

spesialpedagogikk 0620

4

Synshemmede elever
– på nett med
de andre

12

De sårbare
overgangene

40

De viktigste grunnbetingelsene
for pedagogisk- og
spesialpedagogisk arbeid





Ellen B. Ruud

Å mestre livet

Kritikere av det nye livsmestringsfaget påpeker en fare for at ansvaret for barn og unges psykiske helse nå blir lagt altfor mye på dem – at det er elevene selv som må lære seg å håndtere sine tanker, følelser og relasjoner for å mestre livet og passe inn. I verste fall kan faget bidra til å gi ekstra nederlagsfølelse for de elevene som allerede strever. For hva vil det si å mestre livet?

I Kalds forskningsartikkel i dette nummeret skriver han om jenter med autismespektertilstander som bruker så mye energi på å kamuflere autismen sin, at de blir utmattet og utvikler stress, angst og depresjon. Av frykt for å skille seg ut og verges seg mot mobbing og utestengelse, bruker de strategier som medfører at de konstant overvåker og vurderer seg selv og andres reaksjoner på atferden sin, både under og etter at samspillet har funnet sted. Dette fører også til at de som er «flinke» til å skjule autismen sin, ikke blir oppdaget, diagnostisert og får adekvat hjelp.

Taraldsen på sin side skriver i sin artikkel om barn som var urolige da de gikk på skolen, men at dette dreide seg om dekkoperasjoner for å skjule sin utilstrekkelighet i kunnskapsinnlæringen. Det var redselen for å bli stemplet som dum, miste venner og bli ensom som gjorde at de var urolige og ikke klarte å tilpasse seg skolesituasjonen. Han advarer derfor mot at for mange barn i dag kanskje får diagnoser de ikke burde fått, slik som ADHD.

Dette viser hvor viktig det er at lærere gjennom utdanning og etterutdanning får spesialpedagogisk kompetanse, og at de lærer om ulike vansker og diagnoser og hva som kan ligge bak ulike typer atferd. For det bør ikke være slik at ansvaret for å mestre og tilpasse seg bare blir lagt på den enkelte elev som strever. For å oppnå en raus og inkluderende barnehage og skole må også lærere og de såkalt «normale» eller «nevrotypiske» barna og elevene ha forståelse, kunnskap om og kunne verdsette personer som har ulike typer utfordringer i livene sine. Det er viktig at forholdene blir lagt til rette for at også disse elevene kan trives på sine premisser uten å måtte late som de er noe de ikke er.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker våre lesere og bidragsytere en hyggelig og koronafri førjulstid og en riktig god jul. Neste Spesialpedagogikk kommer på nyåret, 5. februar.

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 Media

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 6494 eks.

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

Forside: iStock / GettyImagesPlus

Årgang 84

ISSN 0332-8457



“ *Det er viktig å finne elevens kognitive nivå og interesseområder.*

04

Tilrettelegging av matematikk-undervisningen for elever med utviklingshemming

Marianne Akselsdatter Aaslund og Ulf Tore Gomnæs



iStock / Getty Images Plus / smirart

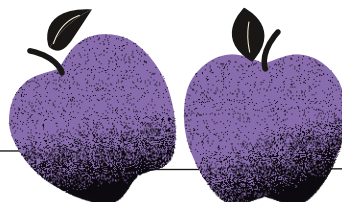
- 12 **Synshemmede elever – på nett med de andre**
Margrethe Sylthe (på vegne av lydillustrasjonsgruppa)
- 24 **De sårbare overgangene**
Beate Heide og Rina Nicolaisen
- 32 **De viktigste grunnbetingelsene for pedagogisk- og spesialpedagogisk arbeid**
Eldar Taraldsen
- 40 **Mestringskurs for ungdom med autismespekterforstyrrelser i videregående opplæring**
Heidi Marie Høydal og Karl-Petter Endrerud
- 66 **Bokmelding**
Hallvard Håstein

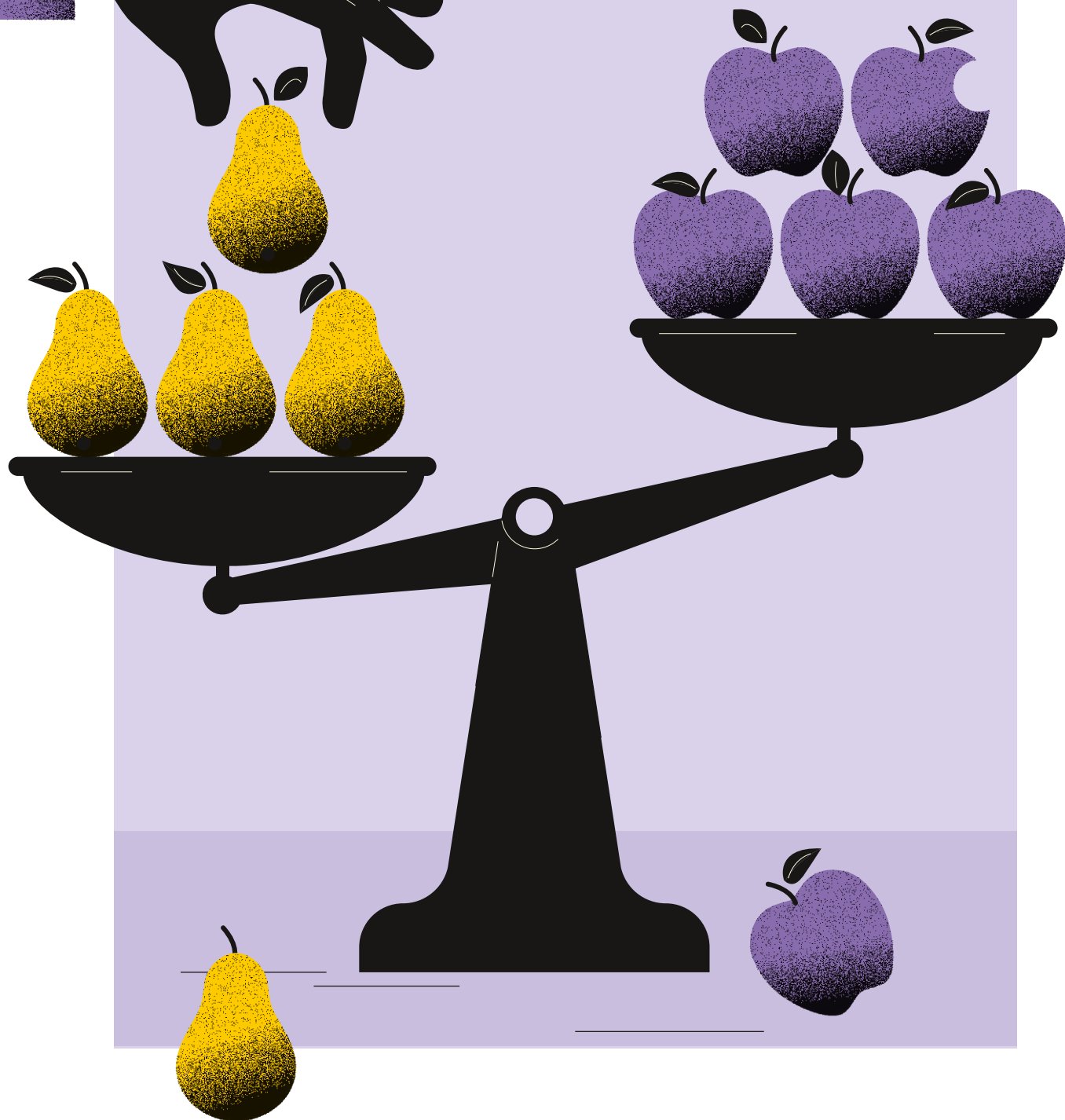
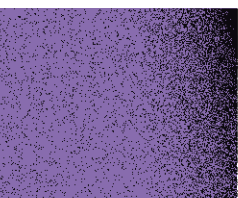
Fagfellevurdert artikkel

50

Hvorfor kamuflerer jenter/kvinner autismen sin i sosiale settinger, og hvilke negative følger kan det få?

Nils Kaland





Tilrettelegging av matematikkundervisningen for elever med utviklingshemming

Artikkelforfatterne viser i denne artikkelen hvordan skolene kan arbeide for å styrke matematikkundervisningen for elever med lett og moderat utviklingshemming. De presenterer aktuell og relevant kunnskap om temaet og foreslår kartleggingsverktøy som kan benyttes for denne elevgruppen.

AV MARIANNE AKSELSDATTER AASLUND OG ULF TORE GOMNÆS

I flere offentlige dokumenter, blant annet i melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020), *Tett på*, gjentas utfordringen med at mange elever med spesialpedagogiske behov møtes med for lave forventninger. Dette er også en kjent problemstilling når det gjelder undervisningen til elever med utviklingshemming (se f.eks. NOU 2016: 17 *På lik linje*; Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap*).

Matematikk er et vanskelig fag for mange, og små regnefeil kan gi store konsekvenser for mestringsopplevelsen. Flere dropper også ut av eller stryker i videregående skole på grunn av manglende mestring (NOU 2019: 25 *Med rett til å mestre*; Falch, Nyhus & Strøm, 2014; Sletten & Hyggen, 2013). For elever med lett eller moderat utviklingshemming er fagets abstrakte karakter ekstra utfordrende. God tilrettelegging av undervisningen er av stor betydning for elevenes faglige utvikling.

Det har vært vanlig å løse utfordringene

med matematikk for denne elevgruppen med å redusere kravene gjennom praktiske oppgaver, som å handle og lage enkel mat. Er dette godt nok? Saunders, Browder & Root (2017) hevder at matematikkundervisningen for elever med utviklingshemming har vært ekstremt begrenset, og i stor grad handlet om pengebruk og helt enkle regneoppgaver. Mange elever blir frarøvet muligheten til å mestre mer og bedre fordi læringsinnholdet begrenses og undervisningsstrategiene er mangelfulle.

God tilrettelegging er noe mer enn praktiske aktiviteter. Undervisningen må bygge på en systematisk kartlegging, der resultatene omsettes til tiltak med utgangspunkt i elevens kapasitet, ferdigheter og interesser. Undervisningen må også bidra til sosial deltagelse og engasjement i læringsprosessen (Göransson mfl., 2016). Det argumenteres her for en elevaktiv tilnærming basert på gode

Mange elever blir frarøvet mulighet til å mestre mer og bedre fordi læringsinnholdet begrenses og undervisningsstrategiene er mangelfulle.

relasjoner og kjennskap til elevens mestring og med vekt på matematikkfagets egenart og oppbygning.

Elever med lett og moderat grad av utviklingshemming

Vi tar her utgangspunkt i Verdens helseorganisasjons diagnosemanual ICD-11 (WHO, 2018) i forståelsen av utviklingshemming. Denne foreligger så langt ikke på norsk. Den norske begrepsbruken vil trolig endres fra ICD-10, hvor «psykisk utviklingshemming» blir benyttet. Vi benytter her begrepet *utviklingshemming*, siden dette blir mer og mer benyttet, blant annet i norsk faglitteratur de senere årene (se f.eks. Kermit mfl., 2015; Næss mfl., 2019; naku.no). I ICD-11 viderefører WHO (2018) inndelingen i lett, moderat, alvorlig og dyp grad av utviklingshemming.

Personer med lett grad av utviklingshemming anslås å utgjøre 85 prosent, og personer med moderat grad 10 prosent (Carr & O'Reilly, 2016; NOU 2016: 17). Samlet sett utgjør dermed lett og moderat grad av utviklingshemming ca. 95 prosent av forekomsten av utviklingshemming. I ICD-11 (WHO, 2018) beskrives personer med lett grad av utviklingshemming slik:

Affected persons often exhibit difficulties in the acquisition and comprehension of complex language concepts and academic skills. Most master basic self-care, domestic, and practical activities. Persons affected by a mild disorder of intellectual development can generally achieve relatively independent living and employment as adults but may require appropriate support.

Barn med lett utviklingshemming har en saktere utvikling og stopper på et lavere nivå enn barn flest. Utfordringene er som regel mindre synlige i barnehagealder, mens de blir tydeligere oppover i skolealder etter hvert som avstanden til andre elever øker. De fleste med lett utviklingshemming vil kunne forventes å oppnå mestring av skolefaglige ferdigheter, slik som lesing og regning, innenfor andre halvdel av barneskolen.

Diagnosen *moderat grad av utviklingshemming* vil si at personene har funksjonsnedsettelse på de samme områdene som de med lett utviklingshemming, men i et større omfang. Vansker med kommunikasjon, språk og begreper vil blant annet vises tidligere og være mer omfat-

tende. Skoleferdigheter som regning vil variere, men de fleste vil kunne forventes å mestre innenfor småskolens område (1.–3. trinn) etter endt skolegang (WHO, 2018; Engh, 2016).

Elever med utviklingshemming har ofte vansker med arbeidsminne, oppmerksomhet, språk og forståelse, samt problemer med grunnleggende tallforståelse/behandling og selvregulering (jf. Saunders, Browder & Root, 2017). Slike utfordringer medfører et støttebehov som må ivaretas ved utforming og tilrettelegging av matematikkundervisningen (se f.eks. Akselsdotter & Nygaard, 2018).

Ved tilrettelegging av undervisningen må det også tas hensyn til eventuelle tilleggsvansker. Barn og unge med utviklingshemming har oftere enn andre somatiske og psykiske tilleggsp problemer, og økende grad av utviklingshemming medfører ofte flere tilleggsp problemer. Om eleven har komorbide diagnoser som epilepsi, angst, syn- eller hørselsproblematikk, er det viktig å ta hensyn til dette ved pedagogisk tilrettelegging. En må også være oppmerksom på at diagnoser som for eksempel Down syndrom, autismespekterforstyrrelser og fragilt X-syndrom innebærer funksjonsprofiler med ulike sterke og svake sider, i tillegg til personlighetsmessige ulikheter.

Som nevnt er det viktig å finne elevens kognitive nivå og interesseområder. Vanskene som ligger i diagnosen utviklingshemming, medfører at vi befinner oss på et tidlig nivå i barns utvikling av matematisk forståelse. Tilretteleggingen må dermed ta utgangspunkt i grunnleggende tall- og begrepsopplæring.

Kartlegging for å nansere elevens mestring

I matematikk har vi flere kartleggingsverktøy som kan være aktuelle, utover kognitive tester som WISC. Både screeningtester, standardiserte tester, kriteriebaserte tester og dynamisk kartlegging kan benyttes. Vi starter vanligvis med kartlegging på det nivået vi vurderer at eleven befinner seg på. Dette kan være betydelig under kronologisk alder.

Screeningtester brukes gjerne som en innledende kartlegging av elevens ferdigheter. Lindenskov & Weng (2015) beskriver i boka *Matematikkvansker. Konkrete tiltak for tidlig innsats* en screeningtest som også kan brukes dynamisk. Oppgavene starter på begynnertrinnet og er i

stor grad praktisk orientert rundt bruk av konkretiseringsmateriale. Gjennom denne kartleggingen, som også inneholder forslag til samtale med eleven, gis læreren mulighet til å nærme seg elevens interesseområder, som kan brukes som motivasjon i tilretteleggingen. I hvert kapittel i boka gir forfatterne Lindenskov & Weng (ibid.) forslag til tiltak.

Pröva med Tal (Danielsson, Modin & Neuman, 2015) er utviklet i Sverige og er i utgangspunktet tenkt brukt rundt skolestart for å finne ut hvilke elever som trenger støtte og tilrettelegging i begynneropplæringen. *Pröva med Tal* består av en gruppekartlegging og et individuelt samtalegrunnlag. Dette brukes for å kartlegge grunnleggende talloppfatning med særlig oppmerksomhet på elevens opplevelse av tall, regning og rombegreper. I testmaterialet oppgis informasjon om normeringsdata, reliabilitet og validitet.

Logiske operasjoner og konserverasjon (LOC) er beregnet for barn med kronologisk alder fra fire til åtte år og for eldre personer som mestrer innen dette utviklingsnivået. Testen måler barns forutsetninger for å løsrive seg fra intuitiv tenkning og gå over til operasjonell tenkning, det vil si logisk resonneringsevne. Testen kartlegger elevenes evne til å telle, til å rangere objekter i rekkefølge etter gitte prinsipper, til å klassifisere etter farge, form og størrelse samt til å konservere mengder. Informasjon om normeringsdata, reliabilitet og validitet er oppgitt.

Alle Teller! består av tester for kartlegging av barns talloppfatning og tallforståelse. Materialet inneholder tester fra 1. til 10. klassetrinn, og kan også brukes i videregående skole. Oppgavene er knyttet til forståelse for mengder, tall-

linjen, regneprosedyrer, hoderegning og regnefortellinger. *Alle Teller!* er digitalisert fra 2. til 10. trinn. Resultatene fra kartleggingstestene avdekker eventuelle misoppfatninger og misforståelser hos elevene. Prøven er ment å brukes på hele klasser, men kan også brukes individuelt. *Alle Teller!* bygger på forskning innen matematikdidaktikk og er et kriteriebasert kartleggingsverktøy.

Olav Lundes (2013) dynamiske kartlegging inneholder mange områder innen grunnleggende matematikk. Sentralt er at læreren gjennom sitt samspill med eleven finner ut hvor mye og hva slags hjelp eleven trenger. Læreren noterer hjelpebehovet og får et grunnlag for å tilpasse undervisningen. For å forstå verden rundt seg må elevene ha begreper å tenke med. Noen begreper er mer grunnleggende enn andre, og det er derfor vi ofte snakker om grunnleggende begreper i begynneropplæringen. Resultatet av kartleggingen vil si noe om hvilke begreper det er hensiktsmessig å jobbe videre med. Målet er at begrepene blir funksjonelle og generaliseres til nye utfordringer.

Tilrettelagt undervisning i matematikk

Det foreligger lite forskning om matematikkopplæringen for elever med utviklingshemming. Hord & Bouck (2012) fant kun sju artikler i en gjennomgang av forskningen mellom 1999 og 2012. Liten oppmerksomhet om matematikkopplæringen til denne elevgruppen er uheldig og kan innebære et brudd med inkluderingsprinsippet og målet om å gjøre utdanning tilgjengelig for alle elever.

Et viktig pedagogisk prinsipp ved tilrettelegging av



Det er viktig å finne elevens kognitive nivå og interesseområder.

undervisningen er betydningen av elevenes egen problemløsende aktivitet (Göransson mfl., 2016). I matematikkundervisningen fremheves dette både for elever flest (Kazemi & Hintz, 2019) og for elever med matematikkvansker (Holm, 1999). Den toneangivende faglitteraturen i (spesial)pedagogikk i dag legger vekt på å fremme denne elevgruppens selvbestemmelsesferdigheter (Shogren, Wehmeyer & Burke, 2017; Garrels, 2018).

Med føringene fra *Vurdering for læring* (Utdanningsdirektoratet) tydeliggjøres også de formelle sidene ved elevenes deltakelse i egen læringsprosess. Fornyselsen av læreplanene i grunnskolen og videregående skole – *Fagfornyelsen* – som skal tas i bruk fra august 2020, gjenspeiler et slikt syn gjennom ord som utforskning og undring og ved at nysgjerrighet fremheves.

Vi har her nevnt inkludering og involvering som sentrale prinsipper ved pedagogisk tilrettelegging. Disse temaene er omfattende behandlet både i faglitteraturen og i offentlige dokumenter. Godt tilrettelagt undervisning i matematikk krever at læreren er kjent med overordnede pedagogiske prinsipper og føringer, samt kjenner elevens ferdighetsnivå og matematikkfagets egenart og oppbygning.

Den tidlige matematikkopplæringen

Matematikk er et fag sammensatt av flere elementer, og vi må kjenne fagets oppbygging. Antallsforståelse og telling vil stå sentralt, videre forståelse av tallinjen og ordenstall. Dette kan knyttes til begrepsforståelse og til evnen til å sortere og klassifisere. Dette er viktige forutsetninger i problemløsning og for generalisering. Som Butterworth påpeker (her referert fra Chinn, 2013, s. 142):

Evnen til å subitisere, å kunne se et (lite) antall gjenstander og vite hvor mange det er, er en nødvendig ferdighet for å lære seg matematikk. Subitisering dreier seg om evnen til å forbinde et visuelt bilde med et tall som representerer mengden.

Denne evnen er i forlengelsen avgjørende for mentalisering av tallinjen, som er noe mer enn å ramse-telle uten at det har meningsinnhold.

Begynneropplæring i matematikk er viktig. Matematikk er hierarki; «stein på stein» må bygges og gradvis utvikle elevenes ferdigheter og forståelse. Både elever med og uten utviklingshemming kan oppleve å bli hengende etter på et tidlig tidspunkt i grunnskolen, og de velkjente hullene i faget oppstår. Disse kan raskt bli større, og matematikken blir da ofte et mareritt for elevene og oppleves som umulig å få til.

Hvordan nå god faglig utvikling for elever med utviklingshemming?

Bruk konkrete

Konkreter har ofte for kort levetid i begynneropplæringen, og skolematematikken blir tidlig abstrakt. Elevene trenger tid på å omsette matematikkens symboler og abstraksjoners innhold til egne erfaringer i hverdagen. Konkreter kan brukes for å øve på telling, rangering av størrelser, sortering og klassifisering med mer.

Skap mengdeforståelse

Mengdeforståelse er viktig for å utvikle den tidlige ikke-verbale bevisstheten knyttet til små mengder: «Hvor mange?», «Hvor er det flest?» og «Hvor mange flere?». Mange elever har behov for konkretisering av mengder og antall, gjennom konkrete eller semikonkrete (bilder/illustrasjoner). Denne bevisstheten er selve bærebjelken i elevers utvikling av tallforståelse.

Benytt telling

Telleferdigheter og utvikling av den mentale tallinjen er et viktig fundament for å utvikle tallforståelse. Telling er noe mer enn hukommelsestelling (1, 2, 3, osv.), og det er viktig å utfordre elevene i å telle ulike sprang, i stigende og synkende tallrekker, både muntlig og skriftlig. En linjal eller regnelinjal er ofte et godt hjelpemiddel i starten av telletreningen, og den kan også kombineres med centikubeklosser. Førskolebarn og yngre elever har på et tidlig trinn en manglende forståelse av tallinjen, og de greier ikke å se sammenhengen i de ulike sprangene. For elever med utviklingshemming vil dette kunne gjøre seg gjeldende også langt opp i skolealder. Etter hvert som forståelsen for tallinjen gradvis utvikles, utvikler elevene samtidig økende

Konkreter kan brukes for å på øve telling, rangering av størrelser, sortering og klassifisering med mer.

innsikt i bruken av denne. Da kan de også på sikt mestre å plassere tall på tallinjen.

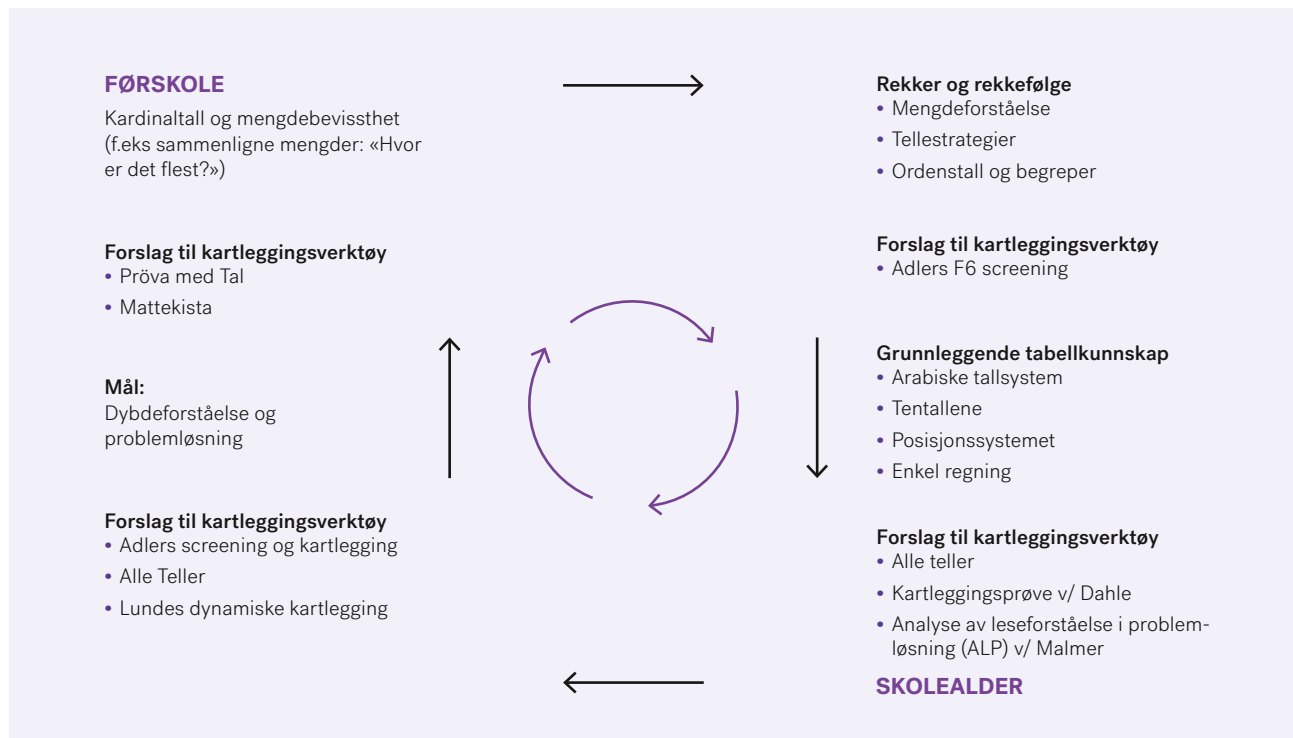
Skape forståelse for posisjonssystemet

Etter hvert som den grunnleggende tallinjen mentaliseres, kan det fokuseres mer på forståelse av posisjonssystemet og øving på enkle oppgaver, både som hoderegning og som skriftlige oppgaver. Flersifrede tall er en utfordring for flere elever, da verdien av flersifrede tall ikke bestemmes bare av tallene (sifrene) i seg selv, men også av sifrenes plassering i forhold til hverandre. Her kan man gjerne benytte en posisjonstavle eller posisjonskort, med eller uten konkreter, eller store tydelige ruteark.

Strategitrening innen grunnleggende matematikferdigheter

Effektive strategier innen grunnleggende matematikk krever målrettet øving for at strategiene skal automatiseres. Treningen bør skje daglig i korte økter. Alle mål bør operasjonaliseres og konkretiseres, slik at evaluering av måloppnåelse blir mulig. Disse første stadiene i matematikk handler om grunnleggende tallforståelse, der forståelse av tallinjen har en sentral plass, samt begynnende automatisering innen grunnleggende regneferdigheter. Det gjelder særlig addisjon- og multiplikasjonstabeller og strategibruk innen grunnleggende matematikk.

FIGUR 1. Utvikling av grunnleggende matematikkforståelse og ferdigheter





Begrepstrening

Verbal telling og begrepsutvikling kan med fordel knyttes til den grunnleggende utviklingen av tallforståelse. Gjennom verbalisering kan eleven knytte begrepene/ordene til matematikkens abstrakte symbolspråk. Egne matematikkrom og læringsstasjoner gir rike muligheter for bruk av konkretiseringsmateriale i forståelsen av sammenhengen mellom språket og tallene.

Vi vil her presentere en modell (figur 1) som oppsummerer den tidlige matematikkutviklingen. Modellen bygger på von Aster & Shalev (2007), men er sirkulær for å fremheve at elever med vansker ofte må vende tilbake til et tidligere stadium i utviklingsfasene. Dette gjelder situasjoner der en observerer at eleven har manglende mestring på et tidlig utviklingstrinn og/eller har behov for repetisjoner.

Modellen viser også forslag til hva som kan benyttes for å kartlegge elever på ulike tidspunkter og faser i utviklingen. Her har vi lagt inn flere av de kartleggingsverktøyene vi har beskrevet, samt noen ytterligere forslag.

En bred kartlegging, hvor en søker å forstå elevens mestring og kvaliteten på fremgangsmåter, er nødvendig. Dette innebærer både tradisjonell/standardisert kartlegging, dynamisk kartlegging og observasjon. I denne kartleggingen er elevens stemme av stor betydning.

For de litt eldre elevene og i voksenopplæringen har Kompetanse Norge en nettside med eksempler på temaer og områder eleven har bruk for i ungdoms- og voksenlivserfaren (kompetansenorge.no). Livsmatematikk har som mål å gjøre elevene selvstendige i størst mulig grad. Dette er aktuelt for alle elever med tanke på senere fungering i samfunnet (Lunde, 2013). Områdene dekker blant annet kalenderen og året, måling og penger. Her finnes også oppskrifter på enkle algoritmer innen de fire regningsartene. Disse kan også forenkles og tilpasses den enkelte elevs behov.

Oppsummering

Elever med utviklingshemming blir ofte møtt med for lave forventninger, og i melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020), *Tett på*, gjentas denne pedagogiske utfordringen.

Vi har her sett på matematikkundervisningen for elever med lett og moderat utviklingshemming og gitt eksempler på aktuelle kartleggingsverktøy og temaer i opplæringen. Godt tilrettelagt undervisning innebærer en systematisk tilnærming basert på kunnskap om matematikkfagets oppbygning og egenart, en god relasjon og kjennskap til elevens mestringsnivå ut fra kartlegging, observasjon og samtale. Sett fra vårt ståsted bør det være innenfor rekkevidde for skolene i matematikkfaget å ta utfordringen fra stortingsmeldingen. Har vi rett i det?



Marianne Akselsdatter Aaslund er seniorrådgiver i Statped. Hun er utdannet cand.polit., er spesialist i pedagogisk rådgiving (NOPED), har erfaring som lærer i videregående skole og har lang og bred praksis som spesialpedagogisk rådgiver i Statped. Aaslund har utgitt veiledere og flere publikasjoner på fagområdet matematikk og er særlig opptatt av elever som trenger et tilrettelagt undervisningstilbud.



Ulf Tore Gonnæs er seniorrådgiver i Statped. Han er utdannet barnevernspedagog og spesialpedagog (.), og han har bred erfaring fra universitets- og høyskolesektoren, barne- og ungdomspsykiatrien og PP-tjenesten. Gonnæs har bidratt med artikler og kapitler i fagbøker innen det spesialpedagogiske feltet og er særlig opptatt av tilbudet til barn, unge og voksne med utviklingshemming.

REFERANSER

- AKSELSDOTTER, M. & NYGAARD, S.** (2018). *Matematikkvansker. Teori og tiltak*. Oslo: Pedlex.
- ASTER, M.G. VON & SHALEV, R.S.** (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49, s. 868–873.
- CARR, A. & O'REILLY, G.** (2016). Diagnosis, classification and epidemiology. I: A. Carr, C. Linehan, G. O'Reilly, P.O. Walsh, & J. McEvoy, (Red.) *The Handbook of Intellectual Disability and Clinical Psychology Practice*. s. 3–44. 2. utgave. London: Routledge.
- CHINN, S.** (2013). *Når matte blir vanskelig*. Oslo: Kommuneforlaget.
- DANIELSSON, K., MODIN, L. & NEUMAN, D.** (2015). *Pröva med tal*. Stockholm: Hogrefe Psykologiförlaget.
- FALCH, T. NYHUS, O.H. & STRØM, B.** (2014). Causal effects of mathematics. *Labour Economics*, 31, s. 174–187.
- ENGH, R.** (2016). *Barn og unge med utviklingshemming i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- GARRELS, V.** (2018). «Jeg fikk utfordret meg selv!» – Elevsentrert læring for elever med utviklingshemming. *Spesialpedagogikk* nr. 1, s. 54–67.
- GÖRANSSON, K., HELLBLOM-THIBBLIN, T. & AXDORPH, E.** (2016). A Conceptual Approach to Teaching Mathematics to Students with Intellectual Disability. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2015.1017836
- HOLM, M.** (1999). Kvalitet i opplæringstilbudet for elever med matematikkvansker. I: B. Rognehaug (Red.): *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid – i lys av utdanningspolitiske retningslinjer. Et paraplyprosjekt 1995–1997*. s. 149–167. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- HORD, C. & BOUCK, E.C.** (2012). Review of Academic Mathematics Instruction for Students with Mild Intellectual Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47(3). s. 389–400.
- KAZEMI, E. & HINTZ, A.** (2019). *Måltrettet samtale. Hvordan strukturere og lede gode, matematiske diskusjoner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- KERMIT, P., GUSTAVSSON, A. KITTELSAA, A. & YTTERHUS, B.** (red.) (2015). *Utviklingshemming. Hverdagsliv, levekår og politikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LINDENSKOV, L. & WENG, P.** (2015). *Matematikkvansker. Konkrete tiltak for tidlig innsats*. Bryne: Info Vest Forlag.
- LUNDE, O.** (2013). *Kartlegging og undervisning ved lærevansker i matematikk*. Bryne: INO Vest Forlag.
- MELD. ST. 18** (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- MELD. ST. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NAKU.NO** Nettside for: Nasjonalt kompetansemiljø om utviklingshemming.
- NOU 2016: 17.** *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NOU 2019: 25.** *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående skole*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon.
- NÆSS, K-A. B., ENGEVIK, L.I., GARRELS, V. GOMNÆS, U.T., MOLJORD, G. & SIGSTAD, H.M.H.** (2019). Barn og unge med utviklingshemming – deltakelse, utvikling og læring. I: Befring, E., Næss, K-A. B. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk*. S. 396–427. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- SAUNDERS, A.F., BROWDER, D.M. & ROOT, J.R.** (2017). Teaching Mathematics and Science to Students with Intellectual Disability. I: Wehmeyer & Shogren (ed.). *Research-Based Practices for Educating Students with Intellectual Disability*. s. 343–364. New York: Routledge.
- SLETTEN, M.A. & HYGGEN, C.** (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Temanotat. Program for velferd, arbeidsliv og migrasjon (VAM). Oslo: Forskningsrådet.
- SHOGREN, K.A., WEHMEYER, M.L. & BURKE, K.M.** (2017). Self-determination. I: K.A. Shogren, M.L. Wehmeyer & N.N. Singh, (Red.): *Handbook of Positive Psychology in Intellectual and Developmental Disabilities. Translating Research into Practice*. s. 49–64. Cham: Springer.
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (u.å.). Vurdering for læring. Hentet fra: <https://www.udir.no/vurdering-for-laring/>
- WHO** (2018). ICD-11. Hentet fra: <https://icd.who.int>

Elever med synshemming – på nett med de andre

Lærebøkene og undervisningen i dagens skole er i stor grad tilpasset seende elever, med en utstrakt bruk av bilder og andre visuelle effekter. Elever med synshemming må bruke andre sanser for å tilegne seg lærestoffet – slik som hørsel og taktil sans. Forfatteren av denne artikkelen viser hvordan lydillustrasjoner kan være et godt alternativ til bildebruk for denne gruppen elever.

AV MARGRETHE SYLTHE, PÅ VEGNE AV LYDILLUSTRASJONGRUPPA

Lærebøkene og undervisningen i dagens skole er i stor grad tilpasset seende elever, med en utstrakt bruk av bilder og andre visuelle effekter. Elever med synshemming må bruke andre sanser for å tilegne seg lærestoffet – slik som hørsel og taktil sans. Forfatteren av denne artikkelen viser hvordan lydillustrasjoner kan være et godt alternativ til bildebruk for denne gruppen elever.

Vi lever i et visuelt samfunn der hele mediebildet er visuelt orientert. Utviklingen bærer preg av stadig mindre verbaltekst og mer visuelle virkemidler, og denne utviklingen gjenspeiles i skolen. Målgruppen for undervisningen er seende elever, dagens klasserom er visuelt orientert, og pedagogikken er visuell.

Sammen med digitale og nettbaserte

verktøy er læreboka en sentral læringsressurs i skolen. Læreboka er utviklet for seende elever på deres premisser, og den er basert på synet som primærsans for læring. For seende elever skal læreboka være innbydende, fargerik, kreativ, engasjerende, inspirerende og ta på alvor elevers behov for å møte autentiske læringssituasjoner på varierte måter tilpasset nivå og alder. Mengden visuelle virkemidler og verbaltekst skal avpasses klassetrinnene. Et eksempel på en slik lærebok vil vi presentere senere i denne artikkelen (Håkenstad, Morten & Vestgård, 2014, 2015).

Men for elever med synshemming fungerer ikke bilder på samme måte som for seende, og lange forklaringer av helheten og de ulike delene i et bilde kan være både tid-



iStock / Getty Images Plus / Motortion

Utviklingen bærer preg av stadig mindre verbaltekst og mer visuelle virkemidler.

krevende, vanskelig å forstå og lite motiverende for disse elevene. Et bedre alternativ til bilder i undervisningen for elever med synshemming er lydillustrasjoner, det vil si lyd-baserte hørespillaktige fortellinger, der innholdet i bildene blir presentert på en måte som er tilpasset denne elevgruppen. Lydillustrasjoner vil således være et godt alternativ til bilder i læreboka, og fungerer slik at elevene med synshemming får en likeverdig opplæring på sine egne premisser.

Læreboka

Lærerne tilrettelegger sin undervisning blant annet basert på læreboka. Særlig på grunnskolens barnetrinn har læreboka en sentral rolle som formidler av fagspesifikt innhold. Dette er i tråd med aktuell pedagogikk og føringer i generell læreplan og aktuelle fagplaner (Håkenstad, mfl., 2015b). Vi antar at dette ikke bare gjelder i Norge, men også andre land. *The American Textbook Council* karakteriserer lærebokas rolle i skolen som «de facto curriculum» (den egentlige læreplanen) (Rasmussen & Lund, 2015).

Elever med synshemming

Hvis lærebokas målgruppe er seende elever, hvordan fungerer den da for elever som ikke kan bruke synet når de lærer? Disse elevene erfarer omgivelsene på en annen måte – ikke dårligere eller mindreverdig – men de benytter en annen innfallsvinkel enn den visuelle (Kermit, mfl., 2015).

Jeg som er forfatter av denne artikkelen, er en av medlemmene i en gruppe vi kaller lydillustrasjonsgruppa. Jeg skriver på vegne av oss, derfor vil jeg bruke pronomenet vi når jeg forteller om hvordan vi tenker når vi tilrettelegger for elever med synshemming. I denne artikkelen vil vi sette søkelys på læreboka på barnetrinnet, slik den tilrettelegges for elever som bruker punktskrift som skriftspråk i skolen. For denne elevgruppen må vi erstatte de visuelle bildene med lydillustrasjoner og sette dem inn i den aktuelle teoretiske og fagspesifikke konteksten på deres premisser.

Vi vil her relatere artikkelen til en tenkt blind elev på femte trinn, som vi har kalt Ane. Ane trenger en lærer med god synspedagogisk kompetanse, og for å vise Anes behov har vi valgt den ideelle læreren til henne. Lærer Liv er både allmennlærer og syns- og mobilitetspedagog.

Ane, 10 år

Ane er aktiv, blid og liker å lære. Det er mye bilder i lærebøkene, og det synes Ane er vanskelig. Ofte forstår hun ikke poenget når seende forklarer bildene for henne. Ane tenker at hun skulle ønske bildene ikke var der, fordi de forstyrrer teksten. «Hva så?» tenker hun ofte etter at hun har fått et bilde forklart. Det er vanskelig å få tekst og bilde til å henge sammen. Ane liker bedre å lese forklaringer til bilder selv – eller høre forklaringen om igjen flere ganger med lyd. Da blir det litt lettere å få sammenheng og mening sammen med teksten. Men *det* tar lang tid, fordi hun ikke er så rask til å lese punktskrift enda. Hun øver hver dag, men det tar lang tid å bli flink og rask. Man må øve mye for å bli en god punktleser. Det minner onkel Ole henne alltid på. Han er også blind. Onkelen sier at det er kjempesmart å øve for å bli en god og rask punktleser. «Det gjør det mye enklere for deg å orientere deg her i verden», sier han.

På skolen har Ane en dyktig lærer. Lærer Liv hjelper Ane til å sette seg inn i fagstoffet i lærebøkene, både før skolen starter om morgenen, og etter at den er ferdig om ettermiddagen. Dette er «2-14-timer» (Kunnskapsdepartementet, 2019). §2-14 i opplæringsloven gir Ane lovfestede rettigheter (1998), og i disse ekstratimene jobber Ane også med mobilitet, IKT og punktskrift. Når Ane spør om disse timene virkelig er nødvendige, svarer lærer Liv at Ane trenger å vite hva de skal gjøre i timene, og få repetert stoffet etterpå. Ane kjenner at hun blir sliten, og aller helst skulle hun ønske at hun fikk med seg undervisningen i timene samtidig med de andre. Men i timene med klassen går mye av det visuelle lærestoffet over hodet på henne. Fagtekstene i lærebøkene er sammensatte og komplekse.

Sammensatte tekster

En sammensatt fagtekst kombinerer to eller flere modaliteter i et helhetlig uttrykk (Andersen, Mose & Norheim, 2012). I skolen i dag består en fagtekst ofte av flere modaliteter i tillegg til verbalteksten. Mest vanlig er bilder, video og lyd. God fagtekstkompetanse handler mye om å lese bilder i ulike medier og interaktive tekster på skjerm (Bjorvand & Tønnesen, 2002). Her er blant annet digitale tavleressurser sentralt.

Kunnskapsløftet (K-06) definerer en sammensatt fag-

Mange visuelle virkemidler gjør læreboka krevende å «oversette» til punktskrift.

tekst som et utvidet tekstbegrep der tekst kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk (Utdanningsdirektoratet, 2013). Utvikling av digitale læringsressurser og internett bidrar til at pedagogikken i økende grad blir visuell. Sammen med det utvidete fagtekstbegrepet som kom i K-06, bidrar dette til at begrepet fagtekst i lærebøker er endret fra endimensjonale tekster med nesten bare verbaltekst, til flerdimensjonale. Lærebøker på de laveste trinnene inneholder mer bilder og mindre verbaltekst. Oppover i trinnene forskyves balansen. Dette betyr at det er mye bilder i lærebøker på hele barnetrinnet. Dette gjelder også ungdomstrinnet, fordi de samme læreverkene ofte gjelder hele grunnskolen (1.–10. klassetrinn).

Bilder

Her vil vi vise til læreboka, slik den som oftest tilrettelegges for elever som Ane. Tekster i lærebøker i dag er som nevnt ofte sammensatte. Mange visuelle virkemidler gjør læreboka krevende å «oversette» til punktskrift. Visuelle virkemidler i lærebøker på barnetrinnet dreier seg for det meste om bilder. I denne artikkelen benevnes derfor visuelle virkemidler som bilder som støtter verbalteksten.

Myldrebilder

Bilder i lærebøker i grunnskolen er ofte myldrebilder. Enkelt forklart visualiserer et myldrebilde i en lærebok et hovedtema med flere delemner. I tillegg til verbalteksten gir de god oversikt over det aktuelle temaet og delemnene. Når vi lager lydillustrasjoner til læreboka, tar vi utgangspunkt i myldrebilder. For å sette ord på innholdet i myldrebilder, anvender vi begrepene manuelle og non-manuelle deler.

Manuelle og non-manuelle deler

Manuelle deler i et myldrebilde er fakta eller det som seende elever ser på bildet. Non-manuelle deler er underteksten, stemningen i bildet og det som leses «mellom linjene». La oss se på et bilde fra et kapittel i læreboka *Stairs 1+2* (Håkenstad, mfl., 2014). Manuelle deler i dette kapittelet er her været som hovedtema, med ulike værtyper (sol, overskyet, halvskyet, regn, lyn og torden) som delemner. Siden dette er en engelskbok, er manuelle deler engelske værord og væruttrykk. Det non-manuelle er underteksten og det



Myldrebilde fra *Stairs 1+2*.

estetiske som formidles i bildet som presenteres her, og som skaper stemning ved fargebruk og illustratørens kreative strek – men også måten katter og hunder faller ned fra himmelen på. Det er også Sam og Sophies løping bort fra uværet så sand og søle «skvetter», ansiktsuttrykkene og hvordan kroppene beveger seg. For seende elever kan det være grunn til å undre seg over bamsen som sitter igjen med fiskestangen ved vannet. Hva skjer med bamsen når de andre bare løper? Bildet har mye humor, og tolkningen av bildet – særlig de non-manuelle delene – er subjektiv.

De manuelle og non-manuelle delene lar seg vanskelig oversette til verbaltekst slik at det «treffer» Ane på en måte

som gir helhet og mening for henne. Men med formidling basert på lyd går dette helt fint. Vi som lager lydillustrasjoner, bruker akkurat de samme manuelle og non-manuelle delene i bildet for å inkludere pedagogisk og fagspesifikt innhold i tråd med læreplanmål.

Vi i lydillustrasjonsgruppa lager et helhetlig manus, basert på manuelle og non-manuelle deler i myldrebildet. Roller fordeles og «spilles», som her; Sam og Sophie. Vi bruker også en fortellerstemme som binder den lyd-baserte fortellingen sammen. Autentiske lydeffekter fra aktuelle værtypers bidrar til å skape et reelt lydbilde. Lydillustrasjoner inngår i læreboka som et likeverdig alternativ til myldrebilder. Her er også motivasjonsaspektet sentralt. Et myldrebilde skaper gjerne interesse og engasjement og begeistrer den seende eleven. Vi ønsker at lydillustrasjoner skal ha tilsvarende motivasjonsfunksjon for Ane og elever som henne. Vi vil gi dem den samme helhetlige og autentiske læringssituasjonen som andre seende elever, bare at de er basert på lyd og ny teknologi, og dermed er tilpasset og tilrettelagt for Ane og andre elever med synshemming.

Visuelt baserte fagtekster i lærebøker er et dårlig alternativ for Ane, fordi her er det synets dominans som gjelder ved orientering og informasjonsinnhenting.

Språkbud

I en annonse fra 1927 står det *One Picture Worth Ten Thousand Words*. Frasen er en omskriving av et kinesisk ordspråk (Wikipedia, 2018). Den sier noe om bildet og det visuelle styrke som effektiv formidler. Å vokse opp som seende i en visuell verden betyr språkbud fra morgen til kveld. Barnets språkutvikling stimuleres hvor enn det retter blikket. For seende barn skjer derfor mye språklæring nærmest gratis. Dagens elever gis opplæring i en sosiokulturell læringskontekst, der elevens kunnskapstilegnelse og kompetanseutvikling skjer i kontekst med kulturen, språket og fellesskapet (Vygotsky mfl., 2001). Språkutvikling hos seende barn skjer overalt og hele tiden og er grunnleggende sosial. Ved hjelp av visuelle uttrykk får seende barn med seg helheten og summen av manuelle og non-manuelle uttrykk – deler av en kontekst som representerer meningsbærende budskap.

Et bilde kan også gi mening bare med manuelle deler. Det er eksempelvis illustrasjonsbilder som fungerer som «pynt» og avveksling til verbalteksten for seende elever. Disse har ikke non-manuelle deler i seg. De fleste bilder i lærebøker på barnetrinnet er imidlertid meningsbærende med både pedagogisk og fagspesifikt innhold. De består av både manuelle og non-manuelle deler som skal tolkes i kontekst.

Funksjonelle bilder

Kunnskap distribueres ulikt, og ulike elever kan ulike ting. Derfor må også læringen være sosial og skje når eleven inngår som del av et fellesskap. Språket er sentralt i alle læringsprosesser (Säljö, 2001). Det er typisk for seende småbarn å peke på personer, ting og gjenstander og at omgivelsene bekrefter riktig ord tilbake. Frasen om de ti tusen ordene er et bilde som viser at seende barn *språkbader* kontinuerlig, og den sier også noe om hvor godt synet fungerer for utvikling og læring. Dette er noe lærebokforfattere og lærebokillustratører utnytter pedagogisk på en god måte. For seende elever er derfor visuelle virkemidler i lærebøker funksjonelle formidlere av lærestoff som gir et raskt og effektivt overblikk over temaet de gjennomgår i undervisningen. Gjenkjennbare og autentiske læringssituasjoner i bilder gir sammen med verbalteksten et godt kommunikativt grunnlag som basis for seende barns læring i skolen.

På nett med de andre?

Sosiokulturelle fellesskap i skolen handler om at læring baseres på at elevene er sammen om det som skjer med lærer, medelever og lærestoffet. Kort sagt «på nett», sammen om det som skjer i klasserommet og i lærings-situasjonen. Men hva skal til for at Ane og elever som henne språkbader og er *på nett med de andre*?

Elever med synshemming språkbader ikke i visuelt orienterte klasserom og er ikke «på nett» med bilder i lærebøker. I en artikkel på nettstedet sansetap.no (2012) kan vi lese at etablering av felles oppmerksomhet, felles fokus og felles forståelse er forutsetninger for god kommunikasjon med elever som Ane. Elever med synshemming har en annen tilnærming til begrepet «konkret» enn seende. Deres erfaring med omgivelsene forutsetter som før

Hørespillaktige lydillustrasjoner basert på et myldrebilde kan vare inntil et par minutter.

nevnt en annen – ikke dårligere eller mindreverdig – innfallsvinkel enn den visuelle (Kermit, mfl., 2015). Å «etterligne» det visuelle og klare å hente inn *de ti tusen ordene* et bilde representerer, via bildeforklaringer, er et håpløst prosjekt for Ane. Som femteklassing er hjernen hennes fullt opptatt med å absorbere sin versjon av relasjonen konkret–abstrakt. Dette trenger hun å gjøre på sin måte og på egne premisser med støtte fra lærer Liv. Ane er helt avhengig av mulighet til å aktivere hørsels- og/eller taktilsansen for å få en likeverdig orientering og informasjonsinnhenting (Elmerskog, 2008; Storliløkken mfl., 2012).

Mangfold i klasserommet

I dag tilrettelegges lærebøker for personer med synshemming ved at man legger til forklarende tekst til bilder eller ved at medelever beskriver bilder for elever som bruker punktskrift. Med så mye bilder som det er i lærebøker i dag, blir summen bildeforklaringer stor. Ane er en oppgående jente, og når hun er «på nett», oppfatter hun det som skjer, lynraskt via hørselen og/eller taktilsansen. Dette er Anes måte å være i verden på. Hun trenger støtte fra omgivelsene på at dette er helt greit, og at hun er *god nok* selv om hun er annerledes. Hun trenger ikke etterligne sine seende medelevers måte å lære på, men lære å stole på at hun kan tilegne seg den kunnskapen og kompetansen hun trenger, via egne lærende sanser. Hennes måte er en annen enn den seende elever bruker, men når hennes lærende sanser aktiveres på en meningsbærende, helhetlig og god måte, er hun «på nett» med de andre elevene.

Mange ganger kan Ane fortelle lærer Liv at hun rett og slett gir opp i timene, fordi innholdet i alle bildeforklaringene går «over hodet» på henne. Det forstår lærer Liv og trøster og støtter. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv mener vi at det er viktig at omgivelsene, og særlig skolen, gir Ane bekreftelse på at hennes måte å lære på er både riktig og bra

for henne. Da må læreren også tilpasse læringsressursene som benyttes til Ane og elever som henne, og ikke bare de seende elevene. Ane er avhengig av optimal utvikling av sine lærende sanser for å klare seg i livet – skaffe seg utdanning og jobb og leve et selvstendig, meningsfullt og godt liv. Vi kan forstå at Ane opplever at mye av fagstoffet blir meningsløst med mye bildeforklaringer.

Vi tenker at den visuelle utfordringen for elever som Ane fint lar seg løse på hennes premisser, når den gis en lydbasert og/eller taktil uttrykksform. Vi vil derfor her vise hvordan lydillustrasjoner kan være en god læringsressurs for elever med synshemming. Med hjelp av ny teknologi og aktuell kunnskap og spisskompetanse jobber vi i lydillustrasjonsgruppa, som består av fagpersoner ved Statped SLOt i Oslo og Trondheim, med utvikling og utprøving av lydillustrasjoner. Nedenfor vil vi presentere våre erfaringer med dette arbeidet.

Lydillustrasjoner

Lydillustrasjoner er som navnet tilsier, lydbaserte illustrasjoner eller fortellinger som skal fungere kommunikativt likeverdig for elever som Ane. Ny teknologi har stor betydning for personer med synshemming sitt hverdagsliv. I lydillustrasjonene anvender vi ny teknologi som er godt egnet for blinde og sterkt svaksynte elever. Men selv om «skjelett» og «innpakning» er ny og vi benytter ny teknologi, formidler lydillustrasjoner spesifikt fagstoff i en aktuell pedagogisk og spesialpedagogisk (her; synspedagogisk) ramme og kontekst. For Ane og elever som henne gjør lydillustrasjoner den visuelle pedagogikken og fagstoffet tilgjengelig på deres premisser via lyd. Lydillustrasjoner hjelper elevene å komme «på nett» med den visuelle pedagogikken ved at den inneholder lydbaserte manuelle og non-manuelle deler fra myldrebilder i lærebøker. Hørespillaktige lydillustrasjoner basert på et

myldre bilde kan vare inntil et par minutter. Vi tenker at det er like lang tid som det tar for den seende eleven å studere bildets manuelle og non-manuelle deler, for å få med seg pedagogisk og fagspesifikt innhold i kontekst.

Vi som jobber med lydillustrasjoner, har utviklet lydillustrasjoner i tre faser. Den første fasen var et pilotprosjekt knyttet til ulike typer fagtekster på ulike trinn. Den andre fasen handlet om lydillustrasjoner til nasjonale leseprøver i norsk. I fase tre, som denne artikkelen dreier seg om, har vi utviklet en kursbok basert på en lærebok i engelsk på første og andre trinn. Vi er nå i en fase hvor kursboka testes ved skoler. Flere skoler deltar i evalueringen, og i etterkant vil vi skrive en rapport på bakgrunn av erfaringene disse skolene har gjort seg.

Inkludering og mangfold

Vi har så langt fått tilbakemeldinger på at lydillustrasjoner også fungerer godt for seende elever. Vi mener lydillustrasjoner kan anvendes både sammen med og i tillegg til både visuelle og taktile læringsressurser. Det betyr at både elever med synshemming og seende elever får felles opplevelser.

Med lydillustrasjoner som ressurs i lærebøker tenker vi at Ane ikke trenger eget segregert opplegg, men kan være *på nett* med de andre i klasserommet. Det er i tråd med offentlige føringer om inkludering. Pedagogisk forskning har bidratt til utvikling av den visuelle pedagogikken og det læringssynet den representerer. Det er viktig at også elever med særskilte behov inkluderes i faglig pedagogisk utvikling og endring. Tilsvarende forskning og utvikling bør derfor også skje i det spesialpedagogiske fagfeltet. Med lydillustrasjoner ønsker vi ikke bare å gjøre det pedagogiske og fagspesifikke innholdet i den visuelle pedagogikken tilrettelagt og tilgjengelig for Ane. Vi ønsker også å bidra til å gi henne en likeverdig plass «innafor» rådende inkluderingssyn. I en artikkel på Statpeds nettside (2012) illustreres dette ved Jørn Østviks modell (figur 1).

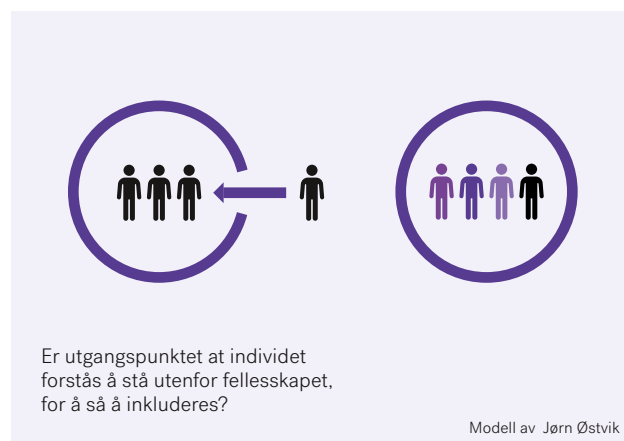
Sirkelen til venstre illustrerer det segregerte opplæringstilbudet Ane er del av i dag. Hun opplever seg utenfor eller på siden av resten av klassen. Ane opplever at læreboka med mye bilder og bildeforklaringer ikke er tilgjengelig, og gir lite mening for henne. Hun er ikke *på nett med de andre*. Ane er helt avhengig av at lærer Liv

forbereder henne før timene og oppsummerer sammen med henne etter skoletid. Sirkelen til høyre illustrerer inkludering der Anes opplæringsbehov ivaretas på en likeverdig måte, som en del av mangfoldet i klassen. I sirkelen til høyre er lydillustrasjoner en naturlig del av læreboka og hjelper Ane *på nett med de andre*. I artikkelen peker vi på lydillustrasjoner som læringsressurs som implementerer visuelt pedagogisk og fagspesifikt innhold i lærebøker. Slik vil lydillustrasjoner bidra til økt likeverd og inkludering i skolen for Ane og elever som henne. Men hva er det mer konkret med dagens måte å tilrettelegge lærebøker på som ikke fungerer for Ane? La oss se på dagens praksis.

Dagens praksis

Ved tilrettelegging av lærebøker for Ane anvendes bildeforklaringer. På hver eneste side i læreboka er det bildeforklaringer eller beskjed til Ane om å beskrive bildet. Det betyr at bilder beskrives med verbaltekst, eller at den seende medeleven forklarer bildet. I lydbøker leses bildeforklaringer opp av innleser. Lærebøker i dag har som nevnt mye bilder med pedagogisk og fagspesifikt innhold med manuelle og non-manuelle deler. Det å romme hele det pedagogiske og faglige innholdet i bildene – de ti tusen ordene – gjennom bildeforklaringer

FIGUR 1. Hva er inkludering?



er en utfordring. Det er utfordrende både for den som forklarer bilder, og for Ane, som får bilder forklart. Hun mister mye av lærestoffet. Andre dilemmaer for Ane med dagens praksis er:

1. Anes medelever som assistenter utgjør en uheldig rolleblending fordi:
 - De mange bildene i lærebøkene gjør assistentrollen omfattende. Det er de to snilleste jentene i Anes klasse som bytter på oppgaven. Ane tror at de ikke tør si nei.
 - Når mye pedagogisk og fagspesifikt innhold visualiseres i bilder, pålegges medelevassistenten stort ansvar.
 - Avhengighet av velvilje og faglig hjelp og støtte fra medelever virker negativt inn på Anes relasjoner. Ane har ikke så mange venner på skolen. Hun ønsker at de to jentene som bytter på oppgaven med å bildeforklare, bare skal være venninner.
 - Ane merker at det å være tydelig og ærlig i relasjoner og sette grenser naturlig sosialt, blir vanskelig når hun samtidig trenger hjelp i timene. Dette gjør henne «snillere» og mer føyeelig i relasjonen enn hun ønsker.
2. Ane trenger lang tid på å bli en effektiv punktskriftleser. Slik er det også for mange andre i hennes situasjon. Det å legge til bildeforklaringer med verbaltekst gjør hennes lærebok mer krevende å lese enn læreboka til seende elever. De har fine bilder å se på og ikke mye ekstra verbaltekst de må lese. Det synes Ane er urettferdig!

Dagens bildeforklarende praksis har referanse til en tid med mye verbaltekst og få visuelle virkemidler i lærebøker. La oss se på en pedagogisk tilnærming som (over)forklarer for alle.

(Over)forklarende pedagogikk

Når vi som nå er godt voksne, husker tilbake på egen skolegang, var det mye tekst og lite bilder og andre visuelle virkemidler både i pedagogikken generelt og i læreboka spesielt. «Det andre» skulle ikke ta fokus fra verbalteksten,

og målet var at ingenting skulle legges til eller trekkes fra. Læreren forklarte og skrev på tavla samtidig. Læreboka ble fulgt til punkt og prikke med lærerstyrt gjennomgang av lærestoffet og lekse hjemme. En (over)forklarende pedagogikk med basis i objektiv formidling av fakta kan forstås i lys av et behavioristisk læringssyn. Det handler om læring som kan observeres som objektiv kunnskap utenfor eleven. Bekreftelse på at læring har skjedd, relateres til endring av atferd ved elevens respons på stimuli. Ytre motivasjon er drivkrefter for å få i gang læring (Dysthe, 2001). Karakterer er et sentralt virkemiddel som belønning.

Slik det var den gangen, var det også mye enklere å «oversette» læreboka til punktskrift enn ved dagens visuelle pedagogiske praksis. Den (over)forklarende pedagogikken med nesten bare verbaltekst forutsatte dyktige lesere og elever som husket fakta godt. De som strevde, falt utenfor, og det var bare *en* måte å lære på for alle. Dette har forandret seg, og med dagens visuelle klasserom og visuelle lærebøker er det ikke lenger slik.

Visuell pedagogikk

I skolen i dag møter elevene en helt annen pedagogisk praksis enn tidligere. Den pedagogiske utviklingen de siste tiårene har gått bort fra (over)forklaring til en mer selvforklarende, funksjonell og kommunikativ tilnærming. Den begrunnes i en mer interaktiv dialogisk og kognitiv, konstruktivistisk og sosialkonstruktivistisk pedagogisk ramme (Imsen, 2005; Dysthe, 2001). Den behavioristiske lærings-teorien knyttes særlig til John Locke og hans *tabula rasa*-syn på elever som «blanke tavler». Skolens oppgave var å «fylle på» tavlene / elevenes hjerner med kunnskap (Dysthe mfl., 2012).

Piaget har vært sentral i pedagogisk tenkning i flere tiår, og hans ideer gjør seg fortsatt gjeldende. Han er sentral i en kognitiv konstruktivistisk tenkning. Kjent er hans skjemateori med assimilasjon og akkommodasjon. Den handler om hvordan elever mottar og bearbeider informasjon, og integrerer den i egne erfaringer og tankesett og/eller endrer egne erfaringer og tankesett ved å legge noe nytt til det eksisterende (Tetzchner, 2001, Woolfolk, 2004). Eleven er her både aktiv deltaker og konstruktør i egen læring. Indre motivasjon er viktig ved at kunnskap

overføres, lagres og bearbeides. Eleven tolker, vurderer og ser etter mening og sammenhenger (Tetzchner, 2001; Woolfolk, 2004). Begrepet autentiske læringssituasjoner utledes fra denne tenkingen.

Det andre bildet vi vil vise, som også er fra engelskboken *Stairs 1+2*, er beskrivende for en slik tenkning (Håkenstad mfl., 2014).

I dette skolegårdsbildet kan den seende eleven gjenkjenne elementer fra egen skolehverdag, som skolebygningen, elevenes aktiviteter, hvordan de står/går/leker sammen, elever og læreres ansikts- og kroppsuttrykk, osv.



Myldrebilde fra *Stairs 1+2*.

Fra det autentiske og kjente kan seende elever relatere seg til det ukjente, som ulike uttrykk for engelsk språk og kultur. Her refererer bildet til kunnskaps- og kompetansemål i læreplanen i engelsk (Håkenstad, 2014b). I dette bildet handler det om at engelske elever har skoleuniform og bruker lærernes etternavn når de hilser på hverandre, samt engelske uttrykk for «god morgen». Hovedtema i kapitlet der dette bildet vises, er «numbers», eller tall. Tall vises i ulike settinger på bildet, som ved at barn sier hvor gamle de er, og på oppmerket paradis på bakken. På denne måten inneholder bildet aktuelle pedagogiske og fagspesifikke elementer fra en – for seende elever – autentisk lærings-situasjon. Den seende eleven inviteres til dialog både med bildet, lærer og medelever, med oppmerksomhet på kjente og ukjente elementer i bildet. Dermed utvides språket fra konkrete og kjente elementer til ukjente og abstrakte. Dette er de manuelle delene.

For seende elever finner vi mye av motivasjonselementet i de non-manuelle delene, i fargebruken og en fin og morsom «strek» fra illustratørens side. Humorelementet ivaretas litt ekstra med spøkelset i vinduskarnappet øverst til venstre i skolebygget. I sin helhet gir bildet både en pedagogisk og en fagspesifikk introduksjon til temaet i kapitlet og frempek om hva de neste sidene handler om. Bedre skjemabygging ved assimilasjon og akkommodasjon – for seende elever – kan det neppe bli.

Den pedagogiske og fagspesifikke helheten i bildet i de manuelle og non-manuelle delene representerer de *ti tusen ordene* og kan vanskelig rommes med bildeforklaring. Det gir ikke særlig mening for Ane. Med helhetlig bildeforklaring av dette myldrebildet mener vi at også seende tiåringer ville «falt av lasset» halvveis. Et spørsmål vi stiller oss, er: Hvordan skal bildeforklaringer da kunne gi mening for Ane? Bilder som kunnskapsformidlere er ikke velegnet for henne. Det er ikke den måten hun orienterer seg og innhenter informasjon på. Hun er i verden på en annen måte og representerer mangfoldet i sin klasse.

Ifølge Piagets stadieteori om kognitiv utvikling varer den konkret-operasjonelle utviklingsfasen (6–12 år) hele barnetrinnet. I den konkret-operasjonelle perioden vil elevene etter hvert utvikle en tenkemåte som er mindre avhengig av det konkrete og kjente. De blir i stand til å

flytte oppmerksomheten fra egne erfaringer og over på andres forklaringer (Dysthe, 2001) – det vil si at de lærer å desentrere ved å motta andres forklaringer, uten støtte i det konkrete og kjente. Ane språkbader ikke kontinuerlig i visuelle omgivelser ved å se seg rundt i hverdagen og relaterer ikke sine erfaringer til bilder. Hun trenger auditive og/eller taktile representasjoner i omgivelsene for meningsdanning.

Ane henter derfor referanser i omgivelsene på andre måter enn seende elever. Bildeforklaringer stiller andre krav til hennes evne til abstrakt tenkning enn det hørselen og taktilsansen gjør. I en visuell skolehverdag er Ane avhengig av at lærer Liv forstår hennes behov og tilrettelegger for hennes læring og utvikling. Et sentralt spørsmål er: Hvor langt opp i trinnene må Ane før evnen til abstrakt tenkning er på plass, slik at hun kan dra mer nytte av bildeforklaringer? Dette varierer nok fra elev til elev, både hos elever med synshemming og seende elever.

Ane forteller at hun ofte sitter igjen med flere spørsmål enn svar etter bildeforklaringer, noe som fører til frustrasjon. Det sier noe om at hun – i motsetning til seende medelever – ikke er «på nett» med læreboka via bilder og bildeforklaringer. At mange bildeforklaringer gjør henne frustrert, kan vi som nevnt lett forstå. Ane er ti år og i en læringskontekst har også hun behov for kreative, men ikke-visuelle representasjoner med pedagogisk og faglig innhold.

I en klasse med 30 elever er det mye lyd. Hørselen er viktig for læring for Ane. Når hun ikke er «på nett» med læringssituasjonen, er det vanskelig for henne å sortere nyttig lyd for læring fra unyttig. Da oppfattes all lyd som kaos og støy (Elmerskog, 2008). Det gjør Ane ekstra frustrert og oppgitt og svekker hennes evne til oppmerksomhet og konsentrasjon.

Selvregulering

Ane er som nevnt bare ti år, og med støtte fra lærer Liv trener hun på å regulere vanskelige følelser. Hun over på selvregulering. Hun er avhengig av voksne rundt seg med evne til samregulering. Lærer Liv hjelper henne med dette. Når lærer Liv ser at Ane ikke henger med i undervisningen, sier hun ofte: «Bare gjør så godt du kan, Ane. Dette forbedre vi oss på før skolestart, og vi tar det igjen etter skole-

tid». Lærer Liv gir Ane mye selvreguleringsstøtte ved samregulering. Når lærer Liv ikke er der, forsøker andre å løse situasjonen med enda mer bildeforklaringer. Det gjør Ane så sliten. Det blir bedre når hun og lærer Liv sitter alene og går igjennom lærestoffet.

Dybdelæring

Dybdelæring er et nøkkelbegrep i *fagfornyelsen* (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dybdelæring er avhengig av elevenes orientering, faglige forkunnskaper, produktive og refleksive dialoger og forståelse av hvilke kunnskapsområder de arbeider med (Gilje mfl., 2019). Dekkende er uttrykket «på nett» med læreboka/lærestoffet, læreren, medelever og det som skjer ellers i læringssituasjoner i klasserommet. Det er viktig at vi som tilrettelegger lærebøker for Ane og elever som henne, tilpasser våre arbeidsmåter og metoder til sentrale pedagogiske, fagspesifikke og spesialpedagogiske føringer. Vår oppgave er å tilrettelegge lærebøker slik at vi sikrer at Ane og elever som henne er *på nett med de andre*. Dette er også en forutsetning for at også Ane oppnår dybdelæring i tråd med Fagfornyelsen 2020. Sammen med taktile ressurser vil lydillustrasjoner bidra til å demme opp for utenforskap og segregering. Visuelle virkemidler i skolen er del av dagens skole- og læringskultur. Vi tenker at læringskultur i læreboka for seende elever er visuelle virkemidler sammen med verbalteksten. For Ane og elever som henne mener vi det er behov for lydillustrasjoner som likeverdig læringsressurs sammen med verbalteksten. Det vil representere Anes kultur for læring på hennes premisser.

Oppsummering

I dag er det den visuelle pedagogikken som råder i de fleste klasserom, og det finnes ennå ikke en likeverdig pedagogikk som er tilgjengelig gjennom lyd eller taktil sans, som fullt ut kan kompensere for denne dominansen. Det gjør det vanskelig å være Ane i dagens skole. Vi som tilrettelegger lærebøker for barn med synshemming, har tradisjonelt forsøkt å løse dette så godt det lar seg gjøre. Det har vi gjort ved å legge til verbaltekst med bildeforklaringer eller ved at en medelev i klassen har fått i oppgave å beskrive bildet. I lydbøker leses bildeforklaringer av innleser.

Denne metoden har imidlertid referanse til en tid med mye verbaltekst og få visuelle virkemidler i lærebøker. Den (over)forklarende pedagogikken gjorde det enklere å tilrettelegge lærebøker for elever med synshemming enn dagens visuelle pedagogikk. Det er bra at den pedagogiske tilnærmingen i dagens skole – for seende elever – er bedre tilpasset elevenes kognitive utvikling. Utfordringen for oss som tilrettelegger lærebøker for Ane og elever som henne, er at den generelle pedagogikken har endret seg, uten at vår metode for å tilrettelegge lærebøker har gjort det samme. Kjernen i vår tilretteleggingsmetode er fortsatt faktaforklaring av bildets manuelle deler, der målet er å ikke legge noe til eller trekke noe fra. Dermed mister Ane mye av fagstoffet og «henger igjen» i den (over)forklarende pedagogikken som var aktuell for flere tiår siden. Den gangen var det bare lærebøker i matematikk som hadde mye visuelle virkemidler.

I dag er det mye bilder i alle lærebøker i alle fag i grunnskolen. Fagtekstene i lærebøkene er sammensatte. I dagens sosiokulturelle skolekultur er (over)forklarende pedagogikk derfor lite funksjonell. Manuelle og non-manuelle deler – de ti tusen ordene et bilde representerer – lar seg vanskelig romme med forklarende verbaltekst skriftlig og/eller muntlig. Som tiåring er Ane heller ikke kognitivt moden nok for en (over)forklarende pedagogisk tilnærmingstype. Situasjonen med utenforskap er frustrerende for Ane, og lærer Liv bruker mye tid og krefter på å støtte Ane faglig og emosjonelt. Seende elever har for lengst beveget seg videre og over på en helt annen pedagogisk tilnærmingstype.

Ane og elever som henne representerer en annen kultur for læring enn seende elever. De lærer via hørselen og taktilsansen. Ane er en flott og oppegående representant for mangfoldet i sin klasse. Når hun får tilgang på lærestoffet via sine lærende sanser, oppfatter hun lynraskt. Ane har krav på likeverdig tilgang til den gjeldende sosiokulturelle pedagogiske tilnærming i skolen på sine premisser. Hun trenger å hjelpes ut av (over)forklarende pedagogisk særtrening. Det gjør henne bare frustrert og lei seg, fordi hun settes utenfor læringsfellesskapet og tilbys noe annet enn de seende elevene, og det på en måte som gjør det vanskelig for henne å «henge med». Med lydbaserte og/eller

taktile læringsressurser kan Ane lettere være *på nett* med de andre. Lydillustrasjoner representerer *de ti tusen ordene* i et myldrebilde ved at de inkluderer både de manuelle og de non-manuelle delene og rommer helheten – på samme måte som for de seende elevene.



Det er mange som bidrar til lydillustrasjonsprosjektet og fortjener stor takk. Stor takk til avdelingslederne Ann-Kristin og Mette. En spesiell takk til lydillustrasjonsgruppa med Miriam, Per Kristian og Stian. Uten dere hadde det ikke blitt lydillustrasjoner.



Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog, spesialpedagog (cand.ed.) og relasjonsterapeut. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er relasjons(spesial) pedagogikk med vekt på relasjonell nevrobiologi.

REFERANSER

- ANDERSEN, P.T., MOSE, G. & NORHEIM T. (2012). *Litterær analyse, en innføring*. Oslo: Pax forlag.
- BJØRVAND, A. & TØNNESSEN, E.S. (2002). *Den andre leseopplæringa. Utvikling av lesekompetanse hos barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DYSTHE, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- DYSTHE, O., BERNHARDT, N., ESBJØRN, L. & STRØMSNES, H. (2012). *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ELMERKOG, B. (2008). *Lyd og lytting*. I: P. Fosse & O. Klingenberg, *Pedagogiske og psykologiske perspektiver i opplæring av synshemmede*. Melhus: Snøfugl.
- HÅKENSTAD, H., MORTEN, K. & VESTGÅRD, M.U. (2014). *Stairs 1+2. My English Book*. 2. utgave. Oslo: Cappelen Damm.
- HÅKENSTAD, H., MORTEN, K. & VESTGÅRD, M.U. (2015). *Teacher`s Book*. Oslo: Cappelen Damm.
- IMSEN, G. (2005). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KERMIT, P., KLINGENBERG, O., KITTELSAA, A.M., HOLDESVIK, A.H. & WIK, S.E. (2015). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med synshemming*. Hentet 9. april fra: https://www.statped.no/globalassets/fou/dokumenter/syn/kunnskapsoversikt_laring_syn_statped_ntnu.pdf

OPPLÆRINGSLOVA. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet 23. april fra: <http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>

RASMUSSEN & LUND (2015). Læringsressurser og lærerrollen – et partnerskap i endring? *Acta Didactica Norge*. Hentet 22. mars fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/laringsressurser-og-larerrollen---et-partnerskap-i-endring/>

SANSETAP.NO (2012). Kommunikasjon, språk og begrep. Hentet 9. april fra: <https://www.sansetap.no/barn-unge-syn/deltakelse/kommunikasjon-sprak-og-begrep/>

SANSETAP.NO (2017). Hørselssansen. Hentet 090420 fra: <https://www.sansetap.no/smobarn-syn/deltakelse/bruk-av-sansene/horselssansen/>

STATPED.NO (2012). Hva er inkludering? Hentet 9. april fra: <https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>

STORLILØKKEN, M., MARTINSEN, H., ELMERSKOG, B. & TELLEVIK, J.M. (2012). *Mobilitetsopplæring. Mobilitetsopplæring av barn, unge og voksne med synshemming.* Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

SÄLJÖ, R. (2001). *Læring i praksis.* Et sosiokulturelt perspektiv. Oslo: Cappelen Damm.

TETZCHNER, S. VON. (2001). *Utviklingspsykologi: barne- og ungdomsalderen.* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2013). *Læreplan i norsk (NOR1-05).* Hentet 9. april fra https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Komplett_visning

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). Fagfornyelsen.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

VYGOTSKY, L.S., ROSTER, M.T., BIELEBERG, T.-J. & KOZULIN, A. (2001). *Tenkning og tale.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

WOOLFOLK, A. (2004). *Pedagogisk psykologi.* Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

ANNONSE

OSLOMET

Organisasjonsutvikling og endringsarbeid i PP-tjenesten

PP-tjenesten skal bistå barnehager og skoler i arbeidet med å skape inkluderende læringsmiljøer for barn og unge med særskilte behov. Gjennom kollektiv kompetanseutvikling på arbeidsplassen får deltakerne styrket kompetanse i:

- Systemarbeid
- Endringsledelse
- Organisasjonsutvikling

MOOC-en består av introduksjonsvideoer, presentasjoner og refleksjonsoppgaver for bruk i PP-tjenesten. Læringsressursene er gratis og ligger åpent tilgjengelig på OsloMet.no

OSLO METROPOLITAN UNIVERSITY
STORBYUNIVERSITETET





iStock / Getty Images Plus / matthibcn

De sårbare overgangene

Mange barn strever med å tilpasse seg overganger fra én aktivitet til en annen. Dette gjelder for mange fosterbarn, som denne artikkelen tar utgangspunkt i, men også andre barn kan streve med det samme. Artikkelforfatterne tar her fatt i denne problematikken og viser hvordan man sammen med barnet kan forsøke å finne løsninger for at de skal kunne takle overgangssituasjoner bedre.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Mange barn strever med å tilpasse seg overganger fra én aktivitet til en annen. Dette gjelder for mange fosterbarn, som denne artikkelen tar utgangspunkt i, men også andre barn kan streve med det samme. Artikkelforfatterne tar her fatt i denne problematikken og viser hvordan man sammen med barnet kan forsøke å finne løsninger for at de skal kunne takle overgangssituasjoner bedre.

Vi vil i denne artikkelen vise hvordan gutten Erik fikk en bedre skolehverdag på bakgrunn av konstruktiv veiledning og samarbeid med barnevernstjenesten. En empatisk lærer, Eriks fosterforeldre og barnevernskonsulenten la sammen en plan for hvordan de skulle få dette til.

Erik er 8 år. Han har bodd i fosterhjem i fire år. Før han kom i fosterhjem, bodde han sammen med moren, som er rusmisbruker. Erik er en gutt som ser ut til å klare seg godt på skolen. Han har akkurat startet i 3. klasse. Læreren har imidlertid blitt mer og mer oppmerksom på at Erik strever med overgangssituasjonene. Den ellers så blide og omgjengelige gutten endrer karakter når han skal bytte aktivitet. Han blir sint, nekter å gjøre som de andre og somler, og han tar seg god tid til å avslutte arbeidet sitt, selv når det er friminutt. Læreren ser at han da etterpå strever med å komme inn i leken som de andre allerede er i full gang med.

Sårbare barn, som har opplevd en verden som er lite forutsigbar, er særlig utsatt for ikke å takle overganger på en god måte.

Læreren tenker at sinneutbruddene må være et uttrykk for noe annet enn det hun ser. Hun undrer seg over hva det skyldes, og innkaller fosterforeldrene til en samtale for å finne ut av hvordan hun kan forstå Erik, for å hjelpe han i overgangssituasjonene. Læreren gir uttrykk for at hun har merket seg at sinneutbruddene gjør de andre barna usikre, og at de derfor trekker seg unna Erik. Fosterforeldrene ber om at deres samarbeidspartner i barnevernet også blir invitert med på møtet, og at det må settes av god tid, noe læreren etterkommer. Etter å ha hørt på læreren til Erik sine observasjoner og fosterforeldrenes supplerende opplysninger roser barnevernskonsulenten skolen for gode observasjoner, refleksjoner og undring. Hun spør om læreren eller skolen har kunnskap om traumer og nevrobiologi. Dette svarer lærer at hun ikke har, og ikke kjenner til at skolen har. Barnevernskonsulenten gir derfor læreren en innføring i dette.

Fosterbarn og nevrobiologi

Den største utviklingen i hjernen skjer de første leveårene. Hos et spebarn veier hjernen 250 gram. Når barnet har god omsorg, god tilknytning og følger normalutvikling på andre områder som motorikk og språk, vil hjernen veie ett kilo når barnet er ett år (Nordanger & Braarud, 2017). Slik er det ikke for barn som har levd under dårlig omsorg, og der tilknytningen ikke har vært god.

Erik som denne artikkelen handler om, har tidligere lært at de voksne ikke lytter til og tolker hans signaler. Derfor er hans reaksjoner annerledes enn andre barn på samme alder. Hans hjerne er traumatisert av den dårlige omsorgen i de første leveårene. Han har også utviklet en sårbarhet knyttet til raske skifter av aktiviteter. Da blir han utrygg, og hjernen hans reagerer med redsel på de økte kravene om raske overganger fra en aktivitet til en annen.

Barnevernskonsulenten forteller læreren på møtet de har, at Erik ikke vet hvordan han skal formidle de følelsene og den utrygghetsfølelsen han har i kroppen. Det er derfor han fremstår som så sta, sint og frustrert i overgangssituasjoner. Moren og de voksne som var rundt Erik da han var liten, ignorerte ofte signalene hans. Det medførte at han måtte forsterke signalene og reaksjonene sine. Når han ble

sint, kunne ikke de voksne overse han, fordi uttrykket var så kraftig.

På møtet forteller barnevernskonsulenten at Erik er en gutt som trenger forutsigbarhet, og han vil profitte på at klassen har en tydelig plan for dagen, og at han får nødvendig tid til å avslutte aktiviteter. Hun foreslår at de for eksempel kan ha en liten bjelle med en vakker, lav lyd i klasserommet, som lærerne kan bruke for å varsle at de om kort tid skal over til neste aktivitet. Dette er både læreren og fosterforeldrene veldig enige i. Fosterforeldrene påpeker at de kan forberede han i god tid hjemme, men at de forstår at i klassen må man ha et felles system. Moren forteller at de hjemme har fått opplæring og jobber etter en forklaringsmodell som heter traumebevist omsorg (Bath & Seita, 2018). Denne metoden går ut på at de forsøker å unngå at Erik blir retraumatisert. Fosterforeldrene forteller at de i stor grad har lyktes med at Erik nå har tatt igjen jevnaldrende på det intellektuelle planet, men på det følelsesmessige planet henger Erik etter. Derfor blir det et sprik mellom hva han får til intellektuelt, og hva han tåler av egne følelser. Følelsesreaksjonene hans overvelder han selv, og siden repertoaret av følelser enda er unyansert, så kan han fremstå som yngre enn han er. Læreren nikker og sier til de andre deltagerne på møtet at hun må skaffe seg mer kunnskap både om traumer og nevrobiologi. Hun ber også om litt mer kunnskap om tilknytning.

Tilknytningsmønster- og strategier

I løpet av det første leveåret vil barnets erfaringer fra samspillet med de nærmeste gi grunnlaget for utviklingen av det som vanligvis kalles mønstre for tilknytning. Tilknytningsteori som kan være nyttig for å forstå reaksjonsmønsteret til fosterbarn, er blant annet utviklet av Bowlby & Ainsworth (Tetzchner, 2012). De gjorde en studie som dreide seg om hvordan små barn samspiller med sine mødre, og de fant ut at det var klare likheter og forskjeller. Etter en rekke observasjoner kom Mary Ainsworth opp med en hypotese om at det finnes tre hovedmønstre for tilknytningsatferd, og hun beskriver disse som henholdsvis A, B og C. Dette er *usikker, unnvikende atferd* (A), *trygg atferd* (B) og *usikker, ambivalent atferd* (C). Beskrivelsen av tilknytningsmønstrene baserer seg særlig på observa-

sjoner av barns evne til å utløse omsorg fra sine nærmeste i (potensielt) truende situasjoner, for eksempel når barnet var i situasjoner hvor det viste redsel.

Betegnelsen *tilknytningsatferd eller -mønstre* ble etter hvert byttet ut med *tilknytningsstrategier* (Tetzchner, 2012). Årsaken til dette er at begrepet strategi bedre tar vare på det dynamiske aspektet ved atferd generelt og ved tilknytningsteorien spesielt. Når en bruker begrepet strategi, inkluderer dette også i større grad barnet som et aktivt og handlende menneske.

En skiller mellom to hovedgrupper av tilknytningsstrategier: trygg og usikker. Trygghet overfor omsorgspersonen betyr her at barnet stoler på omsorgspersonen som en trygg base å søke beskyttelse og trøst hos ved behov. Når det oppstår følelser barnet har utfordringer med å takle, er barnet i stand til å rette (tilknytnings)atferd mot omsorgspersonen (Tetzchner, 2012).

På møtet med læreren til Erik og fosterforeldrene forteller barnevernskonsulentene videre at barn med usikker tilknytning ikke har erfart en stabil tilgjengelighet til beskyttelse og trøst fra sine nærmeste. Disse barna vil enten gradvis undertrykke tilknytningsatferden eller forsterke/overdrive den, også i ikke-truende situasjoner. Det er blant annet derfor det kan oppstå et kaos i følelsesregistret hos barn som Erik. De kan da gi signaler som lett kan føre til misforståelser, og gjøre det vanskelig å forstå hvorfor de reagerer som de gjør. Erik har en utrygg tilknytning. Han stoler derfor ikke på at de voksne rundt han *rommer* han. Han vil lete etter signaler på at han ikke er elsket. For alle barn lengter jo etter å være elsket helt ubetinget. Eriks opplevelser med ustabile voksne som satte egne behov foran hans behov, har gjort at han er sårbar og usikker. Hvis de voksne rundt han nå kan være trygge og forutsigbare voksne som Erik kan søke til når han trenger en trygg base, vil han få det påfyllet han trenger for å utforske verden.

Barnevernskonsulentene forklarer at det at Erik er skoleflink, kan brukes positivt ved å gi han en mulighet til å bli kjent med egne følelser. Så istedenfor å fortelle Erik at han er flink, kan vi si: *«Jeg så på fjeset ditt at du koster deg med matteoppgavene, stemmer det?»* Eller; *«Jeg la merke til at du lekte så fint med Mads, og at dere lo høyt. Hadde du det fint?»*. Det er særlig Jesper Juul som har skrevet og holdt

foredrag om hvordan vi bør satse på å bygge god selvfølelse hos barn (Juul, 1996). Siden Erik har en så utrygg tilknytning, har han fått diagnosen tilknytningsvansker. Disse vanskene vil følge han hele livet, men med gode tiltak vil symptomene kunne dempes.

Personlighet

Barnevernskonsulentene fortsetter med å minne om at ved siden av Eriks tilknytningsvansker har jo også han, i likhet med alle andre, en personlighet i bunnen. Alle deltagerne på møtet er enige om at Erik er en empatisk, varm og snill gutt. På tross av en vanskelig start på livet har Erik begynt å blomstre, og han har fått vist hva for en flott gutt han er, og hvilke gode iboende egenskaper han besitter. Dette skyldes hovedsakelig at han har fosterforeldre med evne og vilje til å forstå Erik bak adferden. Det er så lett å henge seg opp i adferden hans, fordi den er atypisk, men for barn som Erik kreves det at vi ser bak adferden for å få øye på personligheten. Ofte skygger sinneutbrudd for dette, men om vi forstår sinnet som det det er – nemlig en redsel og utrygghet, så vil fosterforeldrenes og skolens tiltak til sammen gjøre at han blomstrer. Når vi forstår hva som ligger bak en ellers så uforståelig adferd, så blir vi voksne også mer romslige med barna og kan møte dem med empati. Dette fører igjen til gode relasjonssirkler. Men da er vi avhengig av at vi har en felles forståelse av hva som er utfordringene til barn som Erik. Det er de voksne omsorgspersonene rundt han som utgjør laget rundt Erik, og det er de som sammen må lage gode tiltak.

Overgangssituasjoner

Læreren til Erik forteller til de andre på møtet at hun forstår og er enig i det de har snakket om så langt. Skolen er full av overgangssituasjoner, og hun forstår nå hvordan denne uforutsigbarheten gjør Erik redd. Hun vil derfor gjerne vite hvilke tiltak de kan sette inn på skolen, for å trygge han.

Etter en lang og intens runde med meningsutveksling på møtet lander de på at de vil prøve ut en ny modell, som vi skal komme tilbake til senere i denne artikkelen. I den forbindelse skal fosterforeldrene ha i oppgave å lese gjennom dagsplanen for Erik under frokosten. Da skal de snakke om timene på skolen og hva som ellers er planlagt. I Eriks

dagsplan står også friminuttene. Erik får i lekse å fortelle hjemme hvem han lekte med, og hva de har gjort. Både på skolen og hjemme skal de konsentrere seg mest om lek og sosialt samvær med andre barn en periode. Læreren mener dette er helt forsvarlig siden han til dels ligger langt foran mange av de andre elevene faglig. De skal først rette søke-lyset mot overgangen mellom time og friminutt. Målet er at Erik skal komme seg ut samtidig som de andre elevene, slik at han får tid til å komme inn i leken sammen med sine jevnaldrende.

Hva skjer i overgangen?

Barnevernskonsulenten fortsetter å forklare at for traumatiserte og tilknytningsskadde barn kommer overganger ofte brått på. Når disse barna er midt i en aktivitet, og ikke er forberedt på det som skal skje, blir de utrygge. Sårbare barn, som har opplevd en verden som er lite forutsigbar, er særlig utsatt for ikke å takle overganger på en god måte. Å forberede barnet på at de skal skifte aktivitet, er en forutsetning for å kunne mestre overganger. Det å ha en tydelig dagsplan og følge den gjør at Erik og andre barn som har vansker med å takle overganger, får en oversikt over dagen sin. Dagsplanen bør foreldrene få dagen før for å gjennomgå den sammen med Erik. Det som er viktig, er at den er synlig – at de henger den opp, eller skriver på en tavle eller liten plakat hvordan dagen skal være. Etter hvert som aktivitetene er ferdig, skal de strykes over, samtidig som man forklarer det samme med ord. Erik trenger å bli forberedt på fremtidige aktiviteter. Han trenger også en markering av når en aktivitet er slutt, og en annen begynner, for eksempel når mattetimen er over, og elevene skal ut til friminuttet. Ved å forberede Erik på dette vil han lettere kunne være i stand til å gjøre det som forventes av han. Hvis denne strukturen holdes over tid, vil Erik etter hvert se et mønster, og han vil deretter handle mer og mer etter dette mønsteret. Det er imidlertid viktig at en del av tiltaket er at det er voksne til stede som støtter og hjelper han i overgangene, om han har behov for det.

Konsekvenser av ikke å møte barnets signaler

Barnevernskonsulenten påpeker at det er viktig at alle som jobber på skolen, har kjennskap til den jobbingen

som foregår i klasserommet, siden det er flere lærere som underviser Erik. I første omgang kan det være greit å fortelle kort hva som ble bestemt på møtet mellom barnevernskonsulenten, læreren og fosterforeldrene. Det er viktig å videreformidle at Erik trenger å bli møtt på sine signaler – og at dette gjelder for hele skoledagen, uavhengig av om det er time eller friminutt, og uavhengig av hvem læreren er. Noen skoler og noen lærere ser bare adferden til elevene og ser dermed ikke at det er et uløst problem som eleven sliter med.

Hvis barn som Erik ikke blir møtt på en god måte, vil den største konsekvensen være at de signalene de sender ut, ikke blir forstått, og da vil man fortsatt ha et uløst problem. Det kan også hende at barnets negative adferd da står i fare for å eskalere. Ofte er det slik at et barn gjerne starter med å gi svake signaler på at det har et uløst problem. Hvis ikke disse signalene blir forstått og barnet får hjelp, kan signalene og atferdsuttrykkene bli sterkere og sterkere. Dette vil ikke bare gå ut over barnet selv, men også omgivelsene rundt

Involvering av barnet

Barnevernskonsulenten forteller læreren og fosterforeldrene til Erik om modellen og metoden til den amerikanske psykologen Ross W. Greene (2011). Denne metoden går ut på at man sammen med eleven kan kartlegge uløste problemer, ved å tilnærme seg eleven empatisk. Gjennom denne kartleggingen krysser en ut på et skjema (ALSUP) for å se om eleven har manglende ferdigheter og uløste problemer.

Barnevernskonsulenten oppfordrer læreren og fosterhjemmet til å observere videre hva som skjer i overgangssituasjonene, for å kunne hjelpe Erik. Hun råder dem til å snakke med Erik om hva de har observert. For å lykkes i å løse problemet er det viktig at Erik selv kan se at han strever, og at han selv ønsker å gjøre noe med utfordringene. Barnevernskonsulenten mener at det er svært sannsynlig at Eriks erfaringer fra tidlig barndom er mye av forklaringen på at han strever i overgangssituasjoner.

Det er jo barnevernstjenesten som har mest ekspertise på metodene til Greene, derfor uttrykker barnevernskonsulenten ønske om å ta kontakt med Erik og snakke med han

Erik trenger å bli forberedt på fremtidige aktiviteter. Han trenger også en markering av når en aktivitet er slutt, og en annen begynner.

senere på dagen, etter møtet. Hun legger vekt på at Eriks stemme og ønsker må høres, og at han selv får komme med forslag til løsninger. I tillegg har Norge ratifisert FNs barnekonvensjon og er med det forpliktet seg til å etterleve den. Den gir barn rett til å bli hørt i saker som angår dem. Og dette er jo en situasjon som i høyeste grad involverer Erik.

Relasjonskompetanse

Barnevernskonsulentene gir som nevnt læreren ros på møtet for det hun har observert, og ikke minst for at hun er så nysgjerrig og villig til å hjelpe Erik med å mestre problemene sine. For barn som Erik er det av stor verdi å bli sett av læreren sin og ha et godt forhold til henne. For Erik er det helt avgjørende at fosterforeldrene og lærerne bygger tillitsfulle relasjoner til han, siden dette er grunnmuren som skal til for at han kan få løst opp i de problemene han strever med. Erik er heldig som har en lærer som legger vekt på at han også må mestre de sosiale ferdighetene, og at hun ikke bare fokuserer på fag. Selv om Erik gjør det godt faglig på skolen akkurat nå, kan for mange uløste problemer føre til at det senere også går utover hans prestasjon i fagene. Hvis ikke Erik får gode relasjoner til medelevene sine, kan dette føre til en utrygg skolehverdag som etter hvert også vil gå ut over konsentrasjonen om skolefag. Hvordan skal man så hjelpe Erik?

Problemløsning gjennom samarbeid

Greene (ibid., 2011) står også bak den forskningsbaserte modellen CBS (*Collaborative and Proactive Solutions*), som oversatt til norsk heter *Problemløsning gjennom samarbeid*. Greene står også bak stiftelsen *Lives in the Balance*, som holder kurs der deltagerne får ta del i og diskutere gjenkjennbare situasjoner fra skolen. Kursholderen kommer med praktiske og konkrete råd om hvordan man kan jobbe og skape samarbeid med barn. I denne modellen legges det vekt på at man ikke på noen måte straffer eller belærer barnet, men tvert imot ser på barnet som samarbeidspartner for å løse problemer.

Modellen er basert på premisset om at utfordrende atferd oppstår når man har forventninger til et barn som de ikke har forutsetninger for å innfri. Det betyr at noen barn mangler de *ferdighetene* som skal til for å håndtere visse

krav. I modellen vektlegges ikke barnas utfordrende atferd, uansett om det dreier seg om klynking, gråt, skriking, banning, slag, spyting, biting eller annen negativ atferd. Dette blir bare sett på som barnets symptomer på at de ikke klarer å takle de utfordringene de står overfor. Her er man heller ikke opptatt av å diagnostisere barna, men heller av å identifisere de *ferdighetene* barnet mangler, og de *forventninger* han eller hun har problemer med å møte. Deretter er målet å gjennom omsorg hjelpe barna til å løse disse bakenforliggende problemene, heller enn å prøve å endre barnas atferd gjennom bruk av belønning og straff.

Målet ved bruk av modellen er å skape et *samarbeidspartnerskap* mellom voksne og barn, og for å engasjere barnet selv i å løse de problemene som påvirker deres liv. Bruk av modellen medfører at sannsynligheten for konflikt reduseres. Målet er bedre relasjoner og kommunikasjon og å hjelpe barna ved at de voksne viser barnet prososiale ferdigheter, som empati, ærlighet, det å verdsette hvordan ens atferd påvirker andre, det å løse uenigheter på måter som ikke involverer konflikt, og det å sette seg inn i andres perspektiv. Både fosterforeldrene til Erik og læreren hans var positive til å benytte denne modellen og ivrige etter å komme i gang.

Nytt møte en måned senere

Barnevernskonsulentene, læreren og fostermoren møtes igjen en måned senere for å evaluere hvordan det har gått med Erik siden forrige møte. Først går barnevernskonsulentene igjennom sin samtale med Erik og forteller at han var interessert i å samarbeide om å finne en løsning på det han visste han strevde med. Læreren og Erik hadde dagen etter møtet gjort avtaler om hvordan de skulle løse Eriks problemer. Det viste seg at han også syntes det var vanskelig å ikke klare å respondere som de andre elevene når det var overgangssituasjoner. Han ble enig med læreren om at de skulle bruke den lille bjella (som ble foreslått på samarbeidsmøtet på skolen), og at ringingen med denne bjella symboliserte at elevene skulle avslutte det de holdt på med. Noen ganger ville dette dreie seg om at de skulle rydde sammen det de holdt på med, eller det kunne være en instruks fra læreren. Det hendte også at de tok en pause mellom to økter og etterpå skulle fortsette der de slapp.

Eriks stemme og ønsker må høres, og han må selv få komme med forslag til løsninger.

Læreren fortalte at hun alltid ga instruksjonen og forsikret seg om at alle – inkludert Erik – hadde fått beskjeden.

Etter dette ble overgangene mye smidigere for Erik, og det hadde kun vært et par situasjoner hvor det hadde vært vanskelig – og det var helt i starten. Læreren fortalte at Eriks følelsesrepertoar var blitt sterkt utvidet siden forrige møte. Nå viste han mange følelser, noe læreren mente kunne komme av at de alle hadde jobbet med å styrke Eriks selvfølelse. Nå viste han stolthet over å få til leksituasjoner med andre, mens han før kun var stolt når alle oppgavene i boka var løst rett. Leksene han hadde fått, med å fortelle om hvem han lekte med i friminuttene, og hva de lekte, hadde fått fosterforeldrene til å se hvor viktig det var at Erik hadde venner han kunne være sammen med på skolen. De hadde også brukt samtaler om dette med Erik til å invitere barn med hjem til videre lek på ettermiddagene.

Læreren fortalte at hun også hadde hatt en samtale med Erik før det møtet de var på nå. Hun fortalte at han da ga uttrykk for at han var glad for at alle jobbet sammen, og at han nå har det bedre på skolen – og at han ikke er redd lenger.

På dette siste møtet var også rektor med. Han sa at skolen ønsket seg både kurs og workshop med temaene tilknytningsvansker, nevrobiologi, tilknytning og relasjonskompetanse, samt CPS-modellen. Han lovet å satse på disse temaene i inneværende skoleår og vie alle fem planleggingsdagene til å oppdatere personalet på dette. Han ga uttrykk for at han ønsket at barnevernstjenesten skulle bistå med kurs og tilbud om veiledning, slik at de kunne bli en skole som også var tilpasset traumatiserte og engstelige barn. Alle de involverte partene på møtet var enige om at de iallfall hadde kommet et stykke på vei i dette viktige arbeidet.

□



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere innstikk og artikler i *Spesialpedagogikk* og andre tidsskrifter og har også skrevet to barne bøker.



Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerter i Relasjonen AS.

REFERANSER

- BATH, H. & SEITA, J. (2018). *The Three Pillars of Transforming Care: Trauma and Resilience in the Other 23 Hours*. The University of Winnipeg. Faculty of Education Publishing.
- FNS BARNEKONVENSJON (1989). Hentet 07.08.2020 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- GREENE R.W. (2011). *Eksplorative barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- JUUL, J. (1996). *Ditt kompetente barn*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- NORDANGER, D.Ø. & BRAARUD, H.C. (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SCHOU, I. (2019). *Når barnet reagerer «eksplosivt»*. Hentet 07.08.2020 fra: <https://psykologisk.no/2019/05/nar-barnet-reagerer-eksplosivt/>
- TETZCHNER, S. VON (2012). *Utviklingspsykologi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LITERATE SCREENINGTEST

avdekker dysleksi hos barn, ungdom og voksne

Med Literate screeningtest avdekker du dysleksi hos barn, ungdom og voksne kjapt og enkelt!

Testen har høy reliabilitet og validitet og tar kun 30 minutter. Ungdoms- og voksentesten kan gjennomføres på en stor gruppe samtidig, og testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke å være i samme rom under gjennomføringen.

Barnetesten er normert med over 1400 barn over hele landet, og deltestene til barnetesten bestemmes automatisk ut ifra alder.

De statistiske beregningene fra normeringsstudiene viser at testene er veldig godt egnet til å skille individer med mulig dysleksi og individer uten dysleksi.

Screeningtesten er digitalisert og svært enkel å administrere. Alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp og testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene. Resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing.

Literate-testene tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (nivå 4) og det er kun testadministrator som har tilgang til resultatene etter gjennomført test.

Med vårt nettbaserte sertifiseringskurs kan du bli sertifisert i Literate på kun tre timer.

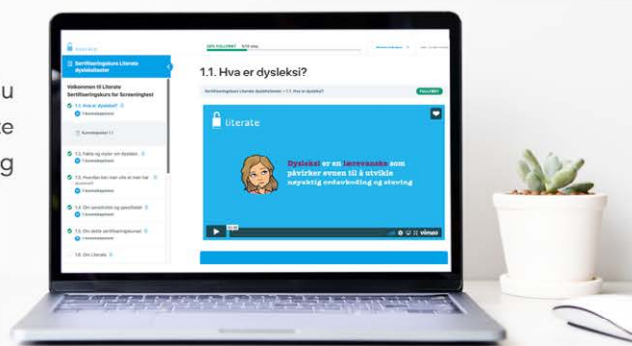
Nettkurset består av flere videoforelesninger og kunnskapstester. Ved å melde deg på kurset får du tilgang til kursmateriell i 30 dager. I tillegg til videoforelesninger har kurset praktiske eksempler, tekniske forklaringsvideoer og viser forskjellige testsituasjoner.

Kurset tar for seg følgende emner:

- ❖ Oppdatering på dysleksifeltet
- ❖ Bakgrunnen for Literate screeningtest
- ❖ Hva screeningtesten måler
- ❖ Prosedyrer for pålogging og administrering
- ❖ Testenes reliabilitet og validitet
- ❖ Tolkning av resultater

Etter at kurset er gjennomført og kunnskapstestene er bestått, får du tilsendt sertifiseringsbevis som gir deg adgang til å bruke "Literate Screeningtest for voksne", "Literate Screeningtest for barn" og "Literate Screeningtest for ungdom" som kommer snart.

For å kunne prøve testene, får du én måned gratis prøveabonnement som inkluderer to tester.



Les mer om Literate og bli sertifisert på www.literate.no



De viktigste grunnbetingelsene for pedagogisk og spesialpedagogisk arbeid

Artikkelforfatteren drøfter her bekymringer han har for dagens skole, der lærerne mer og mer blir fratatt ansvaret for hva som er god kvalitet og riktige metoder for lærerarbeid. Han mener at en resultatorientert praksis spiser opp tiden med testing, dokumentasjon og forberedelse til neste predikerte øvelse, noe som medfører at skolekulturen blir et sted der stadig flere elever og lærere ikke føler seg hjemme.

AV ELDAR TARALDSEN

Jeg ønsker i dette essayet å søke etter grunnbetingelsene for pedagogisk arbeid. Det kan høres litt rart ut at jeg fortsatt gjør det, da jeg har arbeidet innenfor dette fagfeltet i over 30 år – som lærer i grunnskolen, barnehagelærer, lærer i høgskole og nå ved Nord universitet. Vet jeg ennå ikke hva pedagogisk arbeid er? Selv tror jeg at jeg er nærmere svaret nå enn da jeg for første gang, som helt nyutdannet allmennlærer, gikk inn i klasserommet til 6. klasse ved Jøa barne- og ungdomsskole i august 1991. Drivkraften for å undersøke dette på nytt har bakgrunn i en utvikling de siste 20 årene, der jeg opplever at lærere i økende grad beveger seg bort fra pedagogikken og over i det Kant benevnte som den «mekanisk-kateketiske metode» (Kant, 2000/1803). Økt målstyring, økt testing, stadig nye manualer for lærerarbeid og ikke minst statistikk som viser

at stadig flere elever opplever at de ikke passer inn i skolen, har engasjert meg til å ta opp ulike grunnlagsspørsmål de siste årene. Hva er det egentlig skolen holder på med?

I dette essayet blir begrepene *natalitet* og *tilstedeværelse* sentrale. Jeg vil ikke definere disse begrepene eksplisitt her i innledningen, men gå rett på en diskurs der disse begrepene vil få sin naturlige utlevelse og forklaring underveis i min undersøkelse. Det er i utgangspunktet ikke bare en tilfredsstillende øvelse å hevde at den norske skolekulturen er på vei i feil retning og har forlatt sitt eget mandat, men jeg klarer ikke la være av hensyn til at over 90 000 elever i den siste PISA-undersøkelsen svarer at de ikke føler at de passer inn i skolekulturen (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Det er både trist og opprørende og avkrever handling.



iStock / Getty Images Plus / SeventyFour

Det vi er i ferd med å miste innenfor omfavnelsen av den målrasjonelle pedagogikk, er både evnen og muligheten til å tenke selv.

Natalitet er utdannelsens grunnbetingelse

Opplæringslovens formål (§ 1-1) har en sokratisk-filosofisk forankring som krever at de pedagogiske handlinger i skolekulturen har kontakt med de samme ankerfestene (Opplæringsloven, 1998). Min påstand er at det i dag foreligger en stor dissonans mellom disse formålene og den rådende pedagogiske praksis. Praksis blir mer og mer i utakt med skolens lovgrunnlag og skolens verdigrunnlag. Dersom min påstand medfører en viss riktighet, er det kanskje verdt å undersøke? Jeg velger her å gå inn i slike spørsmål – og så vil jeg mot slutten ta inn noen korte eksempler fra praksis for å trekke diskursen inn i skolens liv.

I en artikkel fra 1954 – «Philosophy and Politics» – hevder Hannah Arendt at utdannelsens essens er *natalitet* (Arendt, 1990/1954). For å forstå hva hun legger i en slik påstand, og i dette begrepet, skal vi først se på hvilke forståelser jeg opplever er rådende innenfor utdanningsfeltet, hva gjelder undervisning og læring i dag. Hva er egentlig pedagogikk? I Immanuel Kants essay «Über pädagogik» fra 1803 skriver han at pedagogikk omhandler instruksjon, meddelelse, ferdighetslæring og forsøk (Kant, 2000/1803). Kant benevner den pedagogiske praksis som den «mekanisk-kateketiske metode». De beskrivelsene Kant lar oss ta del i, gjennom sine tekster for over to hundre år siden, er beskrivelser jeg vil hevde passer godt også innenfor den pedagogiske praksis jeg ser rundt meg i norske skoler i dag. Lærere opparbeider seg et størst mulig arsenal av kunnskaper og ferdigheter gjennom sine lærerutdanninger, som de skal gi videre til sine fremtidige elever. Skolens læreplaner med sine læringsmål har på forhånd bestemt hvilke kunnskaper elevene bør tilegne seg for å møte det som venter dem i fremtiden. De kunnskapene og ferdighetene elevene skal lære, er tilpasset slik at de kan fungere effektivt og optimalt innenfor en forhåndspredikert samfunnskultur – en kultur som i den moderne verden har ekspansjon og vekst som sitt grunnleggende mantra. Elevene forberedes og sorteres gjennom skolesystemet, slik at de kan gå inn som velsmurte tannhjul i samfunnets fremadstormende vekstmaskineri. Innenfor en slik utvikling blir synet på barn – menneskesynet – sakte og nesten umerkelig endret radikalt.

Opplæringslovens formål, som fortsatt uttrykker den tyske idealismens menneskesyn, der mennesket er verdifullt fordi det eksisterer, har i den praksis som har eskalert innenfor det sterke målrasjonelle regime de siste 20 årene, resultert i et menneskesyn der verdien til en elev har beveget seg over fra eksistens-verdi til essens-verdi. Elevenes innfrielse innenfor det målrasjonelle system blir bestemmende for hvilken verdi de tillegges i samfunnet (Moos, 2018). Lykkes du, kan du heve god lønn og leve et mest mulig behagelig og bekymringsløst liv. Mislykkes du, får du som fortjent, og du må bære dine selvpåførte bekymringer og akseptere å motta en lavere lønn enn de som lykkes bedre. Vender vi blikket tilbake mot vårt skolesystem, er opplæringslovens formål i dag satt inn i en museal skolehistorisk glassmonter, som vi liker å ha stående for å vise at vi har de rette holdninger til våre barn. I praksis har vi forlatt disse ideene og har samtidig mer eller mindre sluttet å diskutere om vi ønsket en slik utvikling. Opplæringslovens formål etterspør en skole og en pedagogikk som møter elevene med tillit og respekt. Elevene skal få medvirke, skape, tro, handle etisk, tenke kritisk, være engasjert og utforske verden (Opplæringsloven, 1998). Oppfyller den «mekanisk-kateketiske metode» slike krav? Nei, her er det skurrelyder så høye at vi har sluttet å høre dem. Dissonansen er så gjennomgripende at vi makter ikke å gjøre noe med den. Nyliberalismens vekstfilosofi ser ut til å ha slått ned alle konkurrenter, og vi øyner ingen alternativer i horisonten (Krejsler, 2013).

Det vi er i ferd med å miste innenfor omfavnelsen av den målrasjonelle pedagogikk, er både evnen og muligheten til å tenke selv. Den frie pedagogiske tenkning overflødiggjøres innenfor det teknokratiske nyliberale samfunn, der noen bestemmer for de andre hva de skal lære av kunnskaper og ferdigheter. Den eneste tenkning pedagogikken tillates å beskjeftige seg med, er hvordan vi enda mere effektivt kan overføre den predikerte kunnskap mellom lærer og elev. Skolen blir et lukket system der nytenkning, annerledeshet, undring og kritiske spørsmål blir sand i maskineriet (Korsgaard mfl., 2017). Problemet som oppstår innenfor den mekaniske pedagogiske predikerende tradisjon, er at lærer og elev ikke møtes i en felles åpen undring. Den filosofiske pedagogikk som Hans-Georg

Gadamer snakker om i «Sannhet og metode», hevder at spørsmålene er det viktigste innenfor læring (Gadamer, 2012). Og da spørsmål som alle kan undre seg over. Dersom spørsmålene stilles av en som vet svarene, vil kommunikasjonen mellom lærer og elev ikke være en reell kommunikasjon, men en mekanisk øvelse som blir uinteressant og drepande kjedelig for begge parter. Vi kan oppnå en faglig vekst innenfor et slikt regime, men ikke en åndelig vekst (styrking av selvbevisstheten). Både lærer og elev blir i bunn og grunn bare tilskuere til andres spill og får dermed en passiv tilskuerrolle som vil kvele interessen og engasjementet. Hans Skjervheim hevder i likhet med Gadamer at virkelig faglig og åndelig utvikling skjer der alle får være deltakere. Det er innenfor denne tilskuer-deltaker-dikotomien at Arendts *natalitet* best kan forstås (Skjervheim, 2002). Omdreiningen her kan beskrives innenfor begrepene *fornøyelse gjennom åpenhet for det ukjente*.

Forståelsen av *natalitet* som Arendt lar oss ta del i, rommer et menneskesyn som sier at alle nye mennesker («newcomers») i verden er unike og interessante og gir verden mulighet til å bli tilført nye tanker, som fører til nettopp *uventet forandring* og *fornøyelse* (Arendt, 2000/1954). Forutsetningen for at disse nye menneskene i verden skal kunne tenke nye tanker, er at de i oppveksten får innblikk i den «gamle» verden og de forståelser som «de gamle» innehar. Dersom skolen skal ivareta denne natalitetspedagogikken, krever det at lærere opptrer som politiske og religiøse vesener overfor sine elever. Lærere må hevde sine meninger politisk og religiøst. Elevene må møte meningsfulle lærere, da elevene trenger meningsmurer å bryne seg mot dersom de selv skal kunne danne seg sine egne meninger. Dersom lærere skal være meningsløse transformatorer av nøytral kunnskap, vil også studenter og elever stå i fare for å bli meningsløse. Dersom lærere ikke er seg bevisst disse mekanismene, agerer de på måter der de egentlig møter sine elever og studenter uten respekt. Når lærere ikke viser interesse for elevenes tanker om den verden de er kastet inn i, forteller det de nyankomne at deres funksjon er å innpasse seg i de føringer og tanker som allerede er besluttet. Da fødes egentlig nye generasjoner inn i et totalitært regime som ikke ønsker de nyankomnes tanker velkommen.

Arendt hevder at læring er å utvikle egne forståelser med utgangspunkt i deg selv (Arendt, 1978; 2000/1954). Mennesket må være i sentrum av sitt eget liv. Arendts ideer blir i dag skjøvet ut i skyggene av en nytteorientert målrasjonell idé som gjennomsyrrer både grunnskolen, videregående skoler og universiteter og høyskoler. Alt er egentlig blitt fagskoler der all kunnskap skal tjene en nytteverdi for økonomisk vekst. Omkostningene er at den personlige individuelle veksten for mennesket som åndsvesen motarbeides, og der nye viktige tanker om fremtiden ikke først og fremst blir overhørt, men de blir heller ikke tenkt i et skolesystem som ikke frigjør plass til at slike tanker kan få spillerom. Da får vi et skolesystem der alt blir utenpå-pedagogikk, og der både lærere og elever/studenter er tilskuere til sitt eget liv – og ikke lenger deltar i begivenhetenes gang. Vi blir etter hvert funksjonærer for andres bestemmelser. Dersom mine antakelser medfører noen grad av sannhet, har jeg oppdaget at denne utviklingen berører noe annet viktig på en gjennomgripende måte: Lærerne og elevene er ikke lenger tilstedeværende i ånden i våre skolekulturer. Vi har akseptert en ny pedagogisk retning – «zombie-pedagogikk» – som frarøver både lærere og elever livet. Zombier er levende døde – mennesker som har mistet sin levende åndskraft, sin egen vilje og tilstedeværelse. Mennesker som er prisgitt andres vilje og makt (Arendt, 1996/1929).

Natalitet som betingelse for den menneskelige tilstedeværelse

I pedagogikk, som er mitt interessefelt, tror jeg tilstedeværelsen er avgjørende viktig. Alle lærere jeg selv har hatt, har fysisk vært til stede i samme rom som meg i alle de ulike klasser jeg har levd innenfor. Men svært få av dem har vært tilstedeværende i ånden (åndsnærværende). Dette skal vi komme tilbake til om ikke så lenge. Det er skrevet mange bøker innfor kommunikasjon – sannsynligvis for mange. Jeg har også sett utallige modeller for god kommunikasjon og hørt på mange eksperter innenfor relasjonsbygging, relasjonskompetanse og hva det nå heter. Jeg har svært sjelden blitt noe særlig klokere. Torsdag 6. mars 2020 møtte jeg imidlertid klokskapen i egen person. Anders Lindseth, professor i filosofi, besøkte Nord universitet fra sitt bosted i München. Bakgrunnen for at jeg møtte

opp denne torsdagen, var et tilsvarende møte året før. Hans «filosofiske praxis» hadde begeistret meg, og Anders er samtidig det han står for, spørrende, nysgjerrig, åpen og varm: Han er tilstedeværende og nærværende. Dette skal jeg også snart komme tilbake til. Først skal jeg si litt om hvorfor jeg tror dette er et viktig tema. Da er det første jeg vil belyse: Hva er tilstedeværelse, og er det noe vi bør være opptatt av? Deretter: Hvordan står det til med tilstedeværelsen i dagens skolekultur?

Da teologen Augustin av Hippo (354–430) en gang fikk spørsmål om hva *tid* er, svarte han: «Jeg vet det dersom ingen spør, men hvis noen spør, vet jeg det ikke» (Eidsvåg, 2018). Nå har både Henri Bergson (1859–1941) og Martin Heidegger (1889–1976) prøvd på å besvare det Augustin hevdet han ikke kunne besvare, og *tid* er også avgjørende når jeg nå skal gjøre et forsøk på å nærme meg hva tilstedeværelse omhandler (Bergson, 1990; Heidegger, 2009). Heidegger snakker om «å være i live når noe skjer» (*dasein*), og Bergson om «nærvær gjennom å følge sin intuisjon». Jeg har lest alle disse tenkerne, men jeg vil hovedsakelig stanse opp ved en venn av Anders Lindseth, Finn Thorbjørn Hansen fra Danmark, som i boken «At stå i det åbne» benytter synonymet «nærvær» i stedet for tilstedeværelse (Hansen, 2008). Hans filosofiske praksis har *undring* og *nærvær* som grunnelementer.

Albert Camus kanskje største krønike – «Pesten» fra 1947 – er egentlig en slags søken etter hvordan menneskene taklet forrige århundrets store pest – nazismen (Camus, 1971). Jeg har akkurat lest den på nytt når vi nå er midt inne i den moderne «pesten» – korona. Camus legger handlingen til den fiktive byen Oran, som er en allegori til Alger, hvor Camus selv vokste opp. Han beskriver Oran som en moderne by uten sjel, der livet leves intenst og åndsfraværende (natalitetsløst): «I Oran, som andre steder, er folk nødt til å elske hverandre uten å forstå det, på grunn av mangel på tid og ettertanke». Camus er her inne på noe sentralt. For å være til stede i livet må det forefinnes en ettertanke: Hvorfor lever jeg mitt liv som jeg gjør? Er det mine reflekterte standpunkter som styrer mine handlinger? Har jeg mistet kontakten med meg selv og handler ut fra andres bestemmelser? Dette er nødvendige spørsmål dersom man selv ønsker å være til stede i sitt eget liv. Det er

også her jeg har oppdaget at mange lærere mister seg selv og blir fremmedgjort fra sin egen praksis. De har sluttet å tenke etter i en tiltakende totalitær skolekultur der noen andre bestemmer hva som er god kvalitet, gode metoder og riktige manualer for lærerarbeid. I en travel skolehverdag der den resultatorienterte praksis spiser opp tiden med testing, dokumentasjon og forberedelse til neste predikerte øvelse, strekker ikke tiden til, og ettertanken renner ut med badevannet. Dermed hindres tilstedeværelsesmuligheten både for lærer og elev. Da forsvinner også livet ut av skolekulturen. For livet leves bare når menneskene har en tilstedeværelse – et nærvær. Når dette opphører, inntar det fraværende scenen: skolepolitikere, rektorer, oppvekstsjefer mfl. – de som ikke møter elevene, bestemmer hvordan livet skal leves, uten selv å være til stede i livet. Da får vi en livløs skolekultur.

Jeg tror jeg vil bevege meg inn på Heideggers idégrunnlag for å prøve å belyse dette bedre. Hos Heidegger er det *livet* og *tiden* som er de sentrale omdreininger når han ønsker å finne ut hva menneskelig eksistens innebærer (Heidegger, 2009). Hans førsokratiske fundamental-ontologiske ståsteder, der opplevelsen i øyeblikket blir det sentrale utgangspunkt for å leve (*das sein*), var det revolusjonerende med Heideggers uttrykk. Teoriene og analysene fratar ifølge Heidegger menneskene muligheten til å leve, og vi går inn i værens glemsel (*seinvergessenheit*). Heideggers filosofi hugger bort alle manualer, metoder og resepter på hvordan vi skal leve livet. Livet må møtes åpent, nysgjerrig, søkende, lyttende, ja nærværende. Det eneste spørsmål vi kan ta med oss inn i et møte, er: Hvem er du? I Heideggers univers blir kategoriseringene, analysene, klassifiseringene og prediksjonen det som hindrer det livsbejaende og levende møtet. Det er nettopp slike tilnærminger som tar livet bort fra møtet. Vi blir fremmede for egen bevissthet og mister kunnskapen om hvem vi selv er, og vi får det Jon Hellesnes benevner som en «ueigentleg eksistens» (Hellesnes, 1969).

Her nærmer vi oss selve grunntanken innenfor eksistensfilosofien. Tingene (objektene) og menneskene (subjektene) eksisterer på to ulike vis. Tingene hviler bevisstløse i seg selv, mens menneskene har et bevisst forhold til sin egen eksistens – sitt liv, og er stadig fremoversøkende

(intensjonal) for å bedre sin eksistens. Tilstedeværelse handler om at vi ikke underlegger oss folkeskikken, manua-
lene, prosedyrene eller våre egne tvangsnevros. Når vi
erkjenner at de andres vilje ikke samstemmer med våre
egne erkjennelser, må vi benytte vår motstandskraft til å
endre det som fører oss bort fra det gode og det skønne liv.
Vi må aldri underlegge oss en vilje som ikke skaper godhet
og skjønnhet for menneskene. Gjør vi det, lar vi vår egen
ånd være fraværende i møtet med de andres vilje, og vår
egen vilje legges død. Da blir vi selv – vår ånd – ikke levende-
gjort i situasjonen. Vi blir da åndsfraværende i situasjonene
og mister vår tilstedeværelse – vårt nærvær. De andre ser at
vi er der med vår fysiske kropp, men egentlig har vi da ting-
liggjort oss selv. Vi blir en del av tingenes verden – objek-
tenes verden – som da bare hviler bevisstløse i oss selv. Da
er vi ikke lenger i live, men åndelig døde vesener – zombier.
Da tilfører vi ikke verden nye tanker, og nataliteten og til-
stedeværelsen er radert bort (Arendt, 1990/1954). Finnes
det i det hele tatt noe håp for at våre skoler igjen skal finne
tilbake til en sann pedagogisk praksis? Jeg vil lansere det
alternativet som kom til meg gjennom møtet med Anders
Lindseth og gjennom lesing i boken «At stå i det åpne» av
Finn Thorbjørn Hansen (Hansen, 2008).

Filosofisk praksis – å ta tilbake nataliteten og tilstedeværelsen i pedagogisk arbeid

Da Immanuel Kant i 1803 hevdet at pedagogikk over-
veie omhandlet overføring av predikert kunnskap
gjennom den «mekanisk-kateketiske metode», hevdet
han samtidig at denne metoden ikke kan stå alene (Kant,
2000/1803). For at den oppvoksende generasjon skal bli
myndige, forstandige og autonome mennesker, henviser
Kant til den sokratiske metode, der elevene i mye sterkere
grad blir deltakere i en åpen og fri dialog der prediksjonen
må vike plassen for undring, søken og spørsmål som delta-
kerne fremmer.

Finn Thorbjørn Hansen diskuterer med utgangspunkt
i Kants uttrykk hva som egentlig ligger i den såkalte soka-
ratiske metode. Han hevder at det blant «nykantianerne»
(bl.a. Habermas) utviklet seg en forståelse av den soka-
ratiske metode som kanskje ikke var så frigjørende for tanken
som den burde (Hansen, 2008). Hansen peker på Arendts

forståelser som mye mer nærliggende for å forstå Sokrates,
der natalitet betinger en åpenhet – ikke rettet mot prob-
lemløsning av samfunnsmessige forhold, men mot men-
neshets søken etter meningen med tilværelsen. I siste del
skal jeg prøve å angi forskjellene mellom den nykantia-
nske forståelse og den eksistensfilosofiske forståelse som
Arendt, Hansen og Lindseth representerer.

Arendt hevder at frihet har sin bolig i nataliteten.
Derfor kan ikke en slik frihet oppnås gjennom å lære seg
strategier, ferdigheter eller kompetanser slik at vi kan ana-
lysere vår verden gjennom fastlagte begreper og forstå-
elser, faste logiske resonnementer og begrunnelser. Når
vi vokser inn i en kultur, adopterer vi mennesker gjennom
oppveksten de faste tankemønstre om hva som er viktig,
riktig og nødvendig. Dette er tankemønstre vi arver fra den
gamle tenkning som ligger i kulturen. Dersom kulturen
bare tilrettelegger for dialoger der de gamle tankemønstre
er dialogenes utgangspunkt, stenges mulighetene for å dis-
kutere med utgangspunkt i nye overraskende grunnan-
skuelser. Da sementeres dialogene, og nye bevisstheter,
nye grep og nye begreper slipper ikke til. Arendts pedago-
giske tenkning forutsetter en åpning mot å se verden med
helt nye øyne og er orientert mot natalitet – mot fornyelse.
Arendts orientering ligger på alle politiske plan.

Natalitet og tilstedeværelse er utdanningens grunnbetingelse

Her vil jeg benytte et eksempel fra skolekulturen for å
anskueliggjøre hva det er Arendt mener med at natalitet
og tilstedeværelse er utdanningens grunnbetingelse. Da
skal vi kaste et blikk på det spesialpedagogiske arbeidet
innenfor den målrasjonelle tidsalders kultur. Jeg har
arbeidet innenfor utdanningsområdet helt siden 1991. I
løpet av den tiden har det innenfor barne- og ungdomskul-
turen vokst frem et diagnoseregime der over 4,5 prosent av
alle gutter i Norge nå har «utviklingsforstyrrelse» med diag-
nosen ADHD (oppmerksomhetsforstyrrelse og konsentra-
sjonsvanske). Det utgjør ca. 15 000 gutter i alderen 6–17 år.
Dette er en lett psykiatrisk lidelse som ingen ble diagnos-
tisert med i Norge før på 1980-tallet. I dag er det innenfor
skolekulturen en akseptert lidelse/sykdom der elever som
ikke tilpasser sin atferd etter de forventede normer ganske

Jeg ønsker ikke [...] å rette pekefingeren mot lærerne, men heller mot skolepolitikere og skoleledere som har åpnet dørene for den målrasjonelle nyliberalismen.

tidlig i skoleløpet, blir utredet for om de kan ha denne diagnosen. Jeg har mange ganger de siste årene undret meg høyt gjennom ulike tekster om det virkelig er adekvat praksis at urolige elever som ikke klarer å konsentrere seg tilstrekkelig om skolearbeidet, bør få pådyttet en psykiatrisk diagnose? Er det slik at et økende antall elever blir et problem for skolen? Kan det være motsatt – at skolen er problemet, og ikke elevene? Bør vi ikke heller diagnostisere skolen?

Nå er det slik at jeg kan leve ganske greit med ikke å bli hørt. Jeg arbeider i disse henseender mest for noen andre. Men hva med de elevene som blir utredet innenfor dette diagnoseregimet? Blir deres stemmer hørt? Er det noen i skolekulturen eller i psykiatrien som virkelig hører hva de uttrykker? Jeg har selv hørt voksne mennesker fortelle om at deres urolige atferd i skoletiden omhandlet dekkoperasjoner for å skjule sin utilstrekkelighet i kunnskapslæringen. Redselen for ikke å passe inn – for å bli stemplet som dum, å miste venner, å bli ensom – er de forklaringene som oftest dukker opp, og forklarer deres manglende evne til å tilpasse sin atferd etter systemets ønsker. Atferden fremstår ikke som sykdomsrelatert, men som et adekvat uttrykk for dårlige livsbetingelser.

Det er gjennom slike erfaringer jeg har sett at Arendts påstand om nødvendigheten av en fri og åpen dialog der alle nye og gamle tanker blir respektert, er avgjørende for at skolekulturen skal bli et meningsfullt og levelig sted for alle som bor i kulturen. For meg blir det meningsløst «å dope ned» urolige barn i skolen. Nå er det blitt slik at vi har sluttet å spørre om det kan være skolens problem. ADHD er en anerkjent diagnose som noen barn «rammes av», og denne «lidelse» som mange mener sitter i barnekroppen, bærer ansvaret for barnas utilstrekkelighet. Kan det motsatt omhandle en gedigen ansvarsfraskrivelse fra dem som har ønsket en skolekultur med sortering, kontroll og gjennomgripende testing av alle elever? Jeg tror det. Det oppleves fra mitt ståsted som en mye mer sann forklaring. Allikevel opplever jeg at dette ikke blir hørt. Det er vondt å se, men verst er det for de barna som rammes av slike fastgrodde forestillinger innenfor kulturen, og at kulturen i stadig mindre grad vektlegger nataliteten. Det vi samtidig mister, er læreres og elevers mulighet til å være til stede med seg selv.

I dette essayet ønsker jeg ikke først og fremst å rette pekefingeren mot lærerne, men heller mot skolepolitikere og skoleledere som har åpnet dørene for den målrasjonelle nyliberalismen. Gjennom praksisarbeid i lærerutdanningen ved Nord universitet møter jeg mange meget dyktige, velreflekterte, omtenkssomme og varme lærere, men kanskje er de i en travel hverdag for lojale og lite kritiske mot systemene og de som vedtar skolepolitikken. Hvis tilstrekkelig mange protesterer mot at såpass mange elever opplever utilstrekkelighet og mister sin verdighet i skolekulturen, kan vi kanskje håpe på en endring?

Når vi forholder oss mer og mer til prosedyrer, regler, tjenesteveier og fastlagte tankemønstre, blir skolekulturen et sted der stadig flere ikke føler seg hjemme. Hjemmet skal være et sted der vi kan være oss selv, si det vi vil, vise sinne når vi er sint, vise glede når vi er glad, bli hørt og møte forståelse og varme. Det skal være et sted der våre stemmer blir respektert. Slik skolekulturen har utviklet seg de siste 20 årene, går det dessverre motsatt vei. Da vil resultatet kanskje bli at vi får stadig flere hjemløse i den norske skolekulturen? Hvilke tanker har du om dette?



Eldar Taraldsen er førstelektor i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og kunst og kulturfag ved Nord universitet i Levanger. Hans faglige interessefelt er innenfor eksistensfilosofi, nærhetsetikk og filosofisk estetikk. Han er ustanselig på utkikk etter det som kan gi skjønnet for menneskene i skolen, og har et spesielt blikk for dem som ydmykes på ulike måter i skolekulturen.

REFERANSER

- ARENDT, H.** (1996/1929). *Love and Saint Augustine*. Chicago: University of Chicago Press.
- ARENDT, H.** (1978). *Life of the Mind*. London: Harcourt Inc.
- ARENDT, H.** (1990/1954). *Philosophy and Politics. Social Research*, 57(1), s. 73–103.
- BERGSON, H.** (1990). *Tiden og den frie vilje – En undersøkelse av de umiddelbare indre kjensgjerninger (Thorleif Dahls Kulturbibliotek)*. Oslo: Aschehoug & Co. Forlag.
- CAMUS, A.** (1971). *Pesten*. Oslo: Den norske Bokklubben.

EIDSVÅG, I. (2018). «En lærer påvirker evigheten» – Tanker om lærergjerningens tradisjoner, innhold og betydning. I: E. Taraldsen & E. Kanestrøm, *Marionetteskolen* (s. 31–56). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

GADAMER H.-G. (2012). *Sannhet og Metode. Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.

HANSEN, F.T. (2008). *At stå i det åbne – Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.

HEIDEGGER, M. (2007). *Væren og Tid*. Oslo: Pax Forlag.

HELLESNES, J. (1969). *Sjølkunnskapen og den egentlige eksistens*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

KANT, I. (2000/1803). *Om pedagogik (Über pädagogik)*. Danmark, Aarhus: Forlaget Klim.

KORSGAARD, O., KRISTENSEN, J.E. & JENSEN, H.S. (2017). *Pædagogikkens idéhistorie*. Danmark: Aarhus Universitetsforlag.

KREJSLER, J.B. (2013). Barnehagen, læring og den nasjonale konkurranseevnen – Når «barnets dannings» blir parameter i en global kunnskapsøkonomi. I: K. Steinsholt, & M. Øksnes, *Danning i barnehagen* (s. 69–94). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

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

MOOS, L. (2018). Når skolen bliver en forretning. I: E. Taraldsen & E. Kanestrøm, *Marionetteskolen* (s. 57–82). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

OPPLÆRINGSLOVEN (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>

SKJERVHEIM, H. (2002). *Mennesket. Essay: Deltakar og tilskodar*. Oslo: Universitetsforlaget.

ANNONSE



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 leseferdigheten 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



Logometrica

Spesialpedagogikk 0220

Mestringskurs for ungdom med autismespekterforstyrrelser i videregående opplæring

Denne artikkelen tar for seg erfaringer fra etablering og gjennomføring av gruppebaserte mestringskurs for videregående elever med autismespekterforstyrrelser. Kursene har blant annet hatt som mål å gi ungdommene gode sosiale erfaringer, gi dem innsikt i egne styrker og begrensninger, og gi dem støtte til å mestre utfordrende situasjoner, slik at muligheten for å fullføre videregående opplæring er større.

AV HEIDI MARIE HØYDAL OG KARL-PETTER ENDRERUD

Da vi begynte å arbeide i Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten (PPOT) for ca. 15 år siden, var det kun tre elever med en diagnose innenfor autismespekteret. I årene som har gått siden da, har det vært en drastisk økning. I 2016 hadde antallet økt til 30 i vår region. Det oppsto et behov for bedre systemer, høyere kompetanse og tettere oppfølging av ungdommene og deres foresatte. På bakgrunn av dette ble *Prosjekt om autismespekterforstyrrelser* startet. Tidlig i planleggingsfasen opprettet vi kontakt med *Regional kompetansetjeneste for autisme, ADHD, Tourettes syndrom og narkolepsi* (videre omtalt som RKT) og *Glenne kompetansesenter*. Begge disse sentrene har lang erfaring med målgruppen, både helsefaglig og pedagogisk, og

de ble viktige samarbeidspartnere og veiledere på alle nivåer av planlegging og gjennomføring.

Prosjektet har utviklet seg til en tredelt satsing som strekker seg fra overgang til videregående opplæring, til den videregående opplæringen og inn i overgangen til læretid og arbeidsliv. Heidi Marie Høydal, som er ansvarlig for FOU-arbeidet i PPOT Ringerike og Hole, er prosjektansvarlig. Karl-Petter Endrerud er leder for prosjektet og har et overordnet ansvar. For øvrig utgjør prosjektgruppen alle de ansatte ved kontoret, som tar ansvar for ulike deler av prosjektet.

Et av målene for PP-tjenestens virksomhet, og et viktig mål for prosjektet, er at barn og unge opplever tilhørighet til sin opp-



iStock / Getty Images Plus / monkeybusinessimages

læringsarena, og at de får et likeverdig tilbud. Vanskene som følger av autisme, påvirker hele livssituasjonen – hjemme, på skolen, på jobb og i fritiden. Erfaringen fra arbeid med autismespekterforstyrrelser er at mange med denne diagnosen strever både med tilhørighet og det å få et godt nok opplæringstilbud.

Det var enighet i prosjektgruppen om å opprette tiltak som henvendte seg direkte til ungdom og foresatte, i form av psykoedukasjon og foreldreveiledning. Fra tidligere har vi lang erfaring med gruppeveiledning, klassemiljøutvikling og klasseledelse i utfordrende klasser. Vårt faglige fundament i dette arbeidet har knyttet seg til humanistisk-pedagogisk tradisjon, hvorelevdemokrati, medansvarlighet og likeverd er sentrale begreper i tilnærmingen til ungdom. I utviklingen av mestringskurs for ungdom med autisme har disse prinsippene for samhandling vært førende for opplegget. Det er i balansegangen mellom det asymmetriske lærer-elev-forholdet og en subjekt-subjekt-relasjon vi finner mulighetene for den gode dialogen, utviklingen, forståelsen og læringen.

Både Glenne og RKT har bidratt med høy kompetanse og veiledning i utviklingen av tilbudet om mestringskurs til ungdom og samtalegruppe til foresatte. Tilbudet til ungdommene har fått navnet «mestringskurs», som viser til målet om å gi ungdommene kunnskap og forståelse som kan bidra til opplevd tilhørighet og mestring i skolen.

Så langt er det gjennomført fem grupper med mestringskurs – tre på kveldstid og to på dagtid. I dag er det ca. 45 ungdommer med en diagnose innenfor autismespekteret i vår region, og interessen for deltagelse på mestringskurs er stor. I det videre vil vi dele erfaringer, beskrive struktur og innhold og se på effekt og nytteverdi.

Hvorfor mestringskurs?

Å begynne på videregående skole er en stor utfordring for de fleste, og spesielt for ungdom med ASF. Som en av «våre» ungdommer uttalte om de første to ukene på skolen: «Det er det jævlige jeg har vært med på». Ungdom med ASF er i risikozonen for utenforskap og manglende utbytte av opplæringen både faglig og sosialt. Mange sliter med høyt skolefravær, og det er også mer sannsynlig at de avslutter skolegangen. Mange strever med å møte de skolefaglige

kravene til tross for gode kognitive evner.

Mestringskurset har som mål å gi ungdommene et bredere handlingsrepertoar, bedre kunnskap og en opplevelse av mestring og forståelse av seg selv i relasjon til andre. Tanken er at dette skal bidra til økt gjennomføring av videregående opplæring og deltagelse i samfunn og arbeidsliv. Vermeulen (2014) påpeker at «[d]e som kjenner seg selv, sine styrker og begrensninger, kan lettere tale sin egen sak og foreta egne valg». Forskning viser at det går bedre med dem som har fullført videregående skole eller deler av den, enn dem som ikke har gjort det (Markussen, 2014). Og det må være et mål at ungdom med ASF gjennomfører videregående opplæring og kommer videre ut i lære eller studier.

Hensikten med mestringskursene er å gi ungdommene

- innsikt og kunnskap om egen diagnose
- ferdigheter for å mestre oppgaver og situasjoner som er utfordrende
- økt kunnskap og kompetanse til å mestre videregående opplæring og et påbegynnende voksenliv
- støtte til økt gjennomføring av videregående opplæring
- gode sosiale erfaringer
- hjelp og støtte til dem selv og andre ved å dele erfaringer, opplevelser og tanker
- bedre sosial kompetanse
- bedre kjennskap til egne styrker og utfordringer

Temaene og rekkefølgen lå tett opp til metoden «Jeg er noe helt spesielt», som er utviklet av Vermeulen (2014). I tillegg fikk kurset struktur og form ut ifra våre tidligere erfaringer med bruk av klassemøtemetodikk, samt fra ideene som er utviklet innenfor integrativ terapi.¹ Gjennom erfaring og med tiden har kursrekken også fått form fra ungdommenes egne innspill til tema, i kombinasjon med det tankegodset vi selv besitter. Dette innebærer at psykoedukasjon om selve diagnosen, som vektlegges av Vermeulen, har fått mindre plass, mens temaer som vennskap, sosiale relasjoner, identitet og selvforståelse har fått større plass.

Vi ønsker å skape et møtested som gir ungdommene økt sosial kunnskap, økt trygghet i møte med sosiale og faglige utfordringer og bedre innsikt i egen diagnose. En

... det blir et øvelsesrom og en trygg arena for å være sammen med andre.

viktig effekt av å tilby denne typen kurs som et gruppetilbud er at ungdommene møter andre med samme diagnose, noe de færreste har opplevd før.

Informasjon og organisering

Rekruttering til kursene foregikk ved at det ble sendt skriftlig invitasjon til et utvalg elever som alle hadde diagnosen Asperger syndrom eller høytfungerende autisme. Invitasjonen gikk først og fremst til videregående elever på første trinn (vg1), men det ble også åpnet for elever på vg2 og vg3.

Rekrutteringsprosessen har vært omfattende og grundig, fordi vi har erfart at informasjon ofte ikke når både foresatte og elever. Det har derfor vært nødvendig med informasjon og rekruttering via flere kanaler, både muntlig informasjon fra kontaktlærerne, men også fra andre som har hatt et opplæringsansvar for ungdommene. Det ble også arrangert foreldremøte hvor vi informerte om kurset. De som meldte sin interesse her, ble også kontaktet per telefon. De fleste ungdommene ble meldt på kurset av sine foresatte. Vi inviterte til forsamtale med hver enkelt, både for at ungdommen skulle få vite mer om hva de kunne forvente, og for at vi som kursledere skulle få et inntrykk av dem som skulle delta.

I forsamtalet gjennomgikk vi planen for temaer som skulle tas opp i kurset, og hvilken struktur kurset kom til å ha. Vi intervjuet elevene om interesser, trivsel på skolen, tanker om egen diagnose, spesielle ting som de opplever som utfordrende, familie og sosiale relasjoner. Vi innhentet også opplysninger om hva slags type snacks og drikke de foretrakk. Dette kan virke trivielt, men er en viktig del av det å lage en god ramme for kurset. I tillegg takket alle ja til et tilbud om å gjennomføre en kartlegging med IVAS (Informasjons- og kartleggingsverktøy for mennesker med Aspergers syndrom).

Det første kurset ble gjennomført skoleåret 2017–2018 og gikk over 10 samlinger på kveldstid. Etter den første kursrunden ble det klart at det å følge en aktivitet på kveldstid, etter skole, er for krevende for noen av ungdommene. Skoleåret 2018–2019 ble det derfor startet opp både ett kurs på kveldstid og ett i skoletiden, og dette gjør vi også i skoleåret 2019–2020. Det er omtrent ni ung-

dommer med på hvert kurs, og deltagerne er fra alle de tre videregående skolene i vår region. Ungdommene går både yrkesfaglige og studiespesialiserende studieretninger, samt at noen kommer fra en alternativ opplæringsarena.

Parallelt med kveldskurset inviterer vi foresatte til å delta i en egen samtalegruppe sammen med en pedagogisk-psykologisk rådgiver fra PPOT. I denne gruppen får foresatte informasjon om temaene som drøftes i mestringskurset, og de får også mulighet til å drøfte egne problemstillinger og spørsmål. Tilbakemeldingen fra foresatte er at denne gruppen er en viktig arena for å dele erfaringer. Foreldregruppen har vist seg som en viktig ressurs for å forbedre og utvikle mestringskursene og også til vår veiledning ut i skolene.

Fra oppstart i 2017 og frem til i dag har det vært en økende interesse for kursene. Det første året hadde vi 6 påmeldte, mens vi i skoleåret 2019–2020 har måttet sette en grense på 10 deltagere per kurs.

Struktur og tema for samlingene

I PPOT i Ringerike og Hole har vi gjennom flere år holdt klassemøter i forbindelse med klasseledelse og klasse- miljøutvikling i videregående skoler (Endrerud & Høydal, 2012). Her har vi utviklet en metodikk der grunnideen er at hvis man skal lykkes med god klasseledelse og klassemøter, er ungdommenes medbestemmelse viktig for at de også skal kunne ta medansvar for klasse- miljøet. Vi bygget på erfaringer fra slike klassemøter da vi skulle gjennomføre mestringskursene for ungdommene med ASE. Ideen bak å møtes i grupper, en idé vi også finner igjen i integrativ terapi, er at vi utvikles som mennesker i møte med andre mennesker. Disse møtene kan vi, tross faste rammer og strukturer, ikke detaljstyre. Det er i samspillet mellom deltagerne at kurset utvikles og drives videre. Mestringskurset er ikke kun et sted for å lære om nye temaer, men det blir et øvelsesrom og en trygg arena for å være sammen med andre. Som et praktisk verktøy har vi i tillegg benyttet «hjelpeshånden» fra *Psykologisk førstehjelp* (ung.no)

Hver kurssamling følger som nevnt omtrent samme mal som vi har benyttet i den klassemøtemetodikken vi har utviklet i PPOT. Tanken er at en fast ramme gjør det trygt og forutsigbart å være med på kurset, og derfor åpner

for større fleksibilitet når det kommer til tematikk. Hver samling har følgende struktur:

1. gjennomgang av referat fra forrige gang
2. runde med noe som har vært bra siden sist
3. aktuelle saker og påminnelse om møteregler
4. tema
5. pause med snacks
6. tema fortsetter
7. avslutning / takk for i dag

I pausen er det åpent for mer uformell samhandling i gruppen. Erfaringen fra tidligere gjennomførte kurs har vært at deltagerne i begynnelsen hadde lite samhandling i pausene. Etter hvert oppdaget vi at mobilen ble en måte å opprette kontakt på, ved at deltagerne viste hverandre bilder og filmsnutter (memes). I løpet av kursrekken har mobilene imidlertid i større grad blitt lagt bort, og det har blitt mer samtaler og erfaringsutveksling. Deltagerne har også ønsket seg lengre pauser, og vi opplever at pause-samtalene fremmer «vi-følelsen».

Avslutningen er inspirert av integrativ terapi. Det er en kort sekvens med oppmerksomhet på pust som avslap-

ningsteknikk og bevisst nærvær både i rommet og i egen kropp. Hver deltager sitter for seg med øynene lukket eller blikket festet på et sted hvor man ikke ser på andre. Avslutningsvis oppfordres deltagerne til å tenke etter om de kan ta med seg noe som har vært bra fra samlingen, videre. Slik rettes oppmerksomheten mot det som har vært positivt for hver enkelt.

Kurssamlingene foregår i PPOT sine møtelokaler, og vi sitter rundt et bord. Noen av deltagerne har spesifikke ønsker for hvor de skal sitte i rommet (nær døren, ved siden av en kursleder, innerst i rommet etc.). Kurslederne legger ut navnelapper rundt bordet, slik at det i forkant er bestemt hvor alle skal sitte. Den første samlingen får alle utdelt en kursmappe med program og plass til referater og annet materiell. Der ligger det også et blått kort. Dersom dette legges frem, er det et signal om at en ikke ønsker å få noen henvendelser eller si noe i en spørreunde. Kortet kan ligge fremme en hel samling eller bare ved spesielle tema. Vår erfaring er at det er færre som benytter det blå kortet etter hvert som vi kommer ut i kursrekken.

Som nevnt har gjennomføring av kurset endret og utviklet seg. Det første året la vi mye vekt på å gi kunnskap om diagnosen autismespekterforstyrrelser. Vi benyttet et

TEMAER I LØPET AV KURSENE		
2017-2018	2018-2019	2019-2020
1 Hva er ASF/Asperger? 2 Det indre og det ytre. 3 Kommunikasjon og følelser. 4 Hjernen. 5 Organisering og planlegging. 6 Presentasjoner. 7 Juleavslutning. 8 Motivasjon «hva motiverer?». 9 Angst og frykt. 10 Sosialisering og venner. 11 Skolearbeid, gruppearbeid og fremføringer. 12 Evaluering og avslutning.	1 Introduksjon. Bli kjent. 2 Hjernen. 3 Det indre og det ytre. 4 Organisering og planlegging. 5 Sosialisering og venner. 6 Juleavslutning. 7 Motivasjon. 8 Angst og stress. 9 Konsentrasjon. 10 Evaluering og avslutning.	1 Introduksjon. Bli kjent 2 Identitet. Det indre og det ytre. 3 Kommunikasjon. 4 Sosialisering: skrevne og uskrevne regler. 5 Juleavslutning. 6 Sosiale relasjoner og vennskap. 7 Selvforståelse og selvfølelse. 8 Motivasjon. Gruppearbeid og presentasjoner. 9 Stress og stresshåndtering. Innledning til evaluering – med vekt på identitet og «hjelpemåten». 10 Evaluering og avslutning.

Noen opplever det som helt uproblematisk, andre opplever at det er flaut eller skambelagt å være «annerledes».

opplegg med noe undervisning og bruk av PowerPoint. Erfaringen fra dette er at det ble vanskelig å aktivisere ungdommene selv i samtalen. Vi som kursledere brukte mange ord, og selv om temaene var viktige og ungdommene lyttet og fikk med seg mye, manglet det sosiale samspillet. Det var også få spørsmål og egne problemstillinger fra deltagerne. Vi strevde med å finne gode overganger fra våre teoretiske gjennomganger til ungdommenes aktive deltagelse. Vår kunnskap om autismespekteret har etter hvert fungert mer som en faglig basis og ramme, enn som deler av et undervisningsopplegg. Vi har trukket kunnskapen inn i dialogen der det har vært naturlig, men i større grad åpnet for digresjoner og det å snakke «rundt» temaene. Vi har heller stilt åpne spørsmål for å fremme divergent tenkning.

Selv om vi etter hvert har valgt å legge mindre vekt på å snakke mye om diagnosen, tenker vi at det er viktig å ta opp dette temaet. Ungdommene som deltar på kurset, har det til felles at de har en diagnose eller strever med sosiale relasjoner, men de har også helt ulike opplevelser av hva dette innebærer. Noen har nylig blitt utredet, mens andre ble utredet som barn. Noen kjenner seg igjen og føler seg «hjemme» i diagnosen, andre opplever at dette har lite med dem og hvem de er å gjøre. Noen opplever det som helt uproblematisk, andre opplever at det er flaut eller skambelagt å være «annerledes». Dersom vi skal oppnå trygghet og åpen dialog, må vi sette ord på det som er vanskelig på en åpen og respektfull måte, uten å «invadere» ungdommene med informasjon, fakta og våre fortolkninger. Det er viktig å ha respekt for hvor bekvemme og åpne den enkelte deltageren er for å diskutere slike temaer.

For de fleste er det å delta i en gruppe hvor de ikke kjenner noen, en utfordring. Det har vært viktig å bruke tid på å bli kjent og å etablere trygghet og rutiner. Opplegget må tilpasses den enkelte. Selv om vi har tenkt at vi har hatt en rolig oppstart og progresjon, har det kommet tilbakemelding om at vi «begynte litt tidlig med introduksjon og bli kjent-greier». Tid og trygge rammer til å bli kjent med opplegget er avgjørende. Det er også derfor vi prioriterer et forarbeid med foreldremøte og samtaler med hver enkelt.

Strukturen på samlingene, hvor ungdommen oppfordres til å dele hendelser eller opplevelser fra uken som har vært, med de andre i gruppen, er tenkt å bidra

til sosial trening og læring. Å dele er avgjørende for god faglig og sosial deltagelse. Tanken er at mennesket lærer mer av å utveksle erfaringer med hverandre, enn av å høre forelesninger om ulike temaer. «Runder» er en samtalemetode hvor alle får ordet etter tur, der alle kan få ytre hva de mener – uten at det stilles spørsmål, eller at de blir avbrutt før de er ferdige. Når gruppeleder henvender seg direkte til hver enkelt etter tur, fremfor å la folk ta ordet når de ønsker, sikrer vi at alle får mulighet til å dele. Runder understreker også prinsippet om medbestemmelse og likeverdighet i gruppen.

Referatene bidrar til medansvarlighet og informasjonsflyt. En av kurslederne skriver referat fra hver samling, som sendes til deltagerne. Erfaringen fra tidligere når vi har jobbet med klassemøter og klassemiljøutvikling i ordinære klasser, har vært at referatet sjelden leses. Dette har vært annerledes på mestringskursene, hvor de aller fleste deltagerne både leser og kommenterer referatene underveis. Dette er en gruppe ungdom hvor struktur, informasjon og forutsigbarhet er nøkkelord for god tilrettelegging. Referat er en enkel og praktisk måte å bidra til dette på.

I den første samlingen informerer vi alltid om kommunikasjonsregler og taushetsplikt. Reglene for kommunikasjon er som følger:

- Kurslederne styrer ordet.
- Vi snakker ikke om kursdeltagere som ikke er til stede.
- Man kan legge frem et blått kort dersom man ikke ønsker å få spørsmål.

Disse tre reglene er laget for å skape trygghet og forutsigbarhet, og de er i utgangspunktet ikke åpne for endring. Dersom ungdommene ønsker flere regler enn disse, drøftes dette. Men ettersom dette er tema så tidlig, før ungdommene har blitt ordentlig kjent, er det sjelden det legges frem forslag. Derimot hender det at det kommer forslag til tillegg senere, når trygghet er etablert.

Det er ungdommene som bestemmer hvilke regler for taushet skal gjelde. Felles for de tre kursene har vært en enighet om at det er lov å dele med foresatte, men ikke med venner. Kurslederne opererer under lovverket om taushetsplikt.

I tillegg til planlagte temaer kan det meldes saker fra alle deltagerne i hver samling. De sakene ungdommene selv ønsker å diskutere, har forrang. Vekten skal legges på ungdommenes egne erfaringer.

Kursledernes rolle og subjekt-subjekt-relasjonen

Vi har valgt å være to kursledere. Da kan vi dele på oppgavene, hvor *en* tar ansvar for temaet, og *en* observerer kroppsspråk og samhandling i gruppen. Som ledere er vår oppgave å tilrettelegge mer enn å styre. Det er et mål at gruppen skal preges av åpen og gjensidig dialog, der hver enkelt er et likeverdig medlem og skal oppleve samlingene som et trygt sted for deling av tanker og erfaringer om ganske personlige temaer.

Som kursledere har vi kunnskap om temaene og et overblikk over samlingene som deltagerne ikke har. Siden dette er en asymmetrisk relasjon, hvor kursleder sitter i en form for maktposisjon, legger dette oss et spesielt stort ansvar for å bidra til likeverdighet og gjensidighet. Vi må derfor tilstrebe en subjekt-subjekt-relasjon mellom oss som ledere og deltagerne på kurset (Løvlie Schibbye, 2005).

Som ledere har vi en «foroverlent» holdning som er noe annet enn den mer «tilbakelente» eller nøytrale holdningen vi kjenner fra en del gruppeterapeutiske tilnærminger. Vi gir og deler mye om oss selv, hele tiden med blikk på hva som fungerer for å skape trygghet og god delingskultur. Det skal ikke handle om gruppeleders følelser eller opplevelser, men om å formidle det som vurderes hensiktsmessig, uten å overskride grensene for en «profesjonell distanse». Dette kan defineres som en gruppelederstil preget av «selektiv åpenhet» og «delvis deltakelse» (Petzold, 1980 s. 24). Kurslederen bidrar med sine egne erfaringer, følelser og opplevelser uten å miste kontroll over seg selv eller situasjonen. Det er en likeverdig, men asymmetrisk relasjon. Kurslederne innstiller seg på deltakerne og på det som for øyeblikket fremkommer som viktig eller nødvendig.

Vår erfaring er at den tilbakelente stilen ikke fungerer så godt for ungdom, og spesielt ikke for denne gruppen. Ungdom har behov for rollemodeller og for bekreftelse på at annerledeshet er vanlig. Bekreftelse og anerkjennelse av at de ikke er alene om vanskelige eller vonde opplevelser og følelser, er viktig.

Evaluerer av kurssamlingene

Kurset har blitt evaluert av deltagerne i siste samling ved at de har fylt ut et spørreskjema. Dette skjemaet etterspør følgende:

- ungdommens motivasjon for å delta i gruppen
- hvor fornøyd de var med møtene
- hvor tilfreds de var med temaene som ble tatt opp
- tilfredshet med hyppighet på samlingene (ca. hver 14. dag)
- hvordan det er å treffe andre ungdommer med en diagnose
- forslag til andre temaer

Mange av deltagerne på kursene har blitt overtalt av rådgiver, lærer eller foreldre til å delta, og noen var derfor noe skeptiske på første kurskveld. De fleste melder at de var mer motivert til å delta etter første samling. En ungdom sa at «det var hyggelig å være med på noe nytt».

Evaluerer av kursene har vist at de første samlingene er utfordrende. Det er da alle skal bli kjent med hverandre. Vi har fått tilbakemelding om at vi har gått for fort frem. En av ungdommene svarte at «jeg er alltid litt nervøs i sosiale sammenhenger, men alle her er snille». Som nevnt tidligere, er *nok tid* helt avgjørende for trygg deltagelse. Hva som er nok tid, er individuelt, mens fremdrift og utfordringer skal treffe gruppen som helhet. Dermed er det naturlig at noen vil oppleve starten som ekstra krevende. Målet må være at vi som kursledere yter nok støtte til at det blir mulig for den enkelte å få utbytte av samlingene.

De fleste var fornøyd med samlingene og med valg av tema. Ungdommene ga tilbakemelding om at temaene var relevante. I evalueringen etter det første kursåret (2017–2018) var det en som skrev: «Jeg har mer nytte av å lære hvordan jeg skal håndtere ting enn hva som gjør at ting er som de er, selv om det også er interessant å vite noe om». Denne ungdommen skrev det flere hadde satt ord på i gruppesamtalene. De ønsker å snakke om hvordan de kan forholde seg til ulike utfordringer i hverdagen, heller enn å lære mer om bakgrunnen for sine utfordringer. Dette bidro til at vi endret innholdet til å dreie seg mindre om psykoedukasjon og mer om livsmestring, slik vi var inne på tidligere.

Hvilke temaer som treffer og engasjerer mest, varierer fra gruppe til gruppe, men erfaringen er at vennskap og sosiale relasjoner er noe alle ungdommene er opptatt av. Dette temaet både engasjerer og utfordrer, og de forskjellige gruppene har hatt ulike erfaringer med dette. For mange er vennskap med jevnaldrende et tilbakevendende og sårt tema, og vi har opplevd at noen blir veldig stille på disse samlingene. Samtidig er det mange som ønsker å lære om ulike temaer knyttet til sosiale relasjoner, slik som hvordan man kan få venner, hvordan man skal oppføre seg når man treffer nye mennesker, og hva man kan snakke om.

For mange av ungdommene oppleves det som om de er helt alene om å være annerledes, og mange trakk frem det positive ved å møte andre med samme diagnose. En av ungdommene sa som en oppsummering av kurset at «det var godt å møte andre og å ha noe å se frem til i løpet av uken», en annen sa at det er «bra å vite at man ikke er alene». En uttrykte at det var «litt rart, samtidig som at jeg føler at jeg blir forstått og kan være meg selv». Mange opplever mestringskurset som en viktig sosial arena og et sted hvor de kan være sammen med andre jevnaldrende, uten å føle seg annerledes.

Mange med ASF er sårbare for stress, og dette er derfor et eget tema for en samling. Felles for de fleste er at stress oppleves truende og angstfremmende. Et par ungdommer beskrev at stress nesten umiddelbart går over i panikk, dersom de ikke har mulighet til å trekke seg ut av situasjonen. Behovet for tilbaketrekning eller for å skjule seg når stresset øker, er felles for de fleste, men ungdommene har ulike strategier. Under er et utvalg:

- gjemme seg på do
- bruke hette (hettegenser er både yndlingsplagg og avgjørende for en god dag for flere, fordi den gir mulighet til å dempe lyd, innsyn og utsyn)
- gjemme seg bak langt hår
- «leke spion» – gjøre det samme som de andre
- være alene, puste, roe ned tankene
- prate om det med noen

Nettopp det å dele og gjenkjenne sine egne utfordringer og mestringsopplevelser med andre er noe vi opplever som en positiv effekt av mestringskurset. En av ungdommene

sa følgende om kurset: «Jeg føler at det har vært veldig bra for meg, fordi jeg har fått innsikt i hvordan andre med ASF/Asperger har det og hvordan de opplever ASF/Asperger». En annen synes det var bra å «snakke om løsninger og andre utfordringer». En la vekt på at kurset hadde vært til hjelp for å forstå og håndtere både egne og andres følelser bedre.

Oppsummering og veien videre

Siden oppstart i 2016 og fram til i dag har vi fått økt kunnskap og mer erfaring om hvordan vi møter ungdom med ASF. Kurssamlingene gir noen synergieffekter i form av bedre oversikt over elevgruppen og mer kontakt med hver enkelt og deres foresatte, som igjen gjør at det lovpålagte sakkyndighets- og veiledningsarbeidet får bedre kvalitet.

Erfaringen fra kursene vi har gjennomført, er at det er helt avgjørende med et nært foreldresamarbeid. De fleste av ungdommene har utfordringer med å holde oversikt over hva de skal gjøre når og sammen med hvem. Dette er det foreldrene som oftest hjelper dem med. Det er de som holder oversikt over når vi har samlinger, og som kjører eller støtter ungdommen i å komme til kurset. Der foresatte ikke gir denne støtten, ser vi at det er større sannsynlighet for at ungdommen ikke gjennomfører.

Proessen gjennom kursrekken hvor vi går fra å være ukjente på første samling, til å være en samlet gruppe som deltar og deler med hverandre, er alltid spennende å være med på. Eller som en av kursdeltagerne sa: «Disse kveldene har gjort at jeg tør å kjenne på følelsene mine», og en annen: «Det er fint å ha noe å glede seg til i løpet av uken». Vi har gode erfaringer med at de ungdommene som ønsker det, får tilbud om å delta på kurset to ganger. De erfarne ungdommene virker da som rollemodeller for de nye.

Oppsummert ser vi mange fordeler med at PP-tjenesten holder mestringskurs for ungdom og samtalegrupper for foresatte. Vi blir mer tilgjengelige, og vi får bedre kontakt med vår målgruppe. □

NOTE

- 1 Integrativ terapi er en psykoterapeutisk retning som er basert på erkjennelse av behovet og nytteverdien i et metodemangfold, og er en systematisk, teoribegrunnet integrering av solide, dokumenterte metoder. Fagområdet har vært i kontinuerlig utvikling siden 60-tallet.



Karl-Petter Endrerud er leder for Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten i Ringerike og Hole (PPOT). Han er utdannet spesialpedagog og har lang erfaring med veiledning av elever og lærere, med vekt på å utvikle gode læringsmiljø. Endrerud har arbeidet mye med alternative undervisningsformer og tilrettelegging i skolen for elever med sosiale og emosjonelle vansker, og han har de siste fire årene jobbet mye med ungdom som har utfordringer innenfor autismespekteret.



Heidi Marie Høydal arbeider som PP-rådgiver i Pedagogisk-psykologisk tjeneste og Oppfølgingstjenesten i Ringerike og Hole (PPOT), hvor hun har ansvar for system- og prosjektarbeid. Hun har hovedfag i pedagogikk og videreutdanning som integrativ terapeut (som er en psykoterapeutisk retning). Hun har tidligere jobbet mye med klasse- og læringsmiljø, med vekt på bruk av møtemetodikk og gruppesamtaler med elever i videregående opplæring. De siste fire årene har hun særlig arbeidet med ungdom med utfordringer innenfor autismespekteret.

REFERANSER

- ENDRERUD K-P. & HØYDAL H.M.** (2012). Klasseledelse og møtemetodikk – refleksjon over egen praksis. *Spesialpedagogikk* nr. 9. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%209%202012.pdf>
- FASTING, R.B.** (Red.) (2017). *Pedagogisk systemarbeid: endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og PP-tjenesten*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- MARKUSSEN, E.** (2014). *Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: NIFU.
- PETZOLD, H.** (1980). *Terapeutens rolle og det terapeutiske forhold i integrativ terapi*. Düsseldorf. Oversatt av Tor Gunnar Nystad for Norsk forening for Integrativ terapi. Hentet fra: www.nfit.no
- UNG.NO** (u.å.). Psykologisk førstehjelp (inkl. hjelpehånden). Hentet fra: https://www.ung.no/psykisk/selvhjelp/3187_Kaos_i_hodet_og_f%C3%B8lelser_som_koker.html
- VERMEULEN, P.** (2014). *Jeg er noe helt spesielt. Psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom*. (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

spesialpedagogikk 0520

40 Tegnspråk som inngang til inkludering
12 Elver med nevrologiske forstyrrelser og autisme
4 Hvordan kan skoleelever og PPV bli inkludert i et inkluderende samfunn?



spesialpedagogikk 0420

18 «Og jeg er en lærer og bedriftsleder»
26 Kvalitet i spesialpedagogikk
18 Hvordan kan vi sikre at alle elevene får en god utdanning?



spesialpedagogikk 0320

36 Perspektiver på hvordan utdanningen kan bidra til å inkludere alle elever
18 Lærere som møter elever
4 Det gode lærer



Nå
også som
e-blad!



Gi et abonnement i gave

Kr 150,- i året for medlemmer
i Utdanningsforbundet

Kr 500,- i året for ordinært
abonnement

Send din bestilling til
abonnement@utdanningsnytt.no

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

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.



Nå har vi
63 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2019)

FOR SK NINGSD DEL

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

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

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

Hvorfor kamuflerer jenter/kvinner autismen sin i sosiale settinger, og hvilke negative følger kan det få?

Samandrag

For å fremstå som «normale» utspiller mange jenter/kvinner med en autismespektertilstand (AST) overflatisk, sosial atferd – kjent som sosial kamuflering. Dette gjør det vanskelig for fagfolk å identifisere de karakteristiske, autistiske symptomene bak den ytre atferden. Jenter/kvinner med AST og gode kognitive ferdigheter er flinkere enn gutter/menn med AST til å skjule autismen gjennom å imitere sosialt akseptabel atferd. I denne oversiktsartikkelen er funn fra ulike forskningsartikler om kamufleringsatferd, særlig hos jenter/kvinner med AST, systematisk gjennomgått og oppsummert. Forskerne har benyttet kvalitative, kvantitative og blandede metoder. Resultatet av forskningen viste at mange av jentene/kvinnene imiterte sosial atferd så bra at de ofte lyktes med å etablere vennskap med «vanlige» jevnaldrende. Den negative siden av kamufleringen synes å være at jentene/kvinnene etter hvert opplevde subjektivt stress, angst, utmattelse og identitetsproblemer.

Summary

In order to appear “normal”, many girls/women with an autism spectrum condition (ASC) display superficial social skills – known as social camouflaging. This makes it difficult for professionals to identify the characteristic, autistic symptoms of their external behavior. Girls/women with ASC and good cognitive skills are better than boys/men with ASC to hide their autism by imitating socially acceptable behaviors. In this review-article I have systematically investigated and added up research about camouflaging behavior, particularly in girls/women with ASC presented in published articles. The researchers have used qualitative, quantitative and mixed methods. Many of these girls/women imitated social behavior so well that they often succeeded in establishing friendships with typically developed peers. The negative side of the camouflaging seemed to be that the girls/women gradually experienced subjective stress, anxiety, exhaustion and identity problems.

Nøkkelord

AUTISMESPEKTERILSTAND
SOSIAL KAMUFLERING
KJØNNSFORSKJELLER
SOSIAL «INKLUDERING»
INTERNALISERENDE PROBLEMER
IDENTITETSPROBLEMER

NILS KALAND, professor emeritus, dr.polit., Høgskolen i Innlandet,
Fakultetet for økonomi og samfunnskunnskap

Sosial kamuflering handler om å skjule autistiske symptomer og sosiale samspillsvansker for andre mennesker, gjennom bruk av imitasjonsteknikker, for å fremstå som mest mulig «normal» (Bargiela, Steward & Mandy, 2016; Hull mfl., 2017). Trass i at sosial kamuflering er vanlig blant personer med AST, særlig blant jenter/kvinner, er det bare nylig at autismeforskere har blitt oppmerksomme på dette fenomenet (Mandy, 2019). Personer innenfor autismespekteret har imidlertid selv kjent til kamufleringsteknikker. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom litteratur der de forteller om hvordan de i oppveksten gjorde alt de kunne for å dekke over sine autistiske symptomer. I sin bestselgende bok *Pretending to be normal* beskriver Liane Holliday-Willey (1999) de sosiale strategier hun brukte i hverdagen, for å fremstå som mest mulig «normal». Hun hevder også at noen kvinner diagnostiseres etter at et av deres barn har blitt diagnostisert med AST, trolig fordi de ser likheten mellom seg selv og barnet (Holliday-Willey, 1999).

Alt for fire tiår siden påpekte Lorna Wing (1981) at jenter med AST hadde tendens til å kamuflere autismen sin i sosiale settinger. Gillberg (1991) observerte samme fenomen et tiår senere, nemlig at jenter med Asperger syndrom hadde mer avanserte sosiale ferdigheter enn gutter med samme diagnose, slik at de prøvde å skjule autismen sin i sosiale settinger. Autismeeksperter har siden observert fenomenet kamuflering i sitt kliniske arbeid med jenter og kvinner med AST og har skrevet om denne sosiale praksisen (Attwood, 2006; Gould, 2017). Likevel er det hovedsakelig bare i løpet av de siste fem årene at det har blitt publisert eksperimentelle studier som har gitt

evidensbasert kunnskap om sosial kamuflering (Mandy, 2019).

Autismespektertilstander er livslange, mangefasetterte utviklingsforstyrrelser eller tilstander. De karakteriseres av kvalitative vansker i sosial kommunikasjon og i særegen utøvelse av ritualer og rutiner, samt sensorisk sensitivitet (American Psychiatric Association (APA), 2013; World Health Organization (WHO) 1993). Sosial kommunikasjon er en av de mest vedvarende vanskene på alle utviklingsnivåer ved AST (APA, 2013; Barendse, Hendriks, Thoonen, Aldenkamp & Kessels, 2018; Wallace, Budgett & Charlton, 2016).

Dårlige sosiale relasjoner, sosial ekskludering og ensomhet påvirker livet negativt hos mange med denne tilstanden (Howlin, Moss, Savage & Rutter, 2013; Kaland, 2019; Lever & Geurts, 2016; van Heijst & Geurts, 2015). Sensoriske symptomer har vært assosiert med AST helt fra denne tilstanden ble identifisert som en diagnose (Kanner, 1943), og nyere forskning viser høye forekomster av sensoriske problemer (Ben-Sasson mfl., 2009; Klintwall mfl., 2011). Dessuten er komorbide, psykiske problemer forholdsvis utbredt ved AST hos begge kjønn (Hofvander mfl., 2009; Lever & Geurts, 2016; Lugnegård, Hallerback & Gillberg, 2011), og det gjelder særlig de med AST som har evnenivå innenfor normale variasjoner (Hallett mfl., 2013; Hofvander mfl., 2009; Sukhodolsky mfl., 2008).

De forekomsttallene for AST som ofte angis, er på 1 til 1,5 prosent (Baird mfl., 2006; Brugha mfl., 2011; Idring mfl., 2015), mens nyere studier angir en forekomst på 2 til 3 prosent (Baio mfl., 2018; Kim mfl., 2011; Kogan mfl., 2018). Forholdstallet mellom gutter/menn og jenter/kvinner med AST er ifølge nyere studier rundt 3:1 (Loomes, Hull & Mandy, 2017; May & Williams, 2018). Jenter/kvinner har en tendens til å bli diagnostisert senere enn gutter/menn (Begeer mfl., 2013; Rutherford mfl., 2016). Antall identifiserte med AST har steget over tid, og den største økningen har vært blant de med gjennomsnittlig eller over gjennomsnittlig evnenivå (Haney, 2016; Ratto mfl., 2018).

De mest konsistente funnene når det gjelder kjønnsforskjeller, målt på «gullstandard»-instrumenter, er at jenter/kvinner viser noe mindre grad av repetitiv og stereotypisk atferd enn gutter/menn med samme diagnose

(Mandy mfl., 2012; Frazier, Georgiades, Bishop & Hardan, 2014; Wang mfl. 2017; Supekar & Menon, 2015). Det er mindre vanlig med repetitiv og stereotypisk atferd hos yngre jenter med AST, hos de med evnenivå innenfor normale variasjoner (Knutsen, Crossman, Perrin, Shui & Kuhlthau, 2019) og hos voksne som diagnostiseres sent i livet (Wilson mfl., 2016).

Det er sannsynlig at de nåværende diagnostiske manualene og prosedyrene ikke er sensitive nok til å fange opp de kvalitative og kvantitative forskjellene i autistiske symptomer mellom kjønnene (Constantino & Charman, 2012; Lai, Lombardo, Chakrabarti, & Baron-Cohen, 2013). En kjønnskjøpethet som ikke fanges opp av de diagnostiske kriteriene, kan resultere i at for eksempel jenter med autisme og samspillsproblemer ikke identifiseres – med de følger dette kan få for helse og velvære (Bargiela mfl., 2016; Pellicano, Dinsmore & Charman, 2014).

Kjønnsforskjeller hos personer med en AST-diagnose avhenger i stor grad av alder, språkferdigheter og evnenivå. Hos personer med AST med minimale språkferdigheter er det få eller ingen kjønnsforskjeller på områdene sosial-kommunikative ferdigheter, repetitiv og stereotypisk atferd og kognitiv og adaptiv fungering (Howe mfl., 2015). Det samme gjelder små barn som diagnostiseres tidlig i livet (Reinhardt, Wetherby, Schatschneider & Lord, 2015). Omfanget av kamuflering hos de svakere fungerende gruppene – og på tvers av hele autismespekteret – er fremdeles usikkert (Robinson, Hull & Petrides, 2020).

Forskning viser at jenter/kvinner med AST fungerer bedre kognitivt og sosialt enn gutter/menn med AST (Dworzynski, Ronald, Bolton & Happé, 2012; Wang mfl., 2017). De viser mer sosial oppmerksomhet (Harrop mfl., 2019), har bedre lingvistiske ferdigheter (Parish-Morris mfl., 2017), tolker mentale tilstander bedre (Baron-Conen mfl., 2015) og har bedre fortellerevne enn gutter med AST (Boorse mfl., 2019). Jenter/kvinner med AST synes også å overgå gutter/menn med samme diagnose når det gjelder planleggingsferdigheter (Conlon mfl. 2019), og de har kvalitativt bedre vennskspsrelasjoner enn gutter/menn med AST – på et nivå som nærmer seg typisk utviklede jenters/kvinner ferdigheter (Sedgewick, Hill & Pellicano, 2019).

Jentene/kvinnene med AST ønsker å etablere venn-

skap, noe de anser som viktig og belønnende (Foggo & Webster, 2017; Sedgewick mfl., 2019), og de synes også å ha større evne enn gutter/menn til å imitere atferd som er sosialt akseptabel. Dette gjelder særlig de med gode kognitive ferdigheter (Hull mfl., 2017; Lai, Baron-Cohen & Buxbaum, 2015).

Foruten kjønnsrelaterte, biologiske forklaringer kan rapporterte forskjeller i atferd mellom kjønnene reflektere kulturelle kjønnsnormer (Kreiser & White, 2014). Det kan innebære at en jente med AST, som viser uvanlig atferd, blir oppfattet som sky, umoden, passiv eller lat – og ikke som en som har en sosial samspillsvanske (Attwood, 2006). Som en følge av kjønnsbaserte forventninger vil ikke jenter med AST nødvendigvis fremstå som problematiske i klasserommet eller synes å trenge noen form for tiltak (Kreiser & White, 2014). Dette gjelder særlig de jentene som takler dagliglivets utfordringer forholdsvis godt (Attwood, 2006).

Forskning på kamuflering har for det meste dreid seg om jenter og kvinner med AST som evnemessig befinner seg innenfor normalområdet, og det er denne gruppen som blir presentert i denne oversiktsartikkelen.

Bakgrunn for studien

Kamuflering har som nevnt inntil nylig vært lite kjent blant autismeforskere (Mandy, 2019).

Hensikten med denne oversiktsartikkelen er å presentere og sammenfatte akkumulert kunnskap om kamuflering hos jenter/kvinner med AST. Har man som utreder lite kunnskap om dette fenomenet, kan det gjøre det vanskelig å identifisere disse jentene/kvinnene. Dette kan igjen bidra til at de får internaliserende problemer (stress, angst og depresjon) gjennom oppvekst og voksenalder (Bargiela mfl., 2016; Mandy, 2019).

Metode

Databasesøkene for denne oversiktsartikkelen om jenter/kvinner og sosial kamuflering ble foretatt for perioden mars 2001 og frem til mars 2020. Inklusjonskriteriene var engelskspråklige, fagfellevurderte artikler i fagtidsskrifter som empirisk behandler kvalitative, kvantitative og blandede (kvalitative og kvantitative) forskningsdesign på området sosial kamuflering hos jenter/kvinner med

AST. For å bli inkludert måtte de enkelte artiklene inneholde en innledning (bakgrunn), en metode-, en resultat- og en drøftingsdel, samt fremtidige perspektiver og et sammendrag. Samtlige av deltakere i studiene som disse artiklene tok for seg, hadde en diagnose innenfor autismespekteret (ifølge DSM-IV eller DSM-V). Det var da snakk om følgende diagnoser: ASD, ASC, høytfungerende autisme, Asperger syndrom, atypisk autisme eller gjennomgripende utviklingsforstyrrelse. Review-studier av kamuflering hos jenter/kvinner med AST ble ekskludert. I de fleste tilfellene befant deltakerne seg evnemessig innenfor normale variasjoner, med IQ-verdier > 70.

Søkene ble gjort på Web of Science, Pubmed, Academic Search Complete og PsycINFO. Søkeordene var: autism spectrum condition (ASC) *eller* autism spectrum disorder (ASD) *eller* autism, *eller* asperger syndrome *eller* pervasive developmental disorders *OG* superficial social *eller* camouflaging *eller* masking *eller* peer-imitation *eller* peer imitation. Dette søket ga til sammen 94 artikler, og minus duplikater ga det 66 artikler. Etter en grundig gjennomgang av abstrakter ble ytterligere 29 treff fjernet, fordi de ikke var relevante for problemstillingen, blant annet fordi de omhandlet andre diagnoser enn AST, eller de manglet de kriteriene for inkludering som er nevnt ovenfor. Gjennomgang av de gjenværende artiklene viste følgende: Tre artikler handlet ikke spesifikt om jenter/kvinner og kamuflering eller var ulike oversiktsartikler. Tre artikler var review-artikler, én var en «editorial letter», to dreide seg om autistiske trekk, selvmord og kamuflering og to artikler handlet om kompenserende strategier – alle disse ble ekskludert. Av to artikler (Hull mfl., 2019 og Hull mfl., 2020) som var basert på det samme datasettet og tok for seg de samme variablene, ble den ene ekskludert. Dette ga til sammen 15 artikler som jeg har vurdert og tatt med i denne oversiktsartikkelen.

De 15 artiklene besto av seks *kvalitative* studiedesign med 162 jenter/kvinner mellom 11 og 79 år; i fire av studiene var det bare jenter, mens begge kjønn deltok i to studier, og det var ingen kontrollgrupper i noen av de kvalitative studiene.

Videre var det seks *kvantitative* studiedesign med 751 deltakere med AST; deltakerne her var mellom 6 og 55 år,

og av de studiene der kjønn ble oppgitt, var det 253 jenter/kvinner og 220 gutter/menn. Fem av de seks kvantitative studiene hadde en kontroll- eller sammenligningsgruppe.

I tre *blandede* studiedesign var det 48 barn og 322 voksne mellom 6 og 66 år med AST, hvorav 189 var jenter/kvinner og 165 gutter/menn. Bare én av disse studiene hadde en kontrollgruppe, med 48 barn.

Ulike fagartikler med relaterte og relevante problemstillinger ble brukt som bakgrunns- og støttelitteratur. De vurderte artiklene er merket med * foran i referanselisten.

Resultater

Til sammen 15 artikler oppfylte kriteriene til denne reviewundersøkelsen. I de seks artiklene som presenterte *kvalitative* studier av jenter og kvinner med AST (Bargiela mfl., 2016; Cook, Ogden & Winstone, 2018; Hull mfl., 2017; Leedham, Thompson, Smith & Freeth, 2020; Schneid & Raz, 2020; Tierney mfl. 2016), ble det brukt semistrukturerte intervjuer og tematisk analyse basert på deltakernes egne, subjektive fortellinger om erfaringer med kamuflering.

I de seks artiklene basert på *kvantitative* studier (Hull mfl., 2020; Lai mfl., 2019; Parish-Morris mfl., 2017; Rynkiewicz mfl., 2016; Robinson mfl. 2020; Schuck, Flores & Fung, 2019) ble det brukt standardiserte mål og instrumenter fra screeninginstrumenter for AST, diverse diagnostiske spørreskjemaer, selvrappporterende spørreskjemaer og spørreskjemaer utfylt av foreldre. Dessuten ble det brukt spørreskjema for kamuflering (Camouflaging autistic traits questionnaire, CAT-Q), liste for personlighetstrekk (The Big Five inventory), transkriberings-instrumenter og bilde-diagnostikk (fMRI).

De tre siste artiklene bygget på studier med *blandede* metoder (både kvalitative og kvantitative metoder) (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Dean, Harwood & Kasari, 2017; Lai mfl., 2017). Instrumentene som ble brukt her, var blant andre valideringsinstrumenter, CAT-Q og et instrument for utredning av depresjon (DASS-2). Bildediagnostikk ble brukt i én studie.

Kvalitative studier

I de kvalitative studiene svarte jentene/kvinnene med AST gjennomgående at de praktiserte kamufleringsatferd for å

få innpass blant jevnaldrende, for de ønsket å fremstå som «normale» nok til å kunne utvikle relasjoner til andre mennesker (Bargiela mfl., 2016; Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017; Leedham mfl., 2020; Tierney mfl., 2016). De rapporterte at de ønsket å lære å anvende typiske, sosiale ferdigheter, blant annet ved å anta ansiktsuttrykk som var i overkant «lykkelig» eller vekselvis tomt. Slik prøvde de å maskere de autistiske symptomene sine og skjule det de egentlig følte. Av frykt for å miste vennskap med andre fortsatte de å bruke kamufleringsstrategier, selv etter at de hadde blitt venner med noen. Se tabell 1.

For å unngå å bli stigmatisert tilpasset jentene/kvinnene seg væremåten de observerte hos sosialt dyktige, ikke-autistiske jenter (Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017; Leedham mfl., 2020). Foruten å oppnå sosial kontakt var hensikten med denne atferden å takle startvanskene de hadde når det gjaldt å utvikle relasjoner til andre mennesker. De understreket at de var ekstremt opptatt av å etablere vennskap med andre, ikke-autistiske jenter – og beholde vennskapet over tid.

Noen av deltakerne brukte kompensierende strategier for å bedre ikke-verbal kommunikasjon, som eksempelvis å etablere det de tenkte seg var hensiktsmessig blikkontakt (Hull mfl., 2017). Disse strategiene innebar å iakttå nøyte hvordan andre mennesker handlet. For å lære mer om det leste mange av jentene/kvinnene romaner og psykologibøker, imiterte skuespillere og etterlignet folks ansiktsuttrykk, kroppsholdninger, tonefall, samtaleemner og interessevalg (Bargiela mfl., 2016). De presenterte også ansiktsuttrykk for følelser eller interesse for andre, selv om det de prøvde å uttrykke, ikke alltid stemte med det de følte inni seg (Leedham mfl., 2020; Tierney mfl., 2016).

Mange av jentene/kvinnene hadde et avansert verbalspråk, og noen av dem deltok i dramaklasser (Tierney mfl., 2016). Foreldrene deres rapporterte at de etterlignet andre jenters tonefall og manerer når de kommuniserte (Cook mfl., 2018). Før kamufleringsatferden tok til, brukte de tid på å forberede samtaleemner, blant annet når det gjaldt å stille spørsmål. Dette skulle sikre dem strukturerte «manus», for slik å unngå å måtte delta i spontane samtaler.

Det ble rapportert om negative følger ved kamufleringsatferden (Bargiela mfl., 2016; Cook mfl., 2018; Leedham

TABELL 1. Kvalitative studier; studiekarakteristikker

AST-GRUPPE							
Studie	Utvalg	Alder	IQ	Kjønn (m/f/a)*	Metode	Instrumenter	Utfall
Bargiela mfl., 2016	14 kvinner	22–30	>70	0/14/0	kvalitativ; intervju	AQ-10; GHQ-12; HADS; WCAR	Kamufleringen ga negative følger.
Cook mfl., 2015	11 jenter	11–17	–	0/11/0	kvalitativ; intervju	tem. analyse	Kamufleringen ga negative følger.
Hull mfl., 2017	92 voksne	18–79	–	30/55/7	kvalitativ; intervju	tem. analyse	Personene mislyktes i å bli sosialt inkludert.
Leedham mfl., 2020	11 kvinner	40–62	–	0/11/0	kvalitativ; intervju	IPA	Kamufleringen var motivert av å bli sos. inkludert.
Schneid & Raz, 2020	24 voksne	16–55	–	10/13/1	kvalitativ deltak. orientert	Impression Management	Kamufleringen økte, fremmedgjøring.
Tierny mfl., 2016	10 jenter	13–16	–	0/10/0	kvalitativ; intervju	IPA; sosiogram	Kamufleringen ga negative følger.

* m = gutter/menn f = jenter/kvinner a = andre, f.eks. non-binære

mfl., 2020; Tierney mfl., 2016). Jentene/kvinnene erfarte ofte at kamufleringen var fysisk og emosjonelt utfordrende, særlig fordi den krevde intensiv konsentrasjon, selvkontroll og håndtering av ubehag. Jo lenger jentene/kvinnene praktiserte denne atferden, desto mer utfordrende ble det å opprettholde den (Hull mfl., 2017). De trengte dessuten tid på å restituere seg etter en kamufleringsperiode, og i denne tiden ønsket de fleste å få være alene.

Noen av deltakere følte også at kamufleringen påvirket oppfatningen de hadde av seg selv, både med hensyn til hvor ekte de var, og hvordan de representerte seg for omverdenen. Mange følte at de løy om hvem de var, og dette angret de ofte på. Selv om de egentlig ønsket å være ærlige om hvem de var, gjorde presset fra den typiske, sosiale verdenen dette svært vanskelig (Hull mfl., 2017). Noen hadde spilt «normal» på en så overbevisende måte at de av og til lurte på om de virkelig hadde AST (Bargiela mfl., 2016).

Kontrasten mellom det sosiale spillet ute i samfunnet

og samspillet hjemme i familien var stor, for hjemme følte de seg trygge og kunne i større grad vise sitt virkelige jeg. Denne «kameleontilværelsen» opplevdes som anstrengende, for når jentene kom hjem fra skolen, var noen av dem veldig slitne etter å ha «spilt teater» i løpet av skoledagen (Tierney mfl., 2016). Kamufleringen resultere i at jentene/kvinnene over tid utviklet internaliserende problemer som stress, angst og utmattelse (Bargiela mfl., 2016; Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017; Leedham mfl. 2020). Selv om flere av dem hadde blitt oppfattet som sky, usikre, ja til og med som lærerens mønsterelev på skolen, hadde de ifølge Bargiela og medarbeidere (2016) jevnlig «melt-downs» etter at de kom hjem fra skolen.

I sin kvalitative studie av kamuflering brakte Schneid & Raz (2020) inn normaliseringsperspektivet og nevrodiversitet, som refererer til variasjoner hos mennesket når det gjelder omgjengelighet, oppmerksomhet, læring og andre mentale funksjoner.

Kamuflering, mente de, reflekterer en motsetning mellom autismesamfunnet og det «normale» samfunnet, og de satte spørsmålstegn ved hva som kan betraktes som «normal» atferd. De mange utfordringene som autistiske mennesker møter i nesten alle aspekter av livet (helse-tjenester, arbeid, utdanning og sensorisk-motoriske utfordringer i hverdagen), har sammenheng med det Schneid & Raz (2020) mente var stigmatiserende og marginaliserende oppfatninger om AST. Kamufleringen som respons på stigmatiseringen og en påført form for normalitet marginaliserer og fremmedgjør personer med AST. Det fører dem inn i en ond sirkel, der eksterne og interne konfliktaspekter forsterker hverandre.

Kvantitative studier

Samtlige studier viste at jenter/kvinner med AST hadde høyere kamufleringsskårer enn menn med samme

diagnose (Hull mfl., 2020; Lai mfl., 2019; Parish-Morris mfl., 2017; Robinson mfl., 2020; Rynkiewicz mfl., 2016; Schuck mfl., 2019), men med betydelig variasjoner i begge grupper, og deltakerne med AST kamuflerte mer enn ikke-autistiske personer. I de studiene der effektstørrelser er oppgitt, var disse moderate ((Cohens d) $d = 0.47$; Hull mfl., 2020) til høye ($d = 0.99$; Lai mfl. 2019) og ($d = 1.79$; Schuck mfl. 2019). Se tabell 2.

Hull og medarbeidere (2020) sammenlignet selvrapportert kamufleringsatferd mellom autistiske og ikke-autistiske kvinner, autistiske og ikke-autistiske menn og ikke-binære voksne personer (ikke-binær er en kjønnsoppfatning som innebærer at en person opplever seg verken som kvinne eller mann). De fant at autistiske kvinner med AST kamuflerer signifikant mer enn menn med samme diagnose ($p < 0.001$, $d = 0.65$), og ikke-autistiske kvinner skåret høyere på kamuflering enn ikke-autistiske menn.

TABELL 2. Kvantitative studier; studiekarakteristikker

AST-GRUPPE						KONTROLLGRUPPE		AST-GRUPPE
Studie	Utvalg	Alder (gj.sn.)	IQ	Kjønn (m/f/a)	Metode/instr.	Utvalg	Kjønn (m/f/a)	Utfall
Hull mfl., 2020	290 voksne	(34.5)	-	108/182	kvantitativ; BAPQ; CATQ	445	193/252/16	Kvinner med ASD hadde høyere kamuflerings-skårer enn menn.
Lai mfl. 2019	57 voksne	18-41	>70	29/28	kvant.; AQ; ADOS; fMRI	58	29/29/0	Kvinner med AST hadde høyere kamuflerings-skårer enn menn.
Parish mfl., 2017	65 barn	6-17	>70	49/16	kvant.; ADOS; SCS; VABS	17	8/9/0	Kvinner med AST hadde mer språklig-pragmatiske problemer enn menn.
Robinson mfl., 2020	278 voksne	(36.8)	-	-	kvant.; BAPQ; CATQ; TEIQuest	230	-	Kamufleringen korrelerte med nevrotisme hos kvinner med AST.
Rynkiewicz mfl., 2016	33 barn	5-10	>70	17/16	kvant.; ADOS-2 Eyes Task; ASQ-	-	-	Jenter med AST brukte livligere gester enn gutter med AST.
Schuck mfl., 2019	28 voksne	18-55	>70	17/11	kvant.; ADOS; SRS, SPAI, BEQ	34	19/15/0	Kvinner med AST fikk internaliseringsproblemer av kamufleringen.

Kvinnene med AST brukte flere maskeringsstrategier enn menn med AST for å tilpasse atferden sin med henblikk på å inkluderes sosialt. Dermed støttes hypotesen om at kvinner med AST bruker flere kamufleringsstrategier og opplever større press enn menn med samme diagnose, med hensyn til å passe inn sammen med andre sosialt.

De ikke-binære, ikke-autistiske deltakerne hadde imidlertid høyere totale kamufleringsskårer enn kvinnene med AST, kontrollert for alder ($p < 0.001$, $d = 0.73$). Ifølge Hull og medarbeidere (2020) indikerer det at de kan ha en betydelig risiko for å oppleve negative erfaringer forbundet med kamuflering.

Lai og medarbeidere (2019) brukte et nytviklet, selvrappporterende spørreskjema for kamuflering (Camouflaging Autistic Traits Questionnaire) i en spørreundersøkelse via internett og målte kjønnsforskjeller hos 57 voksne med AST, pluss 58 ikke-autistiske voksne. Kamuflering hos de med AST ble kvantifisert som diskrepansen mellom ytre (ekstrinsisk) atferd i sosiale/mellommenneskelige kontekster og indre (intrinsisk) status. Forskerne fant ikke noe klare atferdsmessige forskjeller i måten deltakerne utførte oppgavene på under bildekanningen, bortsett fra at mennene brukte signifikant lengre tid enn kvinnene ($p = 0.003$) på å utføre oppgavene.

Når det gjaldt aktiveringsmønster i sentralnervesystemet, fant man også et kjønnsavhengig mønster; mens menn med AST under mentalisering viste *under-aktivitet* i en kobling i hjernes høyre pannelapp/tinninglapp (temporo-parietale), fant man til forskjell at kvinnene med AST viste et annerledes hjerneaktivitetsmønster ($d = 0.44$). Dette mønsteret var på linje med ikke-autistiske kvinners hjerneaktivitet. Hos kvinnene med AST fant man dessuten at kamuflering var assosiert med økt aktivitet i fremre, midtre deler av hjernen (ventromediale, prefrontale korteks), som angis å være det nevrale korrelatet til selvrepresentasjon.¹ Disse funnene indikerer at det er en kjønnsavhengighet i den sosiale hjerne hos personer med AST, og at det er en link mellom nevralt selvrepresentasjon og kamuflering hos kvinner med AST.

Også lingvistiske markører under samtaler med andre kan ha en funksjon i en kamufleringsprosess. Parish-Morris og medarbeidere (2017), som undersøkte

språklige forskjeller hos jenter og gutter med AST i skolealder, registrerte subtile, lingvistiske markører i samtalepauser som ble fylt med «nølemarkører» som «um» eller «uh». Forskerne fant at gutter med AST produserte signifikant flere «uh»-segmenter enn jenter med AST, i forhold til antall ord som ble produsert ($p = 0.02$, $r = 0.29$). Når det gjaldt kjønnsforskjeller, produserte jenter med AST segmentet «um» signifikant oftere enn gutter med AST ($p = 0.03$, $r = 0.26$). Jentene med AST og typisk utviklede jenter brukte imidlertid sammenlignbare nivåer av «um» og «uh». Videre produserte guttene med AST signifikant færre um-segmenter enn typisk utviklede gutter ($p = 0.002$), mens jentene i begge grupper undertrykte «uh»-bruken, sammenlignet med guttene.²

Robinson og medarbeidere (2020) undersøkte 278 voksne med AST, og en kontrollgruppe med 230 ikke-autistiske voksne, ved hjelp av spørreskjemaer for den såkalte femfaktormodellen for personlighetstrekk (The Big Five). Denne inneholder variabler som *ekstroversjon*, *nevrotisme*, *trivelighet*, *ansvarsbevissthet* og *åpenhet for erfaringer*. Dessuten fylte deltakerne ut spørreskjemaer for sosial kamuflering, autistiske trekk og emosjonell intelligens. Forskerne fant at kamuflering hos deltakerne med AST korrelerte negativt med ekstroversjon ($r = -.471$), trivelighet ($r = -.339$), ansvarsbevissthet ($r = -.252$) og emosjonell intelligens (empati) ($r = -.588$). Kamufleringen korrelerte derimot positivt med autistiske trekk ($r = 0.714$) og med nevrotisme ($r = 0.439$). Dette indikerer blant annet at personer med autistiske trekk og nevrotisme er disponert for spesifikke personlighetstrekk og emosjonelle vansker. I kontrollgruppen var det en signifikant, negativ korrelasjon mellom ekstroversjon og kamuflering. Dette tolkes ifølge Robinson og medarbeidere (2020) som at utadvendte personer kamuflerer lite. Introverte personer, derimot, føler trolig at de trenger å bruke kamufleringsstrategier i sosiale settinger for å virke mer utadvendte.

Rynkiewicz og medarbeidere (2016) fant at jenter med AST helt ned i 5–10-årsalderen med flytende språkferdigheter kamuflerte autistisk atferd gjennom tendensen til å bruke livligere og mer energiske gester enn høytfungerende gutter med AST (men forskjellene var ikke statistisk signifikante). Jentene med AST syntes å kommu-

nisere bedre nonverbalt enn gutter med samme diagnose, og de viste større interesse og besluttsomhet for å lære sosiale normer og nyanser, samtidig som de mer effektivt enn guttene kamuflerte de autistiske symptomene sine. Ifølge foreldrerapporter var kommunikasjonsferdighetene signifikant bedre hos guttene enn hos jentene med AST, et funn som Rynkiewicz og medarbeidere (2016) tolket som et artefakt.

Schuck og medarbeidere (2019), som studerte kamuflering og kjønnsforskjeller hos voksne med AST mellom 18 og 55 år, fant at deltakerne hadde god fysisk helse og var uten alvorlige psykiske problemer. Forskerne bekreftet at kamufleringen var annerledes og vanligere hos kvinner med AST enn hos menn med samme diagnose, idet kvinnene hadde signifikant høyere kamufleringsskårer enn menn ($d = 1.79$). Hos kvinnene med AST fant man at kamuflering ikke var relatert til angst, og den korrelerte negativt med emosjonell ekspressivitet, i motsetning til hos mennene med samme diagnose (Schuck mfl., 2019).

Blandede studier; kvantitative og kvalitative mål

I disse tre studiene (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Dean mfl., 2017; Lai mfl., 2017) brukte de blandede metoder, altså både kvantitative og kvalitative metoder. Se tabell 3.

Cage og Troxell-Whitman (2019) undersøkte årsaker til kamuflering, forskjellige kamufleringskontekster og kamufleringskostnader for mental helse hos 262 voksne med AST i alderen 18–66 år. To kontekster for kamuflering ble identifisert, nemlig konvensjonelle og mellommenneskelige kontekster. I førstnevnte gjaldt det å takle konvensjonelle omgivelser som arbeid eller utdanning, mens relasjonelle kontekster gikk på det å forholde seg til andre mennesker. De deltakerne som vekslet mellom kamuflering i den ene sammenhengen og ikke i den andre, hadde like mye angst og stress-symptomer som de som kamuflerte mye i begge kontekstene. De som kamuflerte lite, hadde betydelig *mindre* stress- og angstsymptomer enn både de som vekslet mellom lite og mye kamuflering, og de som kamuflerte mye ($p < 0.001$). Kamuflering i noen kontekster, men ikke i andre, syntes med andre ord å være like «kostbart» som kamuflering uansett situasjon. Kvinner med AST kamuflerte mer enn menn med AST i konvensjonelle omgivelser ($p = 0.024$), og både kvinner og menn med AST kamuflerte signifikant mer av konvensjonelle enn av relasjonelle grunner.

En kvalitativ analyse viste at deltakerne kamuflerte for å gjøre et godt inntrykk på andre og passe inn blant dem, i tillegg til at de kamuflerte for å unngå hevn/gjengjeldelse,

TABELL 3. Blandede metoder; studiekarakteristikker

AST-GRUPPE						KONTROLLGRUPPE		AST-GRUPPE
Studie	Utvalg	Alder (mean)	IQ	Kjønn (m/f/a)	Metode/instr.	Utvalg	Kjønn (m/f/a)	Utfall
Cage & Troxell 2019	262 voksne	18–66 (33.6)	–*)	111/135/12	blandet; CAT-Q, DASS	–	–	Kvinnene med ASD hadde konvensjonelle grunner for kamufleringen.
Dean mfl., 2017	48 barn	6–9	>70	24/24	blandet; ADOS	48	24/24/0	Kjønnsforskjeller; jentene med AST kamuflerte – sosial atferd.
Lai mfl., 2017	60 voksne	18–49	>70	30/30	blandet; fMRI, BAI; BDI	–	–	Kvinner med AST kamuflerte mer enn mennene. Regionalt redusert hjernevolum når de kamuflerte.

mobbing, vold og ydmykelse. Noen hadde kamuflert så lenge at det hadde blitt en vane, og de hadde utviklet betydelig grad av stress og angst.

Dean og medarbeidere (2017) undersøkte hvilken kjønnsrelatert sosial atferd som hjelper jenter med AST å tilsynelatende kamuflere sine samspillsvansker. En større sosial gruppe skapte et ideelt bakteppe for jenter med AST med hensyn til å kunne gjemme seg i mengden. I en lekesituasjon holdt de seg nær typisk utviklede, jevnaldrende jenter og gikk inn og ut av aktiviteter som syntes å dekke over de sosiale utfordringene de hadde. På avstand kunne de se ut som «vanlige jenter», og de var i en mer fordelaktig situasjon enn guttene med AST med hensyn til å nyttiggjøre seg de sosiale mulighetene som bød seg.

I felles lekeaktiviteter involverte jentene med AST seg mer enn guttene med AST ($p = 0.006$). Barna med AST, begge kjønn, tilbrakte imidlertid signifikant mer tid i ensomhet enn de typisk utviklede barna ($p = 0.001$), med høye effektstørrelser. Guttene med AST tilbrakte signifikant mer tid i ensomhet enn jentene med samme diagnose.

Lai og medarbeidere (2017) kvantifiserte kamuflering hos kvinner og menn med AST og brukte atferdsmessige og kognitive metoder, samt fMR-metodikk. De fant at kvinnene med AST hadde signifikant høyere kamuflerings-skårer enn menn med AST (Cohens $d = 0.99$), men med betydelig variasjoner i begge grupper. Kvinnene trengte også signifikant kortere tid på å løse de kognitive oppgavene sammenlignet med mennene ($p = 0.003$). Kamufleringen var ikke signifikant korrelert med verken alder eller IQ. Det kan indikere at den reflekterer også andre, kognitive ferdigheter og strategier.

Hos menn med AST ble det funnet en relasjon mellom kamuflering og depresjonssymptomer, trolig fordi de er mer utsatt for virkningene av kamuflering. Kvinnene syntes derimot å være flinkere til å fange opp sosiale signaler. På kvinnes MR-bilder fant man for øvrig at de som kamuflerte mye, fikk påvist reduksjoner i hjernevolumet i deler av hjernen.

Diskusjon

Denne oversikten over sosial kamuflering er basert på eksperimentelle kvalitative, kvantitative og blandede

studier på nevrobiologiske, kognitive, lingvistiske og atferdsmessige områder og viste at jenter/kvinner med AST implementerte kamufleringsstrategier i større grad enn gutter/menn med samme diagnose. Jentene/kvinnene med AST kamuflerte mer enn gutter/menn med samme diagnose og mer enn kontrollgruppedeltakerne. Fenomenet sosial kamuflering synes å være svært utbredt blant jenter/kvinner med AST, men det er ikke universelt (Bargiela mfl., 20016). Selv om kamufleringen overveiende gjaldt jenter/kvinner med høytfungerende AST, og mindre gutter/menn med samme diagnose, forelå det individuelle variasjoner i graden av kamuflering (Hull mfl., 2017; Lai mfl. 2017).

I de kvantitative studiene ble det funnet at jentene/kvinnene med AST hadde signifikant høyere totale kamufleringsskårer enn guttene/mennene med samme diagnose, med betydelige effektstørrelser (Hull mfl., 2020; Lai mfl., 2019; Schuck mfl., 2019). De syntes også å ha lært seg mer effektive kamufleringsstrategier enn menn, muligens som et resultat av deres sosialiseringsspross og av å være det mest sosiale kjønn (Goldman, 2013; Lai mfl., 2017; Schuck mfl., 2019). Kjønnsforskjellene i kamuflering syntes også å ha sammenheng med det sosiale presset som særlig kvinner med AST møter, med hensyn til å skulle tilpasse seg forventede kjønnsroller (Bargiela mfl., 2016; Kreiser & White, 2014). Som en følge av rådende, sosiale konvensjoner opplevde trolig de autistiske jentene/kvinnene større forventninger om å handle slik som typisk utviklede, jevnaldrende jenter/kvinner gjør (Bargiela mfl., 2016; Dean mfl., 2014). Derfor prøver de i større grad enn guttene/mennene å kamuflere vanskene sine for passe inn sosialt (Kreiser & White, 2014; Tierney mfl., 2016).

De kvalitative studiene i denne oversiktsartikkelen, der det blant annet ble brukt semistrukturerte intervjuer og tematisk analyse, viste at jentene/kvinnene med AST praktiserte kamuflering for å passe inn sosialt sammen med ikke-autistiske personer og for å fremstå som «normale» nok til å etablere relasjoner til andre mennesker (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Dean mfl., 2017; Hull mfl., 2017). Kamufleringsatferden gjorde det lettere for jentene/kvinnene å få kontakt med og utvikle relasjoner til andre mennesker. Kjønnsforskjeller i sosial atferd synes å være en

av grunnene til at jenter med AST er vanskeligere å identifisere enn gutter med AST (Lai mfl., 2011). Selv om de sosiale utfordringene hos jentene med AST kan være vanskelige å iaktta på avstand, lykkes det neppe å skjule dem helt for jevnaldrende som de har tettere innpå seg (Dean mfl., 2017).

Det forhold at noen av deltakerne rapporterte at de var involvert i forholdsvis sofistikert imitasjon av jevnaldrende, kan vitne om en betydelig grad av sosial motivasjon, som av noen forskere regnes som forholdsvis svakt utviklet hos mange med AST (f.eks. Capriola, Maddox & White, 2017; Factor, Condy, Farley & Scarpa, 2016). Det har imidlertid blitt reist tvil om hypotesen om svekket sosial motivasjon hos denne målgruppen (Jaswal & Akhtar, in press). Motivasjon for å passe inn sosialt ser man eksempelvis gjennom at særlig jenter/kvinner med AST sterkt ønsker å fremstå som «normale». Mens de eksempelvis later som om de leser en bok, kan de i realiteten iaktta jevnaldrendes atferd for å lære å imitere deres væremåte og manerer (Dean mfl., 2017; Tierney mfl., 2016). Et annet forhold er at svikt i kognitiv fleksibilitet i hverdagslivet (Geurts mfl., 2009) kan ligge til grunn for at en del av jentene/kvinnene med AST brukte lærte fraser og på forhånd forberedte samtaler og sosiale manus for å unngå å måtte engasjere seg i spontan kommunikasjon med andre mennesker (Bargiela mfl., 2016; Dworzynski mfl., 2012; Lai mfl., 2011).

Betydelig grad av motivasjon for å kamuflere sin autistiske atferd var gjennomgående hos jentene/kvinnene med AST, nær sagt uansett metodisk tilnærming i de studiene som ble vurdert (Bargiela mfl., 2016; Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017). Mange av jentene/kvinnene var motivert for å utvikle strategier som gjorde det mulig for dem å fremstå som så lite påfallende som mulig i sosiale settinger, og kamufleringen syntes å være nødvendig for å lykkes sosialt (Hull mfl., 2017), men også for å unngå sosial avvísning og mobbing (Cage & Troxell-Whitman, 2019). Også når det gjelder lingvistiske markører fant man at jentene med AST undertrykte «nøle-markører» som «uh» og markerte nøling oftere med «um», slik typisk utviklede jenter gjør. Dette tjente som en lingvistisk kamuflering og en måte å «normalisere» måten å snakke på – da høy forekomst av «uh» kan gjøre talespråket mer atypisk (Parish-Morris mfl., 2017).

Selv om det kan argumenteres for at jentene/kvinnene med AST oppnådde en viss grad av suksess gjennom kamufleringen, hadde medaljen åpenbart en bakside når man ser på de negative konsekvensene som kamufleringen medførte. Foruten at jenter/kvinner med samspillsproblemer overses av omgivelsene på grunn av få eller ingen observerbare, funksjonelle vansker (Bargiela mfl., 2016; Cook mfl., 2018; Tierney mfl., 2016), førte sterk selvkontroll under og etter en kamufleringsperiode til stress og fysisk utmattelse hos mange av dem. Under overflaten opplevde de et høyt angstnivå fordi de i sosiale situasjoner hele tiden måtte forstille seg (Bargiela mfl., 2016; Hull mfl., 2017; Tierney mfl., 2016). De opplevde kamufleringen som svært angstprovoserende, som å forberede seg til en eksamen, stadig på vakt for å predikere hva andre ville komme til å si eller gjøre mot dem (Hull mfl., 2017). Jo lengre en kamufleringsperiode vedvarte, desto vanskeligere ble det for dem å opprettholde kamufleringsstrategien. Samtidig trengte de tid til å ta seg inn igjen og få være alene og få slippe opp det de hadde undertrykt (Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017; Bargiela mfl., 2016; Lai mfl., 2017; Tierney mfl., 2016).

Når jentene/kvinnene med AST opplevde tilbakeslag i forsøket på å takle hverdagen, førte dette til at mange opplevde angst og depresjon. Noen av dem hadde selvskadet seg som en måte å takle vonde følelser på (Tierney mfl., 2016). Psykiske helseproblemer, selvskading og selvmordstanker hadde brakt flere av deltakerne til behandling. En av jentene i Tierney og medarbeideres (2016) undersøkelse hadde nådd et punkt der hun ikke lenger greide å håndtere sine suicidale tanker. Noen av kvinnene ble forvirret om sin egen identitet (Bargiela mfl. 2016; Cage & Troxell-Whitman, 2019; Hull mfl., 2017). Kamufleringen syntes også å være en respons på stigmatisering; kamufleringen kunne ses på som en beskyttelsesstrategi fra jentenes/kvinnenes side, for å verne om sin egen identitet (Cage & Troxell-Whitman, 2019; Schneid & Raz, 2020).

Forsøket på å skjule sin autistiske atferd – og identitet – utgjorde en betydelig påkjenning for jentene/kvinnene med AST. Nyere forskning indikerer at kamuflering i sosiale situasjoner synes å øke selvmordsrisikoen hos de med autistiske trekk (Cassidy, Bradley, Shaw & Baron-Cohen, 2018). Kamufleringen medførte en konstant overvåking av

sosiale situasjoner, for eksempel trening i å overvåke seg selv og andres reaksjoner på ens atferd, både under og etter at samspillet har funnet sted.

Kamuflering forekommer på et kontinuum hos de med AST, og den synes å være vanligst hos jenter/kvinner med AST, som evnemessig fungerer innenfor normalområdet, eller hos dem med de største kognitive ressursene. Det er disse som best forstår hvordan de kan skjule problemene sine i sosiale settinger (Cassidy mfl., 2019; Dworzynski mfl., 2012; Kreiser & White, 2014).

Når det gjelder kvinner med autistiske trekk, er det uklart hvorvidt de erfarer en autistisk eller en ikke-autistisk tilstand, og om de burde inkluderes i studier av den kvinnelige autistiske fenotypen (Bargiela mfl., 2016). Det kan argumenteres for at de har en type autistisk tilstand, men uten å oppfylle de nåværende, diagnostiske kriteriene for AST. Som nevnt innledningsvis i denne artikkelen er spørsmålet om disse kriteriene er sensitive nok til å fange opp «kvinne-typiske» presentasjoner av autismen (Mandy & Lai, 2016). Autistiske trekk er imidlertid utbredt i den generelle befolkningen, og følgene av slike trekk er ikke ubetydelige. Roberts, Koenen, Lyall, Robinson & Weisskopf (2015) fant at kvinner med et høyt nivå av autistiske trekk var mer utsatt for seksuelt, fysisk og emosjonelt misbruk i barndommen, samt mobbing og posttraumatisk stress sammenlignet med kvinner med få autistiske trekk.

Begrensninger i denne oversiktsartikkelen

Begrensninger i denne oversikten av sosial kamuflering hos personer med AST er for det første at relevante artikler har blitt utelatt under databasesøkene. Dessuten besto flere av studiene av forholdsvis små utvalg, og det gjaldt særlig de kvalitative studiene. Studiene hadde svært varierte studiedesign, og de kvalitative studiene besto utelukkende av jenter/kvinner uten noen sammenligningsgrupper. Dette gjaldt også noen av de vurderte kvantitative og blandede studiene. Sentrale data som evnenivå/IQ kan signifikant påvirke resultatene, men var ikke oppgitt eksplisitt i flere av studiene. I noen av studiene der det ble brukt selvrapporterende spørreskjema, kan resultatene ha blitt påvirket av forskjeller i selvrefleksjonsnivå og presisjon i responsene som deltakerne ga.

Denne gjennomgangen støtter imidlertid hypotesen om at kamuflering forekommer i betydelig grad hos jenter/kvinner med AST, og mindre hos gutter/menn med AST og hos ikke-autistiske personer.

Når personer med AST og forholdsvis god affektiv eller emosjonell empati synes å kamuflere mindre enn de med liten emosjonell empati (Robinson mfl., 2020), kan det ha sammenheng med at empatiske personer lettere kan samspille med andre. Følgelig bør man vurdere pedagogisk-psykologiske tiltak som tar sikte på å øke emosjonell empati hos denne målgruppen, slik at det kanskje kan bli mindre behov for å ty til kamufleringsstrategier.

Vansker i sosialt samspill og svikt i innlevelse i andres sinn kan imidlertid være vanskelig nok for både autistiske og ikke-autistiske personer, idet det ofte foreligger et «dobbel» empatiproblem (Milton, 2012; Mitchell, Cassidy & Sheppard, 2019), nemlig at også ikke-autistiske personer kan ha vansker med å tolke atferd og intensjoner hos personer med AST, og at de dermed vurderer dem mindre positivt. Man kan derfor argumentere for at fremtidige tiltak også vil måtte bestå i å hjelpe ikke-autistiske personer til mer effektivt å samspille med personer med AST, akseptere nevrodiversitet og verdsette den unike kognitive stilen deres.

Konklusjon og fremtidige perspektiver

Det er et klart behov for mer forskning på kamuflering hos jenter/kvinner med AST. Viktige forskningsområder blir blant annet å undersøke årsakssammenhenger mellom kamuflering og kognitive funksjoner og særtrekk, sosial fungering og tilpasning og internaliserende problemer. Et annet sentralt spørsmål er forholdet mellom kamuflering og den diagnostiske prosessen. I hvilken grad gir kamufleringen en forsinket – eller ingen – AST-diagnose? Risikoen for å overse den kvinnelige fenotypen kan variere fra land til land – med forskjellige kulturer og helsesystemer (Bargiela mfl. 2016). Kamuflering bør studeres på tvers av alvorlighetsgrader av AST, og kvinner som diagnostiseres sent i livet, kan ha spesielle erfaringer som bør kartlegges.

Kvalitative, kvantitative og blandet studiedesign er relevante, blant annet med henblikk på å få førstepersons beretninger og andre eller tredjepersons obser-

vasjoner om hva som utløser den sosiale kamufleringen, når den finner sted, og hvorfor særlig kvinner prøver å kamuflere autismen sin (Lai mfl., 2017). Man trenger også mer kunnskap om hvilke av strategiene som utelukkende dreier seg om kamuflering, og hvilke som også omfatter kompensering.

Psykologiske studier for å forstå personlighetstrekk og det kognitive og kontekstuelle grunnlaget for kamufleringen er det også behov for (Robinson mfl., 2020). Likeså trenger vi kliniske studier for å vurdere de mulige positive og definitivt negative konsekvensene av kamufleringen. Endelig er det behov for mer kunnskap om relevante kliniske, komorbide problemer, som utmattelse, angst og depresjon, som er relatert til kamufleringen.



NOTER

- 1 Selvrepresentasjon er måten som folk definerer seg selv i relasjon til andre. Den påvirker i stor grad hvordan man tenker, føler og handler, og dette er relatert til ens identitet. Selvutvikling er en kontinuerlig prosess; ens følelse av selvet kan endre seg noe gjennom livet. Selvrepresentasjon har viktige implikasjoner for sosioemosjonell fungering gjennom livsløpet.
- 2 «Um» brukes oftere av yngre personer og kvinner enn av eldre personer og menn (Fox Tree, 2002), og «uh» brukes relativt oftere av eldre og av menn (Wieling mfl., 2016). Lav forekomst av segmentet «um» har blitt rapportert hos barn og ungdom med AST (Irvine, Eigsti & Fein, 2016), og man har antydnet at dette indikerer vansker i sosial kommunikasjon (Gorman mfl., 2016).

REFERANSER

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2013). DSM-V. USA: APA.

ATTWOOD, T. (2006). The complete guide to Asperger's syndrome. London: Jessica Kingsley Publishers.

BAIO, J., WIGGINS, L., CHRISTENSEN, D.L., MAENNER, M.J., DANIELS, J., WARREN, Z., ... & DOWLING, N.F. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – autism and developmental disabilities monitoring network, 11 Sites, United States, 2014. *Department of Health and Human Services/Centers for Disease Control and Prevention*, 67(6), s. 1–23.

BAIRD, G., SIMONOFF, E., PICKLES, A., CHANDLER, S., LOUCAS, T., MELDRUM, D., ... & CHARMAN, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: The Special Needs and Autism Project (SNAP). *Lancet*, 368(9531), s. 210–215.

BARENDSE, E.M., HENDRIKS, M.P.H., THOONEN, G., ALDENKAMP, A.P. & KESSELS, R.P.C. (2018). Social behaviour and social cognition in high-functioning adolescents with autism spectrum disorder (ASD): two sides of the same coin? *Cognitive Processing*, 19(4), s. 545–555.

***BARGIELA, S., STEWARD, R. & MANDY, W.** (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(10), s. 3281–3294.

BARON-COHEN, S., BOWEN, D.C., HOLT, R.J., ALLISON, C., AUYEUNG, B., LOMBARDO, M.V., ... & LAI, M.-C. (2015). The “Reading the mind in the eyes” test: Complete absence of typical sex difference in ~400 men and women with autism. *PLoS ONE*, 10(8), e0136521. DOI:10.1371/journal.pone.0136521

BEGEER, S., MANDELL, D., WIJNKER-HOLMES, B., VENDERBOSCH, S., REM, D., STEKELENBURG, F. ... & KOOT, H.M. (2013). Sex differences in the timing of identification among children and adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(5), s. 1151–1156.

BEN-SASSON, A., HEN, L., FLUSS, R., CERMAK, S. A., ENGEL-YEGER, B. & GAL, E. (2009). A meta-analysis of sensory modulation symptoms in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), s. 1–11.

BOORSE, J., COLA, M., PLATE, S., YANKOWITZ, L., PANDEY, J., SCHULTZ, R.T., ... & PARISH-MORRIS, J. (2019). Linguistic markers of autism in girls: evidence of a “blended phenotype” during storytelling. *Molecular Autism*, 10(14). <https://doi.org/10.1186/s13229-019-0268-2>

BRUGHA, T.S., MCMANUS, S., BANKART, J., SCOTT, F., BURDON, S., SMITH, J., ... & MELTZER, H. (2011). Epidemiology of autism spectrum disorders in adults in the community in England. *Archives of Genetic Psychiatry*, 68(5), s. 459–465.

***CAGE, E. & TROXELL-WHITMAN, Z.** (2019). Understanding the reasons, contexts and costs of camouflaging for autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), s. 1899–1911.

CAPRIOLA, N.N., MADDOX, B.B. & WHITE, S.W. (2017). No offense intended: Fear of negative evaluation in adolescents and adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(12), s. 3803–3813.

CASSIDY, S., BRADLEY, L., SHAW, R. & BARON-COHEN, S. (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular Autism*, 9, 42. <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0226-4>

CASSIDY, S.A., GOULD, K., TOWNSEND, E., PELTON, M., ROBERTSON, A.E., RODGERS, J. (2019). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04323-3>

- CONLON, O., VOLDEN, J., SMITH, I.M., DUKU, E., ZWAIGENBAUM, L., WADDELL, C., ... & THE PATHWAYS IN ASD STUDY TEAM. (2019). Gender differences in pragmatic communication in school-aged children with autism spectrum disorder (ASD). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(5), s. 1937–1948.
- CONSTANTINO, J.N. & CHARMAN, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: Reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *Lancet Neurology*, 15(3), s. 279–291.
- *COOK, A., OGDEN, J. & WINSTONE, N. (2018) Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), s. 302–315.
- *DEAN, M., HARWOOD, R. & KASARI, C. (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), s. 678–689.
- DWORZYNSKI, K., RONALD, A., BOLTON, P. & HAPPÉ F. (2012). How different are girls and boys above and below the diagnostic threshold for autism spectrum disorders? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51(8), s. 788–797.
- FACTOR, R.S., CONDY, E.E., FARLEY, J.P. & SCARPA, A. (2016). Brief report: Insistence on sameness, anxiety, and social motivation in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), s. 2548–2554.
- FOGGO, R.S.V. & WEBSTER, A.A. (2017). Understanding the social experiences of adolescent females on the autism spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders* 35, s. 74–85.
- FOMBONNE, E. (2003). Epidemiological surveys of autism and other pervasive developmental disorders: An update. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(4), s. 365–382.
- FOMBONNE, E. (2009). Epidemiology of pervasive developmental disorders. *Pediatric Research*, 65(6), s. 591–598.
- FOX TREE J.E. (2001). Listeners' uses of um and uh in speech comprehension. *Memory and Cognition*, 29(2), s. 320–326.
- FRAZIER, T.W., GEORGIADES, S., BISHOP, S.L. & HARDAN, A.Y. (2014). Behavioral and cognitive characteristics of females and males with autism in the simons simplex collection. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 53(6), s. 329–340.
- GEURTS, H.M., CORBETT, B. & SOLOMON, M. (2009). The paradox of cognitive flexibility in autism. *Trends in Cognitive Sciences*, 3(2), s. 74–82.
- GILLBERG, C. (1991). Clinical and neurobiological aspects of Asperger syndrome in six families studied. I: U. Frith (Red.). *Autism and Asperger syndrome* (s. 122–146). Cambridge University Press.
- GOLDMAN, S. (2013). Opinion: Sex, gender and the diagnosis of autism – A biosocial view of the male preponderance. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(6), s. 675–679.
- GORMAN, K., OLSON, L., HILL, A.P., LUNSFORD, R., HEEMAN, P.A. & VAN SANTEN J.P.H. (2016). "Uh" and "um" in children with autism spectrum disorders or language impairment. *Autism Research*, 9(8), s. 854–865.
- GOULD, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), s. 703–705.
- HALLETT, V., RONALD, A., COLVERT, E., AMES, C., WOODHOUSE, E., LIETZ, S., ... & HAPPÉ, F. (2013). Exploring anxiety symptoms in a large-scale twin study of children with autism spectrum disorders, their co-twins and controls. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(11), s. 1176–1185.
- HANEY, J.L. (2016) Autism, females, and the DSM-5: Gender bias in autism diagnosis. *Social Work in Mental Health*, 14(4), s. 396–407.
- HARROP, C., JONES, D. ZENG, S., NOWELL, A., SCHULTZ, R & PARISH-MORRIS, J. (2019). Visual attention to faces in children with autism spectrum disorders: are there sex differences? *Molecular Autism*, 10(28). <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-019-0276-2>
- HOFVANDER, B., DELORME, R., CHASTE, P., NYDÉN, A., WENTZ, E., STÅHLBERG, O., ... & LEBOYER, M. (2009). Psychiatric and psychosocial problems in adults with normal-intelligence autism spectrum disorders. *BMC Psychiatry*, 9(35), DOI: 10.1186/1471-244X-9-35, <http://www.biomedcentral.com/1471-244X/9/35>
- HOWE, Y.J., O'ROURKE, J.A., YATCHMINK, Y., VISCIDI, E.W., JONES, R.N. & MORRO, E.M. (2015). Female autism phenotypes investigated at different levels of language and developmental abilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(11), s. 3537–3549.
- HOWLIN, P., MOSS, F., SAVAGE, S. & RUTTER, M. (2013). Social outcomes in mid- to later adulthood among individuals diagnosed with autism and average nonverbal IQ as children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 52(6), s. 572–581.
- *HULL, L., LAI, M.-C., BARON-COHEN, S., ALLISON, C., SMITH, P. & PETRIDES, K.V., ... & MANDY, W. (2020). Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and nonautistic adults. *Autism*, 24(2), s. 352–363.
- *HULL, L., PETRIDES, K. V., ALLISON, C., SMITH, P., BARON-COHEN, S., LAI, M.-C. ... & MANDY, W. (2017). "Putting on my best normal": Social camouflaging in adults with autism spectrum conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), s. 2519–2534.
- HULL, L., PETRIDES, K.V. WILLIAM MANDY, W. (in press). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-02n-00197-9>
- IDRING, S., LUNDBERG, M., STURM, H., DALMAN, C., GUMPERT, C., RAI, D., ... & MAGNUSSON, C. (2015). Changes in prevalence of autism spectrum disorders in 2001–2011: Findings from the Stockholm youth cohort. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), s. 1766–1773.
- IRVINE, C.A., EIGSTI I.-M. & FEIN, D.A. (2016). Uh, um, and autism: filler disfluencies as pragmatic markers in adolescents with optimal outcomes from autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(3), s. 1061–1070.
- JASWAL, V.K. AKHTAR, N. (in press). Being vs. appearing socially uninterested: Challenging assumptions about social motivation in autism. *Behavioral and Brain Sciences*.

- KALAND, N.** (2019). Sammenhengen mellom sosial fungering og sosial angst hos barn, ungdom og voksne med autisme. *Norsk Tidsskrift for Logopedi*, 65(4), s. 18–30.
- KANNER, L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, s. 217–250.
- KIM, Y.S., LEVENTHAL, B.L., KOH, Y.J., FOMBONNE, E., LASKA, E., LIM, E.C., ... & GRINKER, R. R.** (2011). Prevalence of autism spectrum disorder in a total population sample. *American Journal of Psychiatry*, 168, s. 904–912.
- KLINTWALL, L., HOLM, A., ERIKSSON, M., CARLSSON, L. H., OLSSON, M. B., HEDVALL, Å., ... & FERNELL, E.** (2011). Sensory abnormalities in autism: A brief report. *Research in Developmental Disabilities*, 32(2), s. 795–800.
- KNUTSEN, J., CROSSMAN, M., PERRIN, J., SHUI, A. & KUHLETHAU, K.** (2019). Sex differences in restricted repetitive behaviors and interests in children with autism spectrum disorder: An autism treatment network study. *Autism*, 23(4), s. 858–868.
- KOGAN, M.D. VLADUTIU, C.J., SCHIEVE, L.A., GHANDOUR, R.M., BLUMBERG, S.J., ZABLOTSKY, B., ... & LU, M.C.** (2018). The prevalence of parent-reported autism spectrum disorder among US children. *Pediatrics*, 142(6), e20174161.
- KREISER, N. & WHITE, S.** (2014). ASD in females: are we overstating the gender difference in diagnosis? *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(1), s. 67–84.
- LAI, M.-C., BARON-COHEN, S. & BUXBAUM, J.D.** (2015). Understanding autism in the light of sex/gender. *Molecular Autism*, 6(24). DOI: 10.1186/s13229-015-0021-4
- LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., CHAKRABARTI, B. & BARON-COHEN, S.** (2013). Subgrouping the Autism "Spectrum": Reflections on DSM-5. *PLoS biology*, 11(4), e1001544.
- *LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., CHAKRABARTI, B., RUIGROK, A.N.V., BULLMORE, E.T., SUCKLING, J., ... & MRC AIMS CONSORTIUM** (2019). Neural self-representation in autistic women and association with 'compensatory camouflaging'. *Autism*, 23(5), s. 1210–1223.
- LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., PASCO, G. RUIGROK, A.N.V., WHEELWRIGHT, S., SADEK, S.A., ... & BARON-COHEN, S.** (2011). A behavioral comparison of male and female adults with high functioning autism spectrum conditions. *PLoS ONE* 6(6), e20835.
- *LAI, M.-C., LOMBARDO, M.V., RUIGROK, A.N.V. CHAKRABARTI, B., AUYEUNG, B., SZATMARI, P., ... & MRC AIMS CONSORTIUM** (2017). Quantifying and exploring camouflaging in men and women with autism. *Autism*, 21(6), s. 690–702.
- LAI, M.-C. & SZATMARI, P.** (2020). Sex and gender impacts on the behavioural presentation and recognition of autism. *Current Opinion in Psychiatry*, 33(2), s. 117–123.
- *LEEDHAM, A., THOMPSON, A.R., SMITH, R. & FREETH, M.** (2020). 'I was exhausted trying to figure it out': The experiences of females receiving an autism diagnosis in middle to late adulthood. *Autism*, 24(1), s. 135–146.
- LEVER, A.G. & GEURTS, H.M.** (2016). Psychiatric co-occurring symptoms and disorders in young, middle-aged, and older adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(6), s. 1916–1930.
- LOOMES, R., HULL, L. & MANDY, W.** (2017). What is the male-to-female ratio in autism spectrum disorder? A systematic review and meta-analysis. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(6), s. 466–474.
- LUGNEGÅRD, T., HALLERBÄCK, M.U. & GILLBERG, C.** (2011). Psychiatric comorbidity in young adults with a clinical diagnosis of Asperger syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(5), s. 1910–1917.
- MANDY, W.** (2019). Social camouflaging in autism: Is it time to lose the mask? *Autism*, 23(8), s. 1879–1881.
- MANDY, W., CHILVERS, R., CHOWDHURY, U., SALTER, G., SEIGAL, A. & SKUSE, D.** (2012). Sex differences in autism spectrum disorder: Evidence from a large sample of children and adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(7), s. 1304–1313.
- MANDY, M. & LAI, M.-C.** (2016). Annual research review: The role of the environment in the developmental psychopathology of autism spectrum condition. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(3), 271–292.
- MAY, T. & WILLIAMS, K.** (2018). Brief report: Gender and age of diagnosis time trends in children with autism using Australian Medicare data. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(12), s. 4056–4062.
- MILTON, D.E.M.** (2012). On the ontological status of autism: the 'double empathy problem'. *Disability & Society*, 27(6), s. 883–887.
- MITCHELL, P., CASSIDY, S. & SHEPPARD, E.** (2019). The double empathy problem, camouflage, and the value of expertise from experience. *Behavioral and Brain Sciences*, 42, article nr. e100.
- *PARISH-MORRIS, J., LIBERMAN, M.Y., CIERI, C., HERRINGTON, J.D., YERYS, B.E., BATEMAN, L., ... & SCHULTZ, R.T.** (2017). Linguistic camouflage in girls with autism spectrum disorder. *Molecular Autism*, 8(48).
- PELLICANO, E., DINSMORE, A. & CHARMAN, T.** (2014). What should autism research focus upon? Community views and priorities from the United Kingdom. *Autism*, 18(7), s. 756–770.
- RATTO, A.B., KENWORTHY, L., YERYS, B.E., BASCOM, J., WIECKOWSKI, A.T., WHITE, S.W., ... ANTHONY, L. G.** (2019). What About the girls? Sex-based differences in autistic traits and adaptive skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(5), s. 1698–1711.
- REINHARDT, V.P., WETHERBY, A.M., SCHATSCHEIDER, C. & LORD, C.** (2015). Examination of sex differences in a large sample of young children with autism spectrum disorder and typical development. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), s. 697–706.
- *ROBINSON, E., HULL, L. & PETRIDES, K. V.** (2020). Big Five model and trait emotional intelligence in camouflaging behaviours in autism. *Personality and Individual Differences*, 152, 109565.
- RUTHERFORD, M., MCKENZIE, K., JOHNSON, T., CATCHPOLE, C., O'HARE, A., MCCLURE, I., ... & MURRAY, A.** (2016). Gender ratio in a clinical population sample, age of diagnosis and duration of assessment in children and adults with autism spectrum disorder. *Autism*, 20(5), s. 628–634.

***RYNKIEWICZ, A., SCHULLER, B., MARCHI, E., PIANA, S., CAMURRI, A., LASSALLE, A., ... & BARON-COHEN, S.** (2016). An investigation of the 'female camouflage effect' in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Molecular Autism*, 7(1), article nr. 10.

***SCHNEID, I. & RAZ, A.E.** (2020). The mask of autism: Social camouflaging and impression management as coping/normalization from the perspectives of autistic adults. *Social Science & Medicine*, 248, 112826.

***SCHUCK, R.K., FLORES, R.E. & FUNG, L.K.** (2019). Brief report: Sex/gender differences in symptomology and camouflaging in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(6), s. 2597–2604.

SEGEWICK, F., HILL, V. & PELLICANO, E. (2019). 'It's different for girls': Gender differences in the friendships and conflict of autistic and neurotypical adolescents. *Autism*, 23(5), 1119–1132.

SUKHODOLSKY, D.G., SCAHILL, L., GADOW, K.D., ARNOLD, L.E., AMAN, M.G., MCDOUGLE, C.J., ... & VITIELLO, B. (2008). Parent-rated anxiety symptoms in children with pervasive developmental disorders: Frequency and association with core autism symptoms and cognitive functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(1), s. 117–128.

SUPEKAR, K. & MENON, V. (2015). Sex differences in structural organization of motor systems and their dissociable links with repetitive/restricted behaviors in children with autism. *Molecular Autism*, 6(50). DOI: 10.1186/s13229-015-0042-z

***TIERNEY, S., BURNS, J. & KILBEY, E.** (2016). Looking behind the mask: Social coping strategies of girls on the autistic spectrum. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 23, 73–83.

VAN HEIJST, B.F.C. & GEURTS, H.M. (2015). Quality of life in autism across the lifespan: A meta-analysis. *Autism*, 19(2), 158–167.

WALLACE, G.L., BUDGETT, J. & CHARLTON, R.A. (2016). Aging and autism spectrum disorder: Evidence from the broad autism phenotype. *Autism Research*, 9(12), s. 1294–1303.

WANG, S., DENG, H., YOU, C., CHEN, K., LI, J., TANG, C., ... & ZOU, X. (2017). Sex differences in diagnosis and clinical phenotypes of Chinese children with autism spectrum disorder. *Neuroscience Bulletin*, 33(2), s. 153–160.

WIELING, M., GRIEVE, J., BOUMA, G., FRUEHWALD, J., COLEMAN, J. & LIBERMAN, M. (2016). Variation and change in the use of hesitation markers in germanic languages. *Language dynamics and Change*, 6(2), s. 199–234.

WILLEY, L. H. (1999). *Pretending to be normal. Living with Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

WILSON, C.E., MURPHY, C.M., MCALONAN, G., ROBERTSON, D.M., SPAIN, D., HAYWARD, H., ... & MURPHY, D.G.M. (2016). Does sex influence the diagnostic evaluation of autism spectrum disorder in adults? *Autism*, 20(7), 808–819.

WING, L. (1981). Asperger's syndrome. A clinical account. *Psychological Medicine*, 11(1), 115–129.

WORLD HEALTH ORGANISATION (1992). *ICD-10*. Geneva: World Health Organisation

Hva er det eleven egentlig har på hjertet?

God helse gir gode læringsvilkår. Når den psykiske helsen svekkes, reduseres læringsmulighetene. Disse to påstandene er ukontroversielle. Annerledes er det å innrømme og å ta konsekvenser av at skolen er en viktig faktor for utviklingen av elevenes psykiske helse. Det er dette spesialpedagogen Magdalena Berger skriver om. Hun har gjennom mange år arbeidet med elever som sliter med sin psyke. Disse erfaringene danner utgangspunktet for hennes nye bok: «Psykisk ohälsa i skolan. Upptäcka, bemöta och åtgärda».

Elevens og bokens budskap

Tidlig i forordet skriver hun:

Som spesialpedagog har jag många gånger fungerat som ambassadör för elever som värken har haft förmåga, mod eller självkänsla nog att säga till omgivningen:

Lyssna på mig.

Hun skriver videre: «Det har blitt mange elever gjennom åren». Bokens kjerne røpes her. Det skjer i den lille setningen «Lyssna på mig» ovenfor. Den grafiske utformingen for

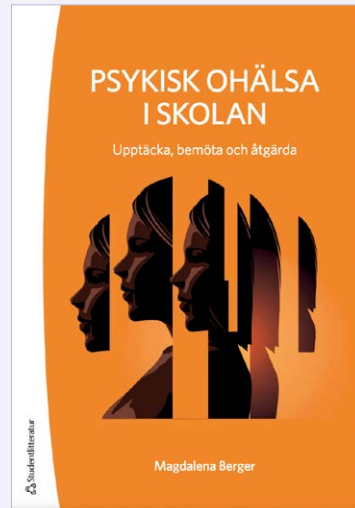
dette enkle elevbudskapet er også i boken illustrert med små typer og vidt rom til linjene over og under, noe som forsterker alvoret.

Samtaler med elever

Gjennom hele boka holder Magdalena Berger seg konsekvent til det som synes å være nesten hennes eneste anliggende: Det er av avgjørende betydning å skape situasjoner som gjør at elevene kan komme fram med sine ord om hvordan de har det. Derfor virker det helt naturlig at hele 110 av bokens 155 sider er viet samtaler og intervjuer med elever. Gjengivelsene av samtalene innledes kort med det jeg oppfatter som skolens opplysninger om eleven. Deretter følger en utskrift fra samtalene mellom forfatteren og elevene. Dette etterfølges av Bergers refleksjoner til samtalene. I alt samtaler hun med 17 elever fra svensk videregående skole.

Hennes spørsmål er enkle, varierte og konkrete. Det samme gjelder forfatterens refleksjoner.

Både spørsmålene til elevene og kommentarene etterpå varierer sterkt. De henter sitt innhold fra samtaler med elever som



MAGDALENA BERGER
*Psykisk ohälsa i skolan –
 Upptäcka, bemöta och åtgärda*
 Studentlitteratur AB
 186 sider
 ISBN: 9789144131474

befinner seg i meget forskjellige situasjoner. Det eneste felles synes å være at de har vakt bekymring, slik at skolen har tilkalt Magdalena Berger til å finne ut noe om hvordan de kan hjelpes.

Elevenes og lærernes påkjenninger

Første delen av boka gir bakgrunnskunnskap om psykisk uhelse. Her redegjøres det for hvordan dette viser seg i skolen, og noe om skolens oppgaver og muligheter på dette området. Hun skriver også om den følelsesmessige påkjenning det kan være for pedagogen å omgås elever med psykisk uhelse. Håndtering av egne følelser inngår derfor som en del av denne typen samtalearbeid.

Pedagog og ikke psykolog

Berger understreker at pedagoger skal lytte til elever og stille spørsmål, men ikke innlede til en terapeutisk relasjon. Å stille spørsmål er ingen kunst, sier hun. Derimot kan det være skremmende å stille utfordrende spørsmål på en empatisk måte. Da må en nemlig våge også å ta imot det som følger; dette fordrer trening. Men den treningen får vi ved å utfordre oss

selv, heter det i boka. Klokt råder hun til å la seg lede av tanken på å finne spørsmål om *hva eleven egentlig har på hjertet*.

Oppdage, møte og hjelpe

Siste delen av boka har tittelen: Hvordan går vi videre? Her skriver hun direkte om hva hun mener spesialpedagoger bør være opptatt av for å kunne oppdage, møte og forebygge psykisk uhelse. Her har hun blant annet en lang rekke punkter som konkretiserer en spesialpedagogisk tilnærming til lærerarbeidet i klasserommet.

Hva med meg om jeg ...

Tidlig i boka presenterer hun en rekke spørsmål som hun ber leseren ha med seg under lesningen av boka, og dessuten ta med seg til sin praksis. Her følger noen av dem.

Hva ville skje dersom jeg

- viste at jeg er til for dem?
- begynte å snakke med de elevene som det er vanskelig å prate med?
- stilte åpne spørsmål framfor ja-/nei-spørsmål?

Erfarne lærere som leser denne boka, kan vanskelig lese slike spørsmål uten på godt og vondt å bli minnet om elever en har eller har hatt.

Viktige spørsmål

Mange av elevene får spørsmål om hvordan de har opplevd tidligere møter med personer i skolen. Mye tyder på at dette ofte fungerer som nøkkelspørsmål for å forstå elevens opplevelse av skolesituasjonen. Et annet spørsmål hun bruker flere ganger når elevene forteller om noe ugreit som oppstår: Hva gjør du da? Og hun følger gjerne opp med: Hva synes du om det? Hva ville være til hjelp?

Uvanlig atferd

Når en elev viser påfallende atferd, kan det være et signal om at eleven har noe å uttrykke, og som kan ligge langt fra det eleven til vanlig sier og viser, sier Berger.

Oppsummert

Boka gir innhold til hva det vil si å forholde seg lyttende. Likevel er det ikke en bok om lyttemetodikk. Slike finnes det mange av. Dette er derimot en bok som gir anledning til å være tett på en erfaren spesialpedagog som dokumenterer sin lyttende praksis. Slike bøker er sjeldne.

Spesialpedagogisk fagfornyelse

På flere punkter inneholder boka ansatser til en fornyelse av faget spesialpedagogikk slik det fremstilles i tradisjonelle lærebøker. Det gjelder blant annet der hun tydeliggjør forskjellen mellom en terapeutisk og pedagogisk relasjon. «Se deg som en komplementær ressurs og ikke som en stedfortredende mamma, psykolog eller kurator. Hold distanse – din rolle som lærer er vel så viktig», påpeker hun.

Videre skiller hun tydelig og nyansert mellom hvordan en lærer bør opptre overfor en klasse, og hvordan en skal kommunisere med enkeltelever som en treffer. Hun har egne anvisninger for hver av disse to typer situasjoner. Sjelden kost!

Konklusjon

For spesialpedagoger er fagkunnskap, diagnostisering, kartlegging og metodisk oppfinnsomhet vesentlig. Likevel kan kompetanse på disse områdene vanskelig erstatte betydningen av evnen til å komme i kontakt med det som dypt sett beveger seg hos eleven.

Institusjoner som utdanner spesialpedagoger anbefales derfor å vurdere Magdalena Bergers bok som obligatorisk lesning og praksisveileder.





Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2021, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

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

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

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	20. januar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

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 0520



spesialpedagogikk 0420



spesialpedagogikk 0320



SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
63 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2019)



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

*Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!*

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08-15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

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

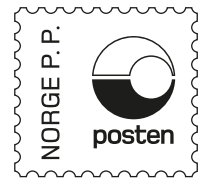


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 1, 2021 har utgivelse 5. februar. Der kan du lese om:

Rom for mangfold? Artikkel av Edvin M. Eriksen der han drøfter om det virkelig er rom for mangfold i skolen i dag.

Å være en Askeladd: Artikkel av Beate Heide og Margrethe Sylthe der de blant annet drøfter om denne

eventyrfiguren har noe å lære oss i dag. ***Omstilling og organisasjonsutvikling i PP-tjenesten i Bærum:***

Artikkel av Julie Ek Holst-Jæger. ***«Bare en hjernerystelse?»*** Artikkel av Anine Strand-Saugnes der hun skriver om

barn som har langtidssymptomer etter hjernerystelse. ***Single Case Design i evaluering av spesialpedagogiske***

tiltak: Fagfellevurdert forskningsartikkel av CathrineThurmann-Moe, Monica Melby-Lervåg og Arne Lervåg.

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