt plutselig, det tar kanskje dager og måneder.

Elevenes erfaringer ved manglende tydelighet, struktur og kjennskap til aktiviteten kommer også fram i denne situasjonen:

Elevene skal avslutte dagens kroppsøvingstime med å spille basketkamp. Alle elevene får beskjed om å stille seg inntil den ene veggen på kortsiden av gymsalen. De blir delt tilfeldig inn i fire lag. To og to lag fordeler seg på hver sin side av gymsalen, de skal spille to lag på en basketkurv. Når et lag får mål, får det andre laget ballen og må starte utenfor straffekastlinjen. Det virker for meg som om mange av elevene synes denne måten å spille på er vanskelig. Elevene fra «gruppen» faller litt ut av aktiviteten, de blir stående mye stille og for seg selv. På et tidspunkt er det en elev fra «klassen» som sentrer ballen til Per. Unntatt i denne situasjonen virker det som om det er de mest «ballsterke» elevene som besitter ballen og dribler alene uten mange pasninger. Sara

blir for det meste stående å fikle med vesten sin. Per er også mest opptatt av andre ting. Lise vil helst ikke ha ballen og sier «nei, nei!», når lærer Helene prøver å sende ballen til henne for å få henne med i spillet. Jens sier til lærer Helene at «dette blir for voldsomt for meg», og får lov til å trekke seg ut av spillet. Det samme gjør Sara.

I situasjoner elevene opplever som ustrukturerte, og hvor de ikke har erfaring med aktiviteten fra tidligere, kan elevene bli stillestående (opptatt av andre ting) og ikke ønske å delta (trekker seg ut av spillet). Jeg spør læreren om hva som skjedde i denne situasjonen. Helene forteller:

Jeg er helt sikker på at det som gjorde det, var at vi ikke har hatt basket ... Så det ble rett og slett for avansert ... Jeg tror det var at ikke reglene var tydelig nok ... og at de ikke var kjent med det.

Levde relasjonelle erfaringer

«*Det er gøy å løpe med venner*»

For informantenes kroppslige erfaringer framgår samhandling som viktig venner, å være del av et lag og å glede seg sammen. For at Jens skal oppleve kroppsøvingstimen som en god time, trekker han fram samarbeid som sentralt. På spørsmål om hva en morsom kroppsøvingstime er, svarer Per: «*Da løper jeg, jeg har det morsomt med vennene mine.*» Etter en utendørs løpeøkt i kroppsøvinge, forteller Lise at «*Det er gøy å løpe med venner.*» I forbindelse med intervjuene i kroppsøvingssammenheng pratet jeg mye med informantene om deres erfaringer av relasjonen til andre elever på skolen. For å lede samtalen inn mot temaet, spurte jeg om de ville tegne en venn de pleier å gjøre noe sammen med i kroppsøvingen.

Elevene i «gruppen» og elevene i «klassen» har kjent hverandre siden 1. klasse. De kjenner hverandre godt. Til tross for dette forteller elevene at erfaringen av gjensidig vennskap først og fremst er innad i «gruppen». Elevene gir uttrykk for at relasjonen til de andre elevene i «gruppen» erfares forskjellig fra relasjonen til elevene i «klassen». Sara, Lise og Per velger alle sammen å tegne elever fra «gruppen». Da jeg spør Sara hvorfor hun velger å tegne dem, svarer hun: «*Fordi jeg liker å være sammen med dem.*» Videre forteller hun meg at hun «*leker bare med 'gruppen'.*» På spørsmål om hvorfor det er slik, forteller Sara at det er

fordi hun har mest lyst til det: «Man kan leke med dem, gjøre noe sammen, finne på noe gøy.»

Per forteller at han tegner alle vennene sine. Vi prater om hvem han liker best å være sammen med i kroppsøvingen, og han forteller at «*det må være 'gruppen' ... Fordi de er vennene mine, de hjelper meg og støtter meg, akkurat som jeg gjør og støtter dem.*» Lise trekker også fram elevene i «gruppen» som de hun liker best å være sammen med i kroppsøvingen. Hun uttrykker erfaringen av vennskapet deres på denne måten: «De er hyggelige mennesker, og så er de veldig hyggelige som venner, og så er de på en måte, vi er på en måte en familie, vi i 'gruppen'. Det er det vi sier i hvert fall». Lise forklarer videre at hun opplever «gruppen» som en liten familie fordi de nesten alltid er sammen.

Avslutningsvis i intervjuet med Lise spør jeg om det er noe mer hun har lyst til å fortelle som er viktig at jeg vet. Hun velger da å lage en tegning av elevene i «gruppen» og forteller: «... *vi holder alltid sammen og ... vi er der for hverandre og ... vi er veldig gode venner.*»

I intervjuene kommer det til uttrykk at Jens er en av informantene som erfarer å ha mer samhandling med andre elever også utenfor «gruppen». Lærer Helene forklarer at

han [Jens] er mere aktiv også med andre barn på skolen, han kan spille ball med syvendeklassingene og sånn, for de synes han er veldig sjarmerende og søt og sånn, han får mye mere toleranse fra de utenfra enn de andre gjør, fordi han har den åpenheten ... Og er så positiv utad.

Moren til Jens utdyper dette med å forklare at hun tror Jens erfarer å ha en naturlig plass i skolen og i «klassen», men at det er mer i form av en «maskot-rolle» og en aksept for at han har en plass der.

Elevene i «klassen» er behjelpelige i aktiviteter, men betegnes ikke som venner av elevene i «gruppen»:

Elevene sitter samlet i en ring på gulvet. Jens sitter mellom to gutter fra «klassen». Guttene og Jens gir hverandre «high fives». Det deles inn i lag helt tilfeldig, alle elevene blir blandet som vanlig. Jens kommer på lag med noen av guttene fra «klassen». De står i en ring og holder rundt hverandre, som om de har en «peptalk» før spillet skal starte. Jens er en del av ringen og holder rundt de andre guttene, han også.

Under spillet er det ofte de fra «klassen» som klarer å fange ballen. Flere ganger gir de den videre til elevene i «gruppen», slik at de også skal få kaste. Ved en anledning blir ballen gitt videre til Per, alle elevene på laget hans heier på ham. Per treffer, og alle sammen jubler og klapper.

Av utdraget kommer det fram at informantene på den ene siden erfarer «gruppen» og «klassen» som forskjellige og adskilte, mens de på den andre siden også gir uttrykk for at de erfarer å være sammen og å være en naturlig del av «klassen». Lærer Helene forteller meg at elevene i «klassen» er veldig gode til å strekke ut en hjelpende hånd og å være tålmodige. De legger for eksempel ikke skylden på elevene fra «gruppen» dersom de skulle tape en stafett: «*Du kan komme på lag med en [fra 'gruppen'] i stafett, og du taper, og de sier: Ja, ja, god innsats.*»

Det er kun ved et par anledninger jeg observerer noe som kan tolkes som irritasjon mellom gruppene. Den ene gangen bemerker en fra «klassen» rop fra en i «gruppen» under oppvarmingen, og ønsker at eleven skal dempe seg. Den andre gangen er helt i slutten av en kanonballkamp:

Elevene spiller kanonball. Det er helt i slutten av kampen, og nesten alle er tatt, lydnivået har steget, og elevene er virkelig inne i kampens hete. Da ser jeg noe som kan tolkes som en noe «negativ» reaksjon fra en i «klassen». Det ene laget får ballen bak ved dronningen, det er ulike formeninger om hvem som skal få kaste ballen. Ballen blir gitt til en fra «gruppen» som får kaste. En gutt fra «klassen» reagerer da med å sparke i benken.

Måten lærer Helene forklarer «gruppens» erfaringer av forholdet til «klassen» på, underbygger erfaringene informantene uttrykker:

De [Jens, Per, Sara og Lise] snakker med andre ... aktive som en del av en klasse, men ikke aktive i forhold til å være venner med eller være sammen med, de går inn som en del av en ... [klasse], men som ikke har så mye interesse av de andre til å ville leke med, eller ha en lang samtale ... Ellers så føler jeg at de blir godtatt av alle de andre og godtar de andre. Men de velger å være samme med, som de sier, jeg liker best mine venner i «gruppen». De velger helt klart det, og det har blitt mer og mer av. Siden de var små, så var de mye mer sammen med flere, og så blir det mindre og

mindre. Og dette går jo begge veier ... De andre som går i «klassen» ... de blir mer sånn hjelpende eller støttende, eller det blir mer sånn praktisk.

Litt hjelp til neste fase

Informantene er også i samspill med en rekke voksenpersoner i kroppsovingen. Det kommer til uttrykk at lærerne har stor betydning for informantenes erfaringer. Lise forteller om lærerne i kroppsovfaget:

Noen ganger er de med på det vi leker ... Vi synes det er gøy når vi leker voksne mot barna i fotball eller basket. Men av og til så sitter de på benken og ser på oss når vi løper rundt, også sier de «heia, heia.»

Slike erfaringer av lærerne som støttespillere kommer også fram i observasjonene:

Under oppvarmingen løper Sara bare forbi det området lærer Helene står, resten av runden senker hun tempoet. Etter oppvarmingen skal elevene ha styrkesirkel. På den ene stasjonen er det øvelsen «hopp på benk». Sara utfører første repetisjon av øvelsen på egen hånd, deretter trenger hun ytre tilrop og heiling fra lærerne for å utføre flere repetisjoner.

Å bli sett (løper når læreren ser) og å bli heiet på (støtte fra læreren for å utføre repetisjoner) ser for meg ut til å være erfaringer Sara uttrykker i eksemplet. Lærerne er opptatt av at barna må ha noe å strekke seg etter, samtidig som de gir barna hjelp og støtte. «*Litt hjelp til neste fase*», sier lærer Helene om måten de arbeider på i kroppsovingen. Helene forklarer at det vil si å være oppmerksom på hva barna kan strekke seg etter, og hele tiden utfordre litt, så de kommer videre:

Vi holder oss på benken, men vi holder jo øye med dem ... Vi ser på dem, og ser med en gang når ting blir litt vanskelig eller blir de litt passive. Og da kommer det gjerne opp en voksen på siden og prøver å pushe litt på. Og hvis det da går av seg selv, så går vi unna igjen, hvis ikke er vi i nærheten og prøver å hjelpe og aktivisere.

På hvilken måte barna erfarer det å bli gitt «litt hjelp til neste fase på», framgår eksempelvis i denne situasjonen:

Elevene skal ta på seg vester for å markere hvilket lag de spiller på. Per spør spesiallæreren om hjelp til å ta den på, men får beskjed om å forsøke på egen hånd. Det tar lang tid å ta på seg vesten for Per. Læreren venter og lar Per få den tiden det tar, uten å bryte inn. Etter en stund har Per fått vesten på. Han bryter ut i et smil og sier: «Jeg klarte det!»

Per gir uttrykk for at han i utgangspunktet erfarer det som utfordrende å ta på vesten (spør om hjelp). Han blir utfordret til å forsøke på egen hånd (får tid), noe som ser ut til å kunne bidra til en opplevelse av mestring (får det til).

Drøfting

I det videre knyttes analysen opp mot van Manens (1990, 2014) eksistensialiteter. Selv om de fire eksistensialitetene alltid henger sammen, er det levd kropp og levd relasjon som er eksistensialitetene som uttrykkes tydeligst i dette materialet.

Levde kroppslige erfaringer

Barna er i kroppsovingstimene som kropper. Merleau-Ponty (1994) påpeker at kroppens eget språk, eller gester, ikke er noe gitt, men er noe som må forstås. Kroppens gester gripes gjennom en handling fra tilskuerens side. I studien er det jeg som forsker som er tilskueren, og som gjør meg opp en forståelse av barnas gester. Det vil si at min forståelse av deres kroppslige språk ikke nødvendigvis er rett. At jeg har forsøkt å være nysgjerrig og har etterspurt barnas erfaringer, har derfor vært viktig.

Gjennom det talte språket uttrykker informantene positive erfaringer med kroppsovfaget. Kroppslig kommer liknende erfaringer til uttrykk. Engelsrud (2006) trekker fram at en kan tenke seg at kroppen både har et eget språk, inngår i verbalspråket og brukes i verbalspråklig tale. Gjennom både verbalspråklig tale og kroppens eget språk uttrykker barna i studien erfaringer av å trives i kroppsovingstimene. Følelser er ikke noe som er inne i personens psyke, som en avgrenset indre kategori, følelser er i kroppen, og kroppen er i verden. Livet leves og uttrykkes gjennom kroppen (Engelsrud, 2006).

I kroppsøvingstimene uttrykker barna i studien erfaringer av å være glade og fornøyde.

For at informantene skal ha slike positive erfaringer, er gjentakelse av aktiviteter viktig, nye aktiviteter kan oppleves som utfordrende. Barna i studien erfarer å trenge tid til å bli kjent med nye aktiviteter. Dette kan sammenliknes med det Toombs (2001) omtaler som å være «out of synch». Hun skriver at personer med funksjonshemninger kan erfare å være «out of synch» sammenliknet med personer uten funksjonshemninger. På den måten kan tiden erfares på en annen måte, og man kan trenge lengre tid til å utføre ulike gjøremål og for å venne seg til noe nytt.

Kjente aktiviteter ser ut til å kunne frambringe positive erfaringer. Gjentakelse av aktiviteter, slik at aktiviteten blir innlemmet i den kroppslige vane, ser ut til å være sentralt for trivselen til barna i studien. Merleau-Ponty (1994) skriver at det er gjennom vanen vi kan utvide vår væren-i-verden. På samme måte som objekter kan innlemmes i den kroppslige vanen (som den blindes stikk), kan handling og bevegelse det. For å lære en ny ferdighet må kroppen «fange» og forstå bevegelsen. Tilegnelse av vane blir på den måten en motorisk gripen av motorisk betydning (Merleau-Ponty, 1994). Gjentatte erfaringer med en aktivitet kan gi barna i studien erfaringen av motorisk betydning i aktiviteten, noe som kan belyse deres positive erfaringer med det kjente og beskrivelsen av det kjente som trygt.

Når barna skal ha en ny aktivitet, som for eksempel basketball, uttrykker de ubehag. De ønsker ikke å være med og trekker seg ut av aktiviteten. At ukjente situasjoner erfares ubehagelig for barna, kan også skyldes det Duesund (2001) omtaler som den «dys-fremtredende» kropp. Barna kjenner ikke bevegelsene aktiviteten krever, bevegelsene er ikke innlemmet i kroppens vane. Kroppen erfares da som problematisk og disharmonisk (Duesund, 2001).

Før barna har lært å bruke basketballen, framstår den kun som et materielt objekt. For at barna skal få kunnskap om basketballen, må den integreres i barnas kroppslige verden, noe som kan gjøres gjennom å tilegne seg kroppslig erfaring av bevegelsene og objektene. Gjennom øvelse og gjentakelse av aktiviteter vil barna kunne innlemme bevegelsene i sitt kroppsskjema, og dermed utvide sin væren-i-verden. Når barna har erfaring med aktiviteten fra tidligere

og har ervervet en ferdighet, inkorporeres bevegelsene i deres kroppslige rom (Bengtsson, 2013; Merleau-Ponty, 1994).

Alle disse kroppslige erfaringene skjer i inter-subjektive relasjoner. Det vil si at de skjer i en slags sammenvevd eksistens med andre (Connolly, 1995; Engelsrud, 2006). Barnas ulike relasjoner til personer i deres omgivelser vil derfor være sentralt i deres kroppslige væren og for erfaringene de gjør seg.

Levde relasjonelle erfaringer

Connolly (1995) skriver at spill eller aktiviteter ikke kan foregå uten at «doers do together» (s. 28). Kroppsøvingsfagets kontekst er altså landskap som er rike på intersubjektive muligheter (Connolly, 1995). Informantene setter søkelys på vennskap og det sosiale. Det å kunne glede seg sammen med andre uttrykkes som viktig for deres positive erfaringer.

Erfaringen barna i studien uttrykker av å glede seg sammen med andre, kan sammenliknes med måten Engelsrud (2006) beskriver følelsen av å være en del av en supportergruppe på. De som er innenfor den samme konteksten som supportere, kan kjenne seg igjen i hverandre. Ved at det samme laget støttes og følges, er det et fellesskap som man engasjerer seg i, og hvor man føler tilhørighet. Barna i min studie trekker fram det å kunne være sammen med venner og å glede seg sammen er viktig for hvordan kroppsøving erfares. De positive erfaringene kan skyldes at de på denne måten er del av et fellesskap, og at de føler en tilhørighet.

Videre beskriver informantene samspillet med de andre barna som ulike typer relasjoner. I kroppsøvingen forteller de at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med. De omtaler «gruppen» som en familie, hvor de er gode venner og hjelper og støtter hverandre. På samme tid som de uttrykker at det er «gruppen» de ønsker å være sammen med, uttrykker de også positive erfaringer med samhandlingen i «klassen»: De gir hverandre «high fives», holder rundt hverandre og heier på hverandre. Ut fra dette kan det se ut som om informantene uttrykker erfaringer av at «gruppe»- og «klasse»-relasjonene er forskjellige og adskilt. Det kan beskrives som en slags de/oss-relasjon, hvor «de»

erfares som «klassen» og «oss» erfares som «gruppen» (Svendby & Dowling, 2013). Samtidig ser det ut til at informantene i noen situasjoner erfarer «gruppen» og «klassen» som et fellesskap, hvor det kan virke som om «oss» endrer seg til å omfatte både «gruppen» og «klassen».

Felleskapet og tilhørigheten til «gruppen» erfares tydeligere enn hva det erfares i forholdet til «klassen». Duesund (2001) skriver at møtet med andre subjekter innebærer familiaritet og forlengelse. Det er innad i «gruppen» barna beskriver erfaringer av gjensidig vennskap. Relasjonene til «klassen» beskrives av de voksne mer som en «maskot-rolle» og at barna fra «gruppen» får en hjelpende hånd av barn fra «klassen». Slik kan det virke som om barna erfarer familiariteten som sterkere innad i «gruppen», og at de andre barna i «gruppen» på den måten blir en mer naturlig forlengelse av selvet, sammenliknet med barna i «klassen».

Informantenes samhandling med voksenpersoner er også viktig for måten barna erfarer kroppsovingsfaget på. I flere situasjoner viser det seg at barna ikke utfører aktivitetene uten at læreren ser på og heier. Duesund (2001) skriver at i fenomenologisk forstand er en elev som ikke ses, en elev som heller ikke finnes. Barna gir uttrykk for at det å bli sett av lærerne er viktig for deres innsats. Van Manen (1990) beskriver barn–voksen-relasjonen som en levd relasjon hvor barnet kan erfare støtte og sikkerhet som tillater barnet å utvikle seg mot å bli en moden og mer selvstendig person. Slike erfaringer av barn–voksen-relasjoner beskrives også i denne studien. Barna erfarer å få støtte til å prøve seg på noe de er usikre på å mestre, noe som kan gi dem mulighet til å inkorporere nye ferdigheter. Dette beskrives av læreren som «litt hjelp til neste fase». Dette utsagnet viser til at de voksne forsøker å gi dem muligheten til å utfordre og utvikle seg, samtidig som voksenpersonene bidrar til erfaring av støtte og sikkerhet.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt hvordan barn med utviklingshemninger erfarer bevegelsesaktivitet i kroppsovingsfaget. Studien gir innblikk i at kroppsoving i et fellesskap med elever med og uten utviklingshemning kan være mulig.

Gjennom bruken av eksistensialitetene (van Manen, 1990) viser analysen at erfaringene informantene har, er nær knyttet til mestring og sosiale forhold. Studien viser at barnas kroppslige erfaringer og levde relasjoner til medelever i «gruppen» og i «klassen» og til lærere er vesentlige for erfaringene av bevegelsesaktiviteter i kroppsoving. For at de positive erfaringene til barna i studien skal være til stede, er struktur, tydelighet, gjentakelse og å ha kjennskap til aktivitetene viktig. Det å bli sett og å få støtte fra lærere har også stor betydning. Dersom barna erfarer at dette ikke er til stede, kan deltakelsen være utfordrende. For barnas positive erfaringer framgår også samhandling med andre barn, å glede seg sammen og vennskap som sentralt.

Gjennom denne studien har det vært viktig å komme tett på elevene og deres livsverden og å ha tid til å la de komme til orde. Å lytte til elevene og å ta på alvor deres måter å uttrykke sine erfaringer på, har vært nyttig for å forstå deres erfaringer.



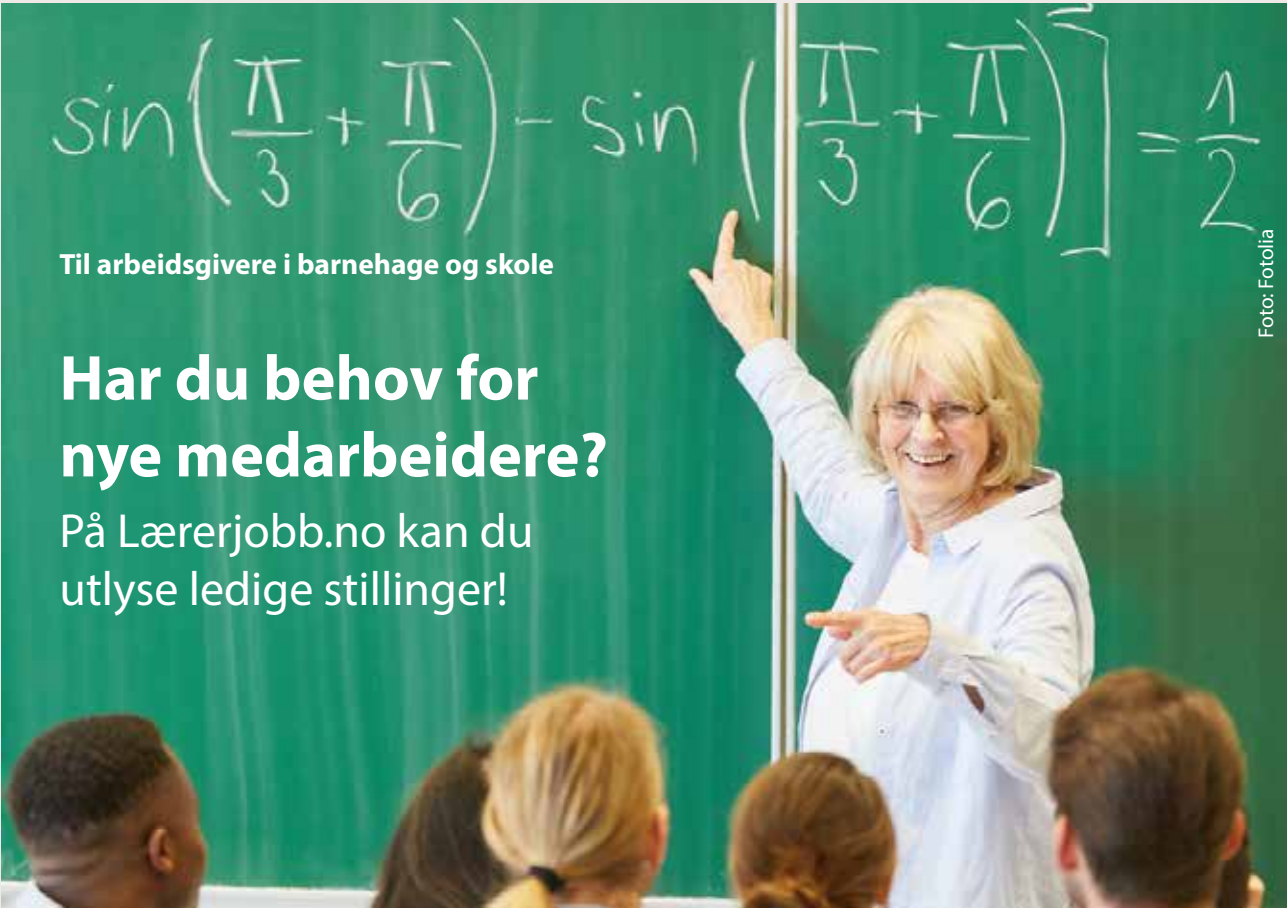
NOTE

- 1 Denne artikkelen er en forkortet versjon av førsteforfatterens masteroppgave. I det følgende bruker vi det personlige pronomenet jeg i tilknytning til datainnsamlingen som ble gjennomført av henne og i presentasjonen av analysen. Dette er gjort for å understreke de fenomenologiske kvalitetene ved undersøkelsen. Andreforfatteren har bidratt med veiledning i hele prosessen, samt med skriving av denne artikkelen.

REFERANSER

- AINSCOW, M.** (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), s. 109–124.
- ASBJØRNSLETT, M., HELSETH, S. & ENGELSRUD, G.H.** (2013). «Being an ordinary kid» – demands of everyday life when labelled with disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(4), s. 364–376.
- BENGTTSSON, J.** (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), s. 39–53.
- BRANTLINGER, E., JIMENEZ, R., KLINGNER, J., PUGACH, M. & RICHARDSON, V.** (2005). Qualitative studies in special education. *Exceptional children*, 71(2), s. 195–207.
- BREDAHL, A.M.** (2013). Sitting and watching the others being active: the experienced difficulties in PE when having a disability. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 30(1), s. 40–58.
- CLARK, A. & MOSS, P.** (2011). *Listening to young children: The Mosaic approach* (2nd ed.). London: NCB.

- COATES, J.** (2011). Physically Fit or Physically Literate? How Children with Special Educational Needs Understand Physical Education. *European Physical Education Review*, 17(2), s. 167–181.
- CONNOLLY, M.** (1995). Phenomenology, physical education, and special populations. *Human Studies*, 18(1), s. 25–40.
- DUESUND, L.** (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- ENGELSRUD, G.** (2006). *Hva er kropp?* Oslo: Universitetsforlaget.
- FANGEN, K.** (2011). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- FITZGERALD, H.** (2005). Still Feeling like a Spare Piece of Luggage? Embodied Experiences of (Dis)Ability in Physical Education and School Sport. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(1), s. 41–59.
- FITZGERALD, H.** (2012). «Drawing» on disabled students' experiences of physical education and stakeholder responses. *Sport, Education and Society*, 17(4), s. 443–462.
- GJÆRUM, R.G.** (2010). Konkrete forskningsmetodiske innspill. I: R.G. Gjærum (red.), *Usedvanlig kvalitativ forskning, metodologiske utfordringer når informanten har utviklingshemming* (s. 241–252). Oslo: Universitetsforlaget.
- HAEGELE, J.A. & SUTHERLAND, S.** (2015). Perspectives of Students with Disabilities Toward Physical Education: A Qualitative Inquiry Review. *Quest*, 67(3), s. 255–273.
- KITTELSAA, A.M.** (2008). *Et ganske normalt liv: utviklingshemming, dagligliv og selvforståelse*. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU).
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- MERLEAU-PONTY, M.** (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- NOU 2016:17**. *På lik linje: Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- STANDAL, Ø.F.** (2009). *Relations of meaning: a phenomenologically oriented case study of learning bodies in a rehabilitation context*. Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- STANDAL, Ø.F.** (2014). Phenomenology and adapted physical activity: Philosophy and professional practice. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 31(1), s. 35–48.
- STANDAL, Ø.F.** (2016). *Phenomenology and Pedagogy in Physical Education*. Abingdon: Routledge.
- STRIDE, A.** (2009). «We want to play football»: girls experiencing learning disabilities and football. I: H. Fitzgerald (d.), *Disability and Youth sport* (s. 76–90). London: Routledge.
- SVENDBY, E.B.** (2013). «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn» – en narrativ studie med barn og unges erfaringer med kroppsøvningsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemming). Doktorgradsavhandling ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- SVENDBY, E.B. & DOWLING, F.** (2013). Negotiating the discursive spaces of inclusive education: narratives of experience from contemporary Physical Education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 15(4), s. 361–378.
- TOOMBS, S.K.** (2001). Reflections on bodily change: The lived-experience of disability. I: S.K. Toombs (Ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (s. 247–261). Dordrecht, Nederland: Kluwer.
- VAN MANEN, M.** (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. USA: State University of New York Press.
- VAN MANEN, M.** (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. USA: Left Coast Press.
- VEDELER, L.** (2000). *Observasjonsforskning i pedagogiske fag: En innføring i bruk av metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- YTTERHUS, B.** (2000). «De minste vil, og får det kanskje til»: en studie av hverdagslivets segregering i integrerende institusjoner – Barnehager. Doktorgradsavhandling ved Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim (NTNU).
- ØSTERBERG, D.** (1994). Innledning. I: M. Merleau-Ponty (red.), *Kroppens fenomenologi* (s. VIII – XIV). Oslo: Pax Forlag.


$$\sin\left(\frac{\pi}{3} + \frac{\pi}{6}\right) - \sin\left(\frac{\pi}{3} + \frac{\pi}{6}\right) = \frac{1}{2}$$

Til arbeidsgivere i barnehage og skole

Foto: Fotolia

Har du behov for nye medarbeidere?

På Lærerjobb.no kan du utlyse ledige stillinger!

Din stillingsannonse blir eksponert i følgende kanaler:

- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no
- Stillingskarusellen på Utdanningsnytt.no
- På Lærerjobb sine sider i sosiale medier
- Lenke i nyhetsbrevet fra Utdanningsnytt.no

Ta kontakt med Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no / tlf 91173473

Lærerjobb.no

Stillingsportalen for utdanningssektoren

UTDANNING

UTDANNINGSNYTT.NO

Utviklingshemming – Årsaker og konsekvenser (2. utgave)

Denne oppdateringen av første utgaven av boken *Utviklingshemming – Årsaker og konsekvenser* fra 2011 har bidrag fra en kunnskapsrik og oppdatert forsker-forfattergruppe, i tillegg til at redaktørene selv bidrar tungt inn i boken. Oppbyggingen av boken er pedagogisk ved at den først gir en grundig innføring i gener og variasjon innenfor dette området, før den går videre til spesifikke tilstander. Små beskrivelser av personer med ulike vanskebilder gjør at teksten handler om mennesker med all sin ulikhet i atferd.

At utviklingshemming kan oppstå som følge av genetiske feil, er de fleste kjent med. Det skal ikke så mye til før en mikroskopisk kromosomfeil fører til store konsekvenser for den som er født med tilstanden. Camilla, som vi møter tidlig i boken, har en feil på p-armen av kromosom 2, som har påført henne utviklingshemming med autistiske trekk. Kromosomfeilen er så sjelden at man kun kjenner til tre personer med samme

kromosomfeil, og disse er mer ulike enn like. Boken gir informasjon om flere syndromer som er så sjeldne at de er helt ukjente for de fleste av oss. For eksempel Pelizaeus-Merzbachers syndrom der forekomst er antatt å gjelde 1 av 400 000. Noen syndromer er kjønnsspesifikke, som Retts syndrom, som i all hovedsak rammer jenter. Her kan psykomotorisk utvikling være upåfallende frem til 2–3-årsalder, og så får barnet vansker med å bruke tær og fingre funksjonelt, og oppleve tap av språk og etter hvert økende grad av funksjonshemming på flere områder.

Det å ha samme kromosomfeil fører ikke nødvendigvis til samme vanskebilde og utfordringer. Den vanligste årsaken til utviklingshemming i vestlige land er Downs syndrom (DS), og anslagsvis fødes 1 av 1000 i Norge med DS. Selv med det samme kromosomavviket er det stor grad av variasjon i kognitive ferdigheter. Her kan man møte alt fra personer som har



IVAR R. MÆHLE (RED.), JARLE EKNES (RED.)
& GUNNAR HOUG (RED.).
*Utviklingshemming.
Årsaker og konsekvenser (2. utgave)*
F Universitetsforlaget, 2018
ISBN: 9788215030876

svært begrenset talespråk, til andre som snakker godt både på norsk og engelsk. Slik sett vil det å kjenne til et kromosomavvik ikke alltid være en rettesnor for hva personen trenger av bistand. De siste årene har grensene for hva et menneske med DS kan klare, blitt utvidet, og begrepet livskvalitet blir brukt som en rettesnor for tiltak og muligheter.

Kortfattede uttalelser fra foreldre til barn med sjeldne kromosomavvik gir leseren et blikk inn i emosjonelle opplevelser og den skyldfølelsen som kan oppstå. Boken er nøktern, men klar på at de aller fleste utviklingsavvik skyldes tilfeldigheter. Det er svært sjelden man kan sette fingeren på noe og si at det er årsaken til at genet utviklet seg som det gjorde. Her blir det også lagt til at det som egentlig er rart, er at de fleste foster utvikler seg så godt og sunt som de gjør. De små historiene om ulike mennesker som man finner gjennom boken, gjør at boken handler om det enkelte individ, ikke

kun et avvik i genmateriale. Boken gjør ikke mål av seg til å være et pedagogisk verk, men i de små historiene finner man tips som kan trekkes inn i en hverdag. Se bare på hvordan Vidar og Wilhelmine samarbeidet om gulvvask (s. 92–93).

Boken er preget av å være skrevet av fagpersoner som har arbeidet i en årrekke med syndromer og utviklingshemming, og er å regne som et oppslagsverk med sine 259 sider. Språklig kreves det noe kjennskap til fagterminologi, eller at man bruker noe tid til å sette seg inn i dette. Innholdet bør ha interesse for alle som treffer barn og unge med ulike typer utviklingshemming i barnehage, og på skole og institusjoner, og både fagpersoner og foreldre kan ha nytte av boken. For foreldre og fagpersoner som skal følge opp og støtte et barn eller en ungdom med et svært sjeldent syndrom, vil denne boken være et godt startpunkt for å skaffe seg informasjon. □

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2019

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	7. januar	8. februar
2	18. februar	22. mars
3	8. april	20. mai
4	12. august	6. september
5	16. september	18. oktober
6	28. oktober	29. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks 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!*

Mona Jørgensen
mj@hsmedia.no
Tel: 91 17 34 73





Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!



Tegn abonnement nå!

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 500,- for ordinært abonnement

Du kan bruke epost: abonnement@spesialpedagogikk.no

Gi et abonnement i gave

Send din bestilling til
abonnement@spesialpedagogikk.no
eller ring oss på telefon 24 14 23 30.

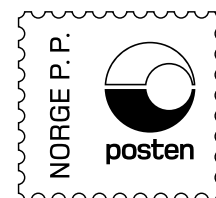
Oppgi gavemottakers navn og adresse,
samt ditt navn og adresse.

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

Barnet si stemme i kontakt med PPT og sakkunnig arbeid: Artikkel av Gro Nærø. *Å se seg selv i Den andres øyne – En profesjonell jakt etter seg selv:* Essay av Anna Aase Ugland. *Elever som stammer:* Artikkel av Tormod Stauri og Hilda Sønsterud. *Angst og sjølbilete hjå barn i 8–13 årsalder:* Artikkel av Siri-Lise Nes Bøyum, Siv-Anette Slinde Thorsnes, Jon Fauskanger Bjåstad og Kirsten Flatén. *Diskriminering og marginalisering av voksne og eldre med autisme og andre spesielle behov:* Artikkel av Nils Kaland. *Et skoleforløp for elever med Down syndrom:* Fagfellevurdert forskningsartikkel av Anne-Stine Dolva, Marit Kollstad og Kjersti Wessel Jevne.

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

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no