

spesialpedagogikk 0123

36

Resiliens som bidrag
til gjennomføring av
videregående opplæring

30

Humorens rolle i pedagogiske
og spesialpedagogiske settinger
i barnehage og skole

20

Fra nederlag
til mestring for
synshemmede Erlend



Humor og glede i spesialpedagogikken



Ellen B. Ruud

Kirsten Flaten, en av artikkelforfatterne i denne utgaven av *Spesialpedagogikk*, har skrevet en bok om pedagogikk og humor. Da jeg fikk vite om dette, tenkte jeg med en gang at dette temaet burde løftes mer frem i lyset. Jeg ba henne derfor skrive en artikkel, noe hun heldigvis ønsket å gjøre. For min erfaring både som barnehagelærer, spesialpedagog, PP-rådgiver og ellers i livet er at humor, brukt på rett måte, gjør det mer lystbetont å oppholde seg både i barnehagen, på skolen og på arbeidsplassen.

Det kan være altfor lett å glemme at de elevene som trenger spesialpedagogisk hjelp og støtte, har minst like mye bruk for å være med på aktiviteter som er fylt med humor og glede som andre barn. Tull og tøys, smil og latter som barn og voksne deler, bidrar til samhørighet, tillit og positive forventninger. For barn og ungdom som av ulike grunner strever med fag, relasjoner eller andre ting, og ofte kan føle på tilkortkommenhet og nederlag, kan det være befriende bare å få lov til å le, leke og slappe av – uten krav om prestasjoner.

Men som også Flaten legger vekt på, må humor brukes på riktig måte. Man kan trå feil og såre noen hvis man ikke kjenner hverandre så godt. Man kan komme med bemerkninger som er humoristisk ment, men som ikke blir oppfattet sånn av mottakeren fordi man kanskje har berørt noen såre punkter. Både elever og lærere kan dessverre også mer bevisst og under dekke av humor, plage og mobbe en person ved for eksempel å rette sarkastiske og latterliggjørende kommentarer til vedkommende. Dette er den negative siden ved humor som vi alle har et ansvar for å si ifra om og bidra til at stanser.

Den gode humoren har imidlertid bare positive bivirkninger, og Flaten undrer seg over at den ikke har fått større oppmerksomhet i og med det massive søkelyset som har vært på barn og unges psykiske helse. Også på den somatiske helsen vår har humor en positiv effekt fordi den reduserer stressresponser og dermed kan styrke immunforsvaret vårt. Det er derfor all grunn til å ta vare på og dyrke den gode humoren i barnehage og skole for å øke trivselen og gjøre det lystbetont å møte opp i barnehagen og på skolen for både barn, ungdom og voksne.

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

Ålgård Offset

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo

Postboks 9191 Grønland

0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00

redaksjonen@

spesialpedagogikk.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

4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6215 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 88

ISSN 2703-9463 (online)

ISSN 0332-8457 (trykt utg.)



“ Utagering er en konsekvens av frustrasjoner som til slutt kommer ut av kontroll.

04

Mye av den utagerende atferden hos elever kommer av mangel på inkludering og tilpasset undervisning

Edvin Eriksen



iStock / Getty Images Plus / mediaphotos

10 **Draum**

Rikke Gürgens Gjærum

12 **Betydningen av pedagogisk tilrettelegging for elever med spiseforstyrrelser**

Stine Løvereide

20 **Fra nederlag til mestring for synshemmede Erlend**

Margrethe Sylthe og Beate Heide

30 **Humorens rolle i pedagogiske og spesialpedagogiske settinger i barnehage og skole**

Kirsten Flaten

Fagfellevurderte artikler

36

Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring

Yvonne Jakobsen og Mirjam Harkestad Olsen

51

Det er ikke så lett å snakke om traumatiske opplevelser uten et språk – iscenesettelse som kommunikasjon

Bjørk Kehlet og Janne Madsen

Mye av den utagerende atferden hos elever kommer av mangel på inkludering og tilpasset undervisning

I denne artikkelen blir det drøftet hva som kan være grunnen til at det virker som om vold i skolen er et økende problem, og hva vi kan gjøre for å forebygge at elever utagerer.

AV EDVIN ERIKSEN

Utdanningsnytt.no har de siste årene publisert en rekke artikler og debattinnlegg om vold i skolen. Utdanningsforbundet har gjennomført kartlegginger, og temaet har også kommet i fokus gjennom skolers og kommuners avviksrapporteringer i HMS-systemet.

En undersøkelse blant rundt tusen lærere i 2018 viste at hver tredje barneskolelærer hadde opplevd vold i løpet av det siste året (utdanningsnytt.no, 2020). Seks av ti lærere oppga at de hadde behov for opplæring i å håndtere truende situasjoner eller voldsepisoder. Lugging, slag, spark og kasting av gjenstander er det som går igjen som de vanligste situasjonene lærerne rapporterer at de opplever. Hyppigheten av episoder er størst på 1.–4. trinn – de yngste barna i skolen (ibid.).

I en artikkel i utdanningsnytt.no (2022a) uttaler Anette Sandvær i Utdanningsforbundet Oslo at laget rundt læreren må styrkes. Vi kan ikke forvente at lærere skal kunne mye om denne typen

problematikk, hevdes det. Det lanseres med andre ord et behov for ressurser og kompetanse utover det lærerne kan ha ansvar for. Sandvær mener at miljøarbeidere, psykologer og andre type fagarbeidere er mer spesialiserte mot slik atferd.

En lokallagsleder i Trondheim sier at vold i skolen kan skremme mange fra å stå i jobben. Situasjonen er den samme i Bergen. Bente Myrteveit, som er leder i Utdanningsforbundet Bergen, mener foreldre i større grad må stilles ansvarlig for barnas utagering (utdanningsnytt.no, 2022b).

I en artikkel i Aftenposten (2014) uttaler hovedverneombud i Oslo-skolen, Knut Myhrer, at noen elever er relativt syke og burde ikke vært i et normalt klasserom. Myhrer hevder at skolen generelt ikke har nok kompetanse til å håndtere de vanskeligste. Bruken av begrepet «de vanskeligste» signaliserer en oppfatning om at det er elevene det er noe galt med.

Det er stor usikkerhet om hvorvidt vold i skolen faktisk er økende – eller om det som



iStock / Getty Images Plus / puhimec

Hyppigheten av episoder er størst på 1.–4. trinn.

rapporteres, skyldes økt oppmerksomhet rettet mot slik atferd. Ifølge avvikssystemene skal avvik lukkes på lavest mulig nivå – med andre ord på den enkelte skole. I de fleste tilfeller er dette åpenbart hensiktsmessig, men hvordan løses slike registrerte utfordringer dersom årsaken til problemet i vesentlig grad er mangel på ressurser – for få kompetente voksne til å hjelpe elever som sliter faglig og/eller sosialt?

I flere rapporter framkommer det at assistenter og miljøarbeidere har en betydelig høyere sjanse for å bli utsatt for vold og/eller trusler enn hva som generelt gjelder for lærere. Det som er kjent i andre sammenhenger, er at disse yrkesgruppene ofte har et spesielt ansvar for elever med behov for spesialundervisning. Med andre ord gjelder dette de elevene som mest av alt trenger høyt spesialisert kompetanse.

Opplysningene om volden i skolen reiser flere spørsmål som det så langt ikke har vært noe avklarende svar på. Hvorfor er det særlig elever i barneskolen som tyr til vold, hvorfor registreres det flere avvik i SFO enn i ordinær undervisning, og hvorfor er avvikene ofte relatert til miljøarbeidere og assistenter?

Det er en betydelig risiko for at utfordrende og kanskje også direkte aggressiv atferd kun tillegges forhold ved den enkelte elev. En slik måte å forstå atferdsutfordringer på vil være uheldig med tanke på å motvirke og redusere slike utfordringer.

Et individperspektiv på atferd

Det har vært en tradisjon i skolen å finne årsakene til problematferd ved å se på egenskaper hos den enkelte eleven. Ifølge Nordahl mfl. (2005) innebærer individperspektivet et deterministisk menneskesyn, der årsakene til elevens atferd og læringsprestasjoner er medisinsk eller psykologisk knyttet til den enkelte elev.

Enkelte uttalelser fra Utdanningsforbundet og andre kommentarer i media tyder på et slikt individperspektiv – en holdning som fortsatt står sterkt i skolesystemet, der ansvaret for aggressiv og utfordrende atferd tillegges den enkelte elev. Avvikssystemet har som målsetting at meldte avvik skal føre til forbedrende tiltak. Dersom forklaringen får feste seg om at det er eleven alene som har ansvaret for utageringen, er det

vanskelig å se at meldte avvik av det som kategoriseres som voldelig atferd, kan løses på skolenivå – kanskje heller ikke av den enkelte kommune.

Det er vel dokumentert at mange barn og unge har det vanskelig i skolen – med årsaker nært relatert til situasjoner, krav og forventninger de ikke mestrer. Når nær 50 prosent av de elevene som har dokumentert rett til spesialundervisning, ikke får spesialundervisning, men en form for oppfølging av personale uten pedagogisk kompetanse, er det nærliggende å tenke at dette fører til en svært vanskelig hverdag for disse elevene.

Det er ikke vanskelige elever, men elever som har det vanskelig (Green, 2011). Elever med ulike utviklingsforstyrrelser, faglige lærevansker og/eller sosiale vansker har et særskilt behov for å bli forstått og møtt med tiltak som krever en spesiell kompetanse. Når de isteden blir møtt av voksne uten slik spesifikk kunnskap om deres vansker og muligheter, oppstår det ofte konflikter. Frustrasjoner kan da bygges opp, og aggresjonsutbrudd må forventes.

Når et barn som har det vanskelig, utagerer, er det helt avgjørende at de voksne forstår bakgrunnen for utbruddene – og har den nødvendige kompetansen med tanke på reaksjonsmåte. Den voksne må «lese» og forstå barnets atferd og inneha de pedagogiske «redskaper» som er aktuelle med tanke på å hindre frustrasjon og utagering – og agere hensiktsmessig hvis man likevel ikke klarer å forhindre et sinneutbrudd. Eleven trenger forståelse og hjelp – kompetent hjelp! Dersom et individperspektiv legges til grunn – at det kun er eleven det er «noe galt med», forverres situasjonen.

Hvorfor er det flest avviksregistreringer om vold på 1.–4. trinn?

Et sentralt spørsmål blir hvorfor det er flest avvik om vold på 1.–4. trinn, og hvorfor slike avvik oftere er relatert til assistenter og miljøarbeidere enn til lærere? Årsakene til problematferd kan være svært sammensatte. Det er viktig med en bred tilnærming som først og fremst tar utgangspunkt i elevens virkelighetsforståelse og hvilke muligheter som finnes for tilrettelegging i elevens læringsmiljø. Både det sosiale og faglige læringsmiljøet må være tilpasset elevens evner og for-

Utagering er en konsekvens av frustrasjoner som til slutt kommer ut av kontroll.

utsetninger. Dersom skolesituasjonen ikke tar hensyn til barnets evner og forutsetninger, vil elevene oppleve manglende mestring, som igjen fører til voksende frustrasjon og deretter utagering. Spesielt elever på 1.–4 trinn mangler den sosiale kompetansen som kreves for å utsette reaksjoner og finne alternative løsninger.

Ifølge Ross Green (2011) er problemet for barn med atferdsutfordringer at de responderer på en mye mer mistilpasset måte enn oss andre, og mye oftere. Samtidig viser han til at noen barn har ferdigheter til å ta seg sammen når de presses til sine grenser, mens andre ikke har det. De yngste barna i skolen er generelt sett de som har vanskeligst for å tilpasse sine frustrasjonsreaksjoner. Eldre barn (og ungdom) utvikler vanligvis etter hvert en sterkere grad av sosial kompetanse – spesielt relatert til skolens krav og hvilke alternative muligheter for utsettelse av reaksjon som finnes. Det kan derfor hevdes at de yngste elevene er de som «er mest utsatt» for å bli registrert som aggressive og voldelige.

I avvikssystemene er et slag et slag – et spark et spark – uavhengig av om det er en 6-åring utagerende atferd eller en 15-åring som slår. Heri ligger det betydelig risiko for feiltolkning av rapporterte avvik.

Avviksrapporteringene viser også som nevnt at SFO, og ansatte i SFO, er spesielt utsatt for utagerende/valdelig atferd. SFO er et tilbud for de yngste elevene, og det er et tilbud som preges av mindre struktur og voksen ledelse enn det øvrige skoletilbudet. Det er grunn til å anta at færre voksne, og dermed mindre autoritativ voksenledelse og struktur, skaper grunnlag for uro, konflikter og frustrasjoner – spesielt hos en del særlig sårbare elever. Enkelte elever har ikke den sosiale kompetansen som er nødvendig for å finne gode samhandlingsløsninger i en slik situasjon. Da trenger de alternative tilbud og tilrettelegging på skolen – ikke negative sanksjoner. Atferdsutfordringer i skolen «løses» for ofte ved at elever tas ut av det ordinære skoletilbudet og plasseres i eksterne spesialtiltak. Det representerer ikke en inkluderende skole for alle.

Når forventningene som stilles til barnet, er høyere enn barnets kapasitet til å respondere på en akseptabel måte, øker risikoen for utagerende atferd. Det er selvsagt i slike situasjoner vi alle framviser mistilpasset atferd.

Problemet for barn med atferdsutfordringer (og de rundt dem) er at de responderer på en mye mer mistilpasset måte enn oss andre, og mye oftere. Dersom avviksrapporteringen skal føre til et bedre arbeidsmiljø, både for voksne og elever i skolen, er det en absolutt forutsetning at tiltakene baseres på en forståelse av negative trigger i barnets miljø. En urolig elev kan forstyrre en hel klasse, men en urolig klasse uten autoritativ ledelse skaper stor frustrasjon hos den urolige eleven. Ofte er det situasjonen i klassen som må forbedres. Dersom utagering og vold i skolen skal motvirkes og reduseres, er det av grunnleggende betydning at det gjennomføres systematiske kartlegginger av miljøfaktorer som kan trigge slik utagering.

En systemisk tilnærming

Den systemiske tilnærmingen åpner for at vanskene kan ha sitt utspring i omgivelsene rundt barnet, eller som vansker i relasjoner mellom elev og lærer. Mange elever sliter med betydelige faglige lærevansker. De mestrer ikke de faglige utfordringene og det de opplever som krav til prestasjon. Slike «faglige» lærevansker har igjen mange årsaker. Det kan blant annet skyldes konstitusjonelle forhold knyttet til utviklingsforstyrrelser som for eksempel spesifikke språkvansker, matematikkvansker, ADHD, Tourettes syndrom eller autismespekterforstyrrelser. Elever med slike medfødte vansker får ofte store problemer i skolen.

Konsentrasjons- og oppmerksomhetsvansker medfører problemer med å oppfatte hva læreren sier og forklarer. Elevene blir forstyrret av alt annet som skjer i klasserommet. Noen er for eksempel sterkt sensitive for lys, lukter og lyder, og andre igjen plages av stor indre uro som krever aktivitet. Mange elever har muskeltonusproblematikk som også krever bevegelse som alternativ til stillesitting. Elever med ADHD har vansker med å forstå og forholde seg til tid og frister og det å ha oversikt. Det er også vel kjent og dokumentert at elever med autismespekterproblematikk kan trigges voldsomt i ulike sosiale situasjoner.

Mangel på opplevelse av mestring, enten det er faglig mestring eller mestring av sosiale krav, bygger opp frustrasjon som kan føre til utagering. Når frustrasjoner

får vokse nok, og evnen til å finne alternative sosiale løsninger for å komme seg ut av en uholdbar situasjon er fraværende, er utagerende og det som betegnes som voldelig atferd (slag, spark, kasting av ting), en naturlig følge. Utagering er en konsekvens av frustrasjoner som til slutt kommer ut av kontroll. Dersom elever heller ikke opplever forståelse for det de opplever som sterkt frustrerende tapsopplevelser, medfører det en økt risiko for utagerende atferd. Frustrasjonen må finne sitt utløp. Skolen og skolesystemet er for mange elever ganske uutholdelig. Det er nok å vise til et stadig økende langtidsfravær.

To typer aggresjon – proaktiv og reaktiv aggresjon

Reaktiv og proaktiv aggresjon er to hovedformer for utagerende atferd (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). Mens det først og fremst er frustrasjoner eller provokasjoner som er drivkraften bak *reaktiv aggresjon*, handler *proaktiv aggressivitet* om å reagere med utadrettet aggresjon for å oppnå sosiale gevinster.

Sentralt i denne teorien er forståelsen av at *reaktiv aggresjon* blir utløst av målblokkering, som igjen medfører ulike former for frustrasjon og sinne. Den utløsende aggresjonen kommer ofte i etterkant av situasjoner som blir tolket som provoserende. Det er vanlig for den eller de som utøver aggresjonen, å slå tilbake mot det som i denne sammenheng blir oppfattet som frustrasjonens kilde. Reaksjonsformen er normalt umiddelbar og preget av impulsivitet (ibid.)

Personen som utøver *proaktiv aggresjon*, kan få tilfredsstilt et maktbehov. Utøveren(e) kan få en opplevelse av en positiv, belønnende stimulans. Stimulansen kan de oppnå gjennom å utføre handlingen alene eller sammen med andre. Denne aggresjonsformen kan ut fra dette beskrives som relativt beregnende og planlagt atferd. Dette refererer til atferdsforstyrrelser som kjennetegnes av voldelig atferd overfor mennesker og/eller dyr, ødeleggelse av eiendom, systematisk skulking og alvorlige lovbrudd. Denne typen alvorlig atferdsforstyrrelse omhandler en liten gruppe barn og unge (Dodge, 1991; Roland & Idsøe, 2001). En slik alvorlig avvikende personlighetstype ligger utenfor denne artikkelens rammer.

Hvordan redusere utagerende og aggressiv atferd

I det viktige arbeidet med å forstå en mulig økning av aggressiv atferd og vold i skolen må det legges til grunn at det som rapporteres, i all hovedsak må forstås som reaktiv aggresjon. Det betyr at slik utagering har sin bakenforliggende årsak i sterke frustrasjoner som bygges opp av ulike faktorer i elevenes miljø. Når slik oppbygging av frustrasjon skjer, er det helt avgjørende at eleven opplever seg sett og forstått. I motsatt fall kan det bygge seg opp en konflikt mellom elevens behov for hjelp til å løse sine vanskelige og noen ganger faktisk traumatiske opplevelser og lærernes behov for å opprettholde ro og orden i en krevende klassesituasjon. Gode relasjoner og kompetanse med tanke på ulike spesialpedagogiske utfordringer er en forutsetning for å kunne hjelpe og forstå de elevene som på ulike måter ikke mestrer skolens og omgivelsenes krav – faglig og sosialt.

En del barn kommer til skolen med en tung sekk av vanskelige tanker – om seg selv og det de opplever utenfor skolen. I noen tilfeller har 6-åringen eller 10-åringen allerede tatt mer eller mindre alvorlig skade på grunn av slike sosiale forhold. Skolen har uansett et eget ansvar for å hjelpe eleven på beste måte – både i dannelsesprosessen og i den faglige utviklingen. Ansvar for det som skjer i skolen, kan uansett ikke plasseres utenfor skolen, men profesjonelt og godt samarbeid med foreldre er viktig. Hvordan læreren handler, kommuniserer og samarbeider med elevene, er avgjørende.

Eleven er avhengig av kvaliteten på samspillet i klasserommet, spesielt med læreren. Læreren må være genuint interessert i eleven som person og i elevens utvikling. Det er i det eksistensielle møtet at den gode pedagogiske praksisen oppstår. Den gode en-til-en-relasjonen er trolig den enkeltfaktoren som er mest forebyggende og aggresjonsdempende i skolen. Gjennom å ta det vi beskriver som et kontekstuellt og relasjonelt perspektiv, retter vi oppmerksomhet mot det sosiale samspillet som kontinuerlig foregår i klasserommet, både mellom lærer og elev og mellom elever. Relasjoner skapes og opprettholdes gjennom kommunikasjon og interaksjon, og de vil påvirke både undervisning, læring og atferd.

Avviksrapporteringen medfører en risiko for at målingene fortolkes på et sviktende faglig grunnlag.

Skolen har et eget ansvar for å sosialisere barn og unge. Det må rettes oppmerksomhet mot læreres kunnskap om elevers sosiale kompetanseutvikling. For barn og unge som har utfordringer med samspill, og som står i fare for å utvikle eller har utviklet atferdsvansker, er grunnskolen den viktigste institusjonen som kan endre dette.

Det som beskrives som økende vold i skolen, spesielt på barnetrinnet, må tolkes ut fra en sosialkonstruktivistisk forståelse av fenomenet. Dette innebærer at enhver atferd alltid avhenger av konteksten. Hva som oppfattes som utfordrende atferd i skolesammenheng, avhenger også av lærerens kunnskap og hvilke krav og forventninger som stilles til eleven. Det som oppleves som utfordrende atferd av en lærer eller på en skole, vil ikke nødvendigvis bli vurdert på samme måte av en annen lærer og på en annen skole. Det er grundig faglig dokumentert at elevers atferd må sees og forstås i et systemisk perspektiv der den utagerende atferden springer ut av forutgående hendelser og omgivelsene rundt barnet. Hvis vi fjerner, reduserer eller endrer uheldige miljøfaktorer – samtidig som vi gir barnet utfordringer som barnet mestrer og vokser på, vil frustrasjoner og utbrudd (vold) reduseres.

Mange skoler opplever kutt i lærerstillinger som ganske ensidig fører til reduksjon i tilpasset opplæring for de som trenger det aller mest. Lærere frustreres over ikke å få tid til å hjelpe elevene som læreren ser trenger omfattende hjelp. Når elever som strever på ulike måter, ikke får nødvendig støtte, er det all grunn til å forvente at frustrasjoner vokser. Oppbygging av frustrasjoner over tid krever på en eller annen måte, og på et eller annet tidspunkt, utløp. Dette kan føre til en reaktiv reaksjon som fort kan oppleves som reaktiv aggresjon som kan bli kategorisert som vold. Det er en risiko for at elever som utagerer som reaksjon på frustrasjon fordi de ikke får den hjelpen de har rett på i skolen, blir betegnet som voldelige elever / voldelige barn. Dersom vi forstår og reagerer på utageringen ut fra et individperspektiv – som egenskaper ved den enkelte elev – vil atferden mest sannsynlig eskalere. Det er grunn til å stille spørsmål om avviks- og rapporteringssystemet bidrar til å styrke et slikt negativt individperspektiv.

Avviks- og rapporteringssystemet kan fungere som et godt tiltak i den hensikt å forbedre skolehverdagen for elever og ansatte, men dette er under forutsetning av at atferd forstås i et kontekstuel systemperspektiv. Avviksrapporteringen medfører en risiko for at målingene fortolkes på et sviktende faglig grunnlag. Mange avis- og tidsskriftsartikler tyder i for sterk grad på at beskrivelsen av atferdsutfordringer som kartlegges og rapporteres, forstås ut fra et individperspektiv – at stadig flere små barn (elever) utøver stadig grovere vold, og at årsakene til en slik negativ utvikling skyldes forhold utenfor skolen. En slik konklusjon finnes det ikke faglig belegg for, og den vil heller ikke føre til nødvendige forbedrende skoletiltak.



Edvin Mathias Eriksen er utdannet spesialpedagog og har blant annet erfaring som skolesjef i Harstad kommune og har hatt flere prosjektoppdrag i Statped. Han har også vært leder for pedagogisk-psykologisk tjeneste i Sør-Troms-regionen. Nå er han pensjonist, men tar oppdrag som foreleser og veileder i ulike faglige sammenhenger.

REFERANSER

- AFTENPOSTEN** (2014). URL: – *Noen elever burde ikke vært i et vanlig klasserom* (aftenposten.no)
- DODGE, K.A.** (1991). The structure and function of reactive and proaktive aggression. I: D. Pepler & K. Rubin (red.), *Childhood aggression*. New Jersey: Lawrence Erlbaum publisher.
- GREEN, R.W.** (2011). *Utenfor. Elever med atferdsutfordringer*, Cappelen Damm Akademisk.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.-A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnæringer*. Fagbokforlaget.
- ROLAND, E. & IDSØE, T.** (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27, s. 446–462.
- UTDANNINGSNYTT.NO** (2020). URL: *Kurser lærere i å håndtere utagering og vold fra elever* (utdanningsnytt.no)
- UTDANNINGSNYTT** (2022a). URL: – *Vi må ha flere spesialplasser og flere hender rundt læreren* (utdanningsnytt.no)
- UTDANNINGSNYTT.NO** (2022b). URL: – *Foreldre må i større grad stilles ansvarlig for barnas utagering* (utdanningsnytt.no)

Draum

AV RIKKE GÜRGENS GJÆRUM

Innstikk

Skulen var ikkje laga for sånne som han. Men å skrive stil, det elska han. Skreiv og skreiv. Sidene vart berre fleire og fleire. Det strøynde på med fantasifulle forteljingar. Han drøymde seg ikkje vekk, men inn i teksten. I stilboka skapte han eit heilt liv. Det kravla, syda og bobla over. Kjensla av å meistre skri-vinga heldt han oppe.

Men ein måndag skjedde det noko. Klassen fekk ei ny stiloppgåve denne veka. Læraren delte ho høgtideleg ut. Men oppgåva trefte ikkje. Læraren bomma. Det var då den vesle guten reiste seg. Fatta mot. Spurde forsiktig om han ikkje kunne få lov å berre skrive. Ein tekst. Om kva som helst. Inni seg hadde han tankar, idear og setningar som verkte etter å kome på papiret.

Guten flaug heim den dagen. Sette seg ned, skreiv natt og dag, heile veka til ende. Då neste måndag kom, stod han klar. Sidene i skriveboka var mange. Orda var sirleg teikna ned. Denne gongen hadde guten til og med kladda. Gjort seg verkeleg flid.

Forteljinga inni han var no klar. Stolt leverte han inn arbeidet. Det tindra i auga. Det banka i hjartet. I det han sette seg på pulten, kjente han seg useieleg stolt. Kanskje var skulen likevel også for sånne som han.

Det skulle gå ei heil veke før læraren hadde rokke å lese alle stilane til klassen. Det vart heilt stilt i det læraren kom inn døra til klasserommet. Lufta stod stille, tenkte den vesle guten. Han sat i ro ved pulten sin.

Då kjende han blikket. Læraren kom mot han. Skritta nærma seg. Plutselig slo læraren stilboka i pulten med eit brak. Guten gløtta opp. Venta seg eit smil. Men møtte svarte auge. Rasande og utan stopp fekk guten ei overhaling. Ikkje hadde han svart på oppgåva, og teksten var jo heilt på villspor. Ein krim hadde han skrive. Ein krim ingen hadde bedt om. Ein krim så full av grufulle detaljar, så tett på spenning og blod at læraren vart reint bekymra. «Kva feilar det deg?!» skreik han. «Det hovudet ditt kan ikkje vere friskt», slo han fast. Snudde så ryggen til den vesle guten og gjekk.

Igjen sat guten og stira i pulten. Heilt stilt sat han. Då guten kom heim den ettermiddagen, sa han ingen ting. Han tok stilboka ut av sekken, kasta ho i peisen og såg flammene ete boka levande. Skjelvande, med magen full av tårer som aldri fann sin veg ut, stod han der i einsemda og stira på flammene. Han tenkte i sitt stille sinn at skulen ikkje var laga for slike som han.

□

Rikke Gürgens Gjærum er professor i anvendt drama/teater og viserektor ved UiT Noregs arktiske universitet.



**Logos**

**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos er en samling av tester som hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi fra andre trinn til testpersonen er voksen. Du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nettbasert og kan kjøres på PC, Mac og Chromebook. Ca. 6 000 sertifiserte spesialpedagoger, logoped, pedagoger og psykologer i Skandinavia benytter Logos. Ved behov gir Logometrica support.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller nettbasert sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle



iStock / Getty Images Plus / jklr

Betydningen av pedagogisk tilrettelegging for elever med spiseforstyrrelser

Artikkelforfatteren deler her kunnskaper og erfaringer knyttet til elever med spiseforstyrrelser og viser hvordan skolen kan være en viktig del av løsningen på veien mot å bli frisk.

AV STINE LØVEREIDE

Ungdomstiden kjennetegnes av store følelser og løsrivelse, og for noen blir mat en måte å regulere vanskelige følelser på. Spiseforstyrrelser rammer en liten gruppe ungdommer, men til gjengjeld kan forløpet bli svært alvorlig og behandlingen langvarig. En ny studie fra Norge rapporterer om en dobling i antallet jenter i alderen 13–16 år som ble diagnostisert med en spiseforstyrrelse i spesialisthelsetjenesten under pandemien (Surén mfl., 2022).

På vei mot tilfriskning kan skolen være en viktig arena for mestring. Relevant hjelp på denne arenaen kan, sammen med andre tiltak, være et vesentlig bidrag for å få ungdommen tilbake på utviklingssporet med sine jevnaldrende. Det fordrer imidlertid kompetanse på hvordan sykdommen påvirker ungdommers læring og utvikling, i tillegg til riktig tilrettelegging ved tilbakeføring på skolen.

I denne artikkelen vil jeg dele erfaringer om hvordan man kan omsette kunnskap om spiseforstyrrelser til tiltak knyttet til skolearenaen og

undervisningssituasjonen. Dette er et lite beskrevet område i litteraturen. Jeg vil benytte den oppdiktete ungdomsskoleeleven Maria for å belyse teorien om diagnosen, behandlingen og tiltakene på skolen.

Henvising til BUP

Maria var 14 år da hun ble henvist til BUP med mistanke om spiseforstyrrelse. Hennes vekttap de siste månedene var betydelig, og de små måltidene ble inntatt med stor motvilje og kunne vare i timevis. Maria trakk seg unna venninnene både på skolen og i fritiden. I friminuttene så vel som hjemme på jenterommet kunne hun gjøre repetitive styrkeøvelser til tross for at hun følte seg slapp og trett. Lange skoledager og lekser ble en umulighet.

Etter fastlegens henvising til psykisk helsevern for barn og unge ble Maria raskt utredet og diagnostisert med anoreksi i et tverrfaglig spesialisert team bestående av lege, psykolog, sosionom og pedagog. I den innledende fasen ble somatisk

undersøkelse, diagnostiske intervjuer og psykoedukasjon særlig viktig. Behandlingen som ble iverksatt, var i henhold til pakkeforløp, retningslinjer og veiledere for denne pasientgruppa.

Spiseforstyrrelser og familiebasert behandling

Spiseforstyrrelser omfatter flere ulike diagnoser, men denne artikkelen vil først og fremst omhandle behandling av anoreksi. Symptomene ved en spiseforstyrrelse er endrede tanker, følelser og atferd knyttet til mat, kropp og spising. Ved anorexia nervosa (F 50.0) er hovedsymptomet lav vekt og frykt for vektoppgang (Rø, 2020). Symptomene sammenlignet med andre spiseforstyrrelser som bulimi og overspisingsslidelse er overlappende, og sykdomsbildet kan også være fluktuerende gjennom ungdomstiden og i voksenlivet. Denne typen lidelser debutterer ofte i ungdomsårene, men forskningen strever med å enes om hvor mange som rammes. Tall fra 2004 anslår en prevalens av anoreksi på mellom 0,2 og 0,4 prosent i befolkningen, og kvinner er i klart flertall (Øverås, 2018, s. 14).

Nasjonal faglig retningslinje for behandling av spiseforstyrrelser (Helsedirektoratet, 2017) kommer med en sterk anbefaling om familiebasert behandling av barn og unge med disse vanskene. Anoreksi er en sykdom som påvirker familiesystemet i stor grad. Kunnskap og forståelse hos pasienten selv, så vel som hos foreldre og andre støttepersoner, er svært viktig. Oppfølgingen og omsorgen for ungdommen kan være krevende. Marias foreldre opplevde en sterk økning i konflikter hjemme. Det de først hadde tolket som ungdommelig opposisjon og behov for økt autonomi, forsto de etter hvert som starten på en spiseforstyrrelse. Et viktig mål i behandlingen er å redusere negative samspillsmønstre som oppstår naturlig som følge av den store frykten og maktesløsheten foreldrene opplever når barnet nekter å spise og vekten stadig viser et lavere tall.

Familiebasert behandling (FBT) springer ut av en systemisk og strukturell familierapeutisk tradisjon. Som terapeut inngår man i samtalen fra en ikke-vitende posisjon. Foreldrene kjenner sitt eget barn godt og må selv hjelpe ungdommen til å få i seg nok mat for å vokse. Foreldrene får i oppgave å støtte ungdommen, redusere

antall valg knyttet til måltidene og overta kontrollen på hva som er passe mengde mat.

Utgangspunktet for behandlingen er at spiseforstyrrelsens innflytelse må reduseres slik at ungdommen kan gjenoppta sine utviklingsoppgaver. Terapeuten inngår som en ressursperson foreldrene kan drøfte med, hvordan de best kan benytte sine ressurser for å hjelpe ungdommen sin ut av en mulig livstruende sykdom. Gjennom språket eksternaliseres sykdommen. I samtalen med familien omtales anoreksien som en uvelkommen gjest som flytter inn i familien, og noen familier velger selv egne navn på fenomenet.

I terapien har alle familiemedlemmene en rolle, og ved hjelp av sirkulære spørsmål inviteres alle til å finne måter de kan være med på å redusere spiseforstyrrelsens innflytelse i familien på. Det er spiseforstyrrelsen som den siste tiden har forsøkt å diktere hva slags mat som er lov i familien, og hvor ungdommen kan spise. Som terapeut er man opptatt av å holde oppmerksomheten på matinntak og re-ernæring i den innledende fasen. Foreldrene må overta kontrollen over måltidene til spiseforstyrrelsens dominans er svekket.

Denne første fasen av behandlingen kan vare noen måneder, men for Maria og familien ble forløpet langvarig og tilstanden så alvorlig at det var behov for innleggelse. I disse alvorlige pasientforløpene mister ungdommen de naturlige arenaene sine. Fritidsaktiviteter avsluttes, noen blir mer perifere i vennegjengen, og nærskolens tilbud erstattes av et redusert undervisningstilbud på sykehusskolen. For noen ungdommer blir dette rutinen, hverdagen og etter hvert identiteten.

Mange kommer seg heldigvis ut av en slik utmatende sirkel med høyt behandlingstrykk. Når helsetilstanden er i bedring og vekten øker, kan man gradvis tilbakeføre mer kontroll over matinntaket til ungdommen. I denne fasen blir det også plass til andre temaer i terapien fordi vektøkning åpner opp for økt aktivitet, som mer skolegang og økt sosialt liv med venner. Så – når vektpilen peker i riktig retning igjen og livet begynner å stabilisere seg – hvordan kan klinisk pedagogisk kompetanse hjelpe ungdommen og familien tilbake på utviklingsspolet og et liv preget av mer friskhet? Skolen kan være én viktig del av denne løsningen.

Marias spiseforstyrrelse hadde påvirket hennes evne til å lære og ta til seg ny kunnskap.

Ut av det akutte

Historisk sett har stereotypien av ungdom med spiseforstyrrelser vært at dette er en sykdom som rammer for flinke jenter fra bedrestilte hjem: de som har seksere i karakterboka, og som er enere på idrettsbanen. Denne pasientgruppa kan man kjenne igjen, men bildet er langt mer nyansert enn som så. Blant alle pasienter med spiseforstyrrelser ser vi også at mange strever med ulike ting. Forklaringsmodellene for hvem som utvikler en spiseforstyrrelse, er både biologiske, psykologiske, relasjonelle og sosiokulturelle (Torsteinsson, 2020, s. 66).

Rø (2020, s. 283) skriver at samsykelighet ved spiseforstyrrelser er vanlig. Angst og depresjon nevnes spesielt. Traumer, rus og diabetes vies egne kapitler i håndboka redigert av samme forfatter. I klinikk møter man også de som har helt alminnelige læreforutsetninger, og de som strever med spesifikke lærevansker som dysleksi og/eller oppmerksomhetsvansker. Men uansett samtidige vansker og rekkefølgen på når de utvikles, så har spiseforstyrrelsen påvirket ungdommens læring og skolegang.

Maria hadde mistet store deler av ungdomsskolen og skulle tilbake til nærskolen i det som for mange oppleves som et avgjørende skoleår, nemlig 10. klasse. 8. og 9. klasse ble avbrutt av flere lengre innleggelse i tillegg til ukentlige behandlingstimer hos BUP, og dager hvor hun absolutt ikke orket å dra på skolen. Hodet kunne føles som et eneste kaos, eller hun var rett og slett for sliten i kroppen til å stå opp om morgenen som følge av å ha vært underernært over tid. Ernæring og vekt-tap påvirker kroppslige funksjoner så vel som hjernens evne til oppmerksomhet og konsentrasjon. Marias spiseforstyrrelse hadde dermed påvirket hennes evne til å lære og ta til seg ny kunnskap. Hun hadde mindre tilgang til språk og formuleringsevne enn tidligere, og hadde ikke fått samme øvelse i skriftlige oppgaver som sine jevnaldrende.

Som følge av sykehusinnleggelsene hadde hun vært borte fra tradisjonell skolegang i lang tid. De siste årene ble preget av en kombinasjon av fire timer med sykehus-skole i uka og en e-post fra kontaktlærer med klassens ukeplaner – der beskjeden var «å gjøre det du orker». På det sykeste er det også lite ungdommene faktisk orker å

gjøre. Dagene går med til familierapi, egne samtaler, de livsviktige måltidene og en hel del hvile. Oppgaver av kortere varighet blir den viktigste læringen, mens jevn-aldergruppa holder fullt trykk i alle fag og får øvelse i presentasjoner foran klassen, prosjektarbeid i gruppe og større skriftlige arbeider.

Gode tiltak på veien tilbake til skolen

Å starte opp igjen på skolen er en viktig milepæl for elever som har hatt en lengre pause fra nærskolen. Et nytt skoleår eller det å vende tilbake etter en skoleferie kan føles som en ny start for elever med vansker. For de fleste ungdommer føles det godt å «være som de andre», og mange ønsker ikke spesiell tilrettelegging når de vender tilbake til klassen. Det kan imidlertid fort føles overveldende å begynne på skolen som «vanlig elev», og for noen kan dette trigge sykdommen de er i ferd med å jobbe seg ut av.

Å planlegge oppstarten nøye sammen med ungdommen, foreldrene og skolen blir viktig for å lykkes i tilfriskningsfasen. Informasjon til lærerteamet på trinnet om spiseforstyrrelsen og planene for oppstarten kan være veldig nyttig. Skolen trenger kunnskap om hvordan spiseforstyrrelsen har påvirket hodet, kroppen og i noen tilfeller også de sosiale ferdighetene. Man må få klarhet i hva slags informasjon klassen har fått om elevens sykdom tidligere, og om det er noe mer det bør informeres om nå? Noen ønsker å fortelle selv og svare på eventuelle spørsmål, andre vil at læreren skal informere kort mens de selv ikke er til stede. Mange varianter er mulig, og det er viktig at BUP, skole og ungdommen finner noe som passer for den enkelte.

Møtet med skolens krav og klasse miljøet kan være særdeles overveldende for en ungdom som har vært skjermet over lang tid. Med tilrettelegging kan man gjøre overgangen mest mulig skånsom. De fleste vil ha behov for forutsigbarhet knyttet til hvilken lærer de skal ha i ulike fag, og hvilket klasserom de skal benytte mest. For å regulere egne følelser kan det være godt å vite mer enn den jevne eleven ønsker å forholde seg til, om hva som kommer på timeplanen av temaer fra uke til uke. De fleste av elevene med spiseforstyrrelser har levd svært regulerte liv der måltidene har vært

omdreiningspunktet. De må derfor øve seg på å tåle økt spontanitet og mindre kontroll, og mange vil naturlig nok være svært engstelige før en ny oppstart.

En god relasjon mellom eleven og lærerne er av stor betydning for disse elevenes resultater og gjennomføringsevne (Kincade mfl., 2020). Ukentlige møter mellom elev og kontaktlærer der man evaluerer uka som har vært, og planlegger fremover, kan være til stor hjelp. Slik kan man oppklare misforståelser tidlig, trygge eleven på det som kommer, og sørge for at eleven får tidsnok hjelp. Da kan man ta opp spørsmål som: Hvilke krav skal stilles kommende uke? På hvilken måte kan eleven selv være med å påvirke egen deltakelse i gruppearbeid eller fremføringer? Hvilke sosiale utfordringer står eleven i nå? Dette gir god anledning til å øve seg på å sette små, men realistiske krav til egen prestasjon og ikke gape over for mye i iveren etter å mestre alt med en gang. Lærerne bør også vise økt aksept for å kunne utsette innleveringsfrister, gi muligheter for innlevering av mindre omfang eller gi rom for at eleven kan ta med seg noe av skolearbeidet hjem. Mange av disse elevene trenger ekstra tid på prøver, eller de velger å gjøre prøven hjemme i fred og ro, slik at de slipper å sammenligne seg med andre som skriver iherdig, eller som leverer inn tidlig.

Maria trengte hjelp til å oppøve konsentrasjonsevnen, få hjelp til å se sammenhengene i fagstoffet og igjen begynne å tenke lengre tankerekker. Hjernen hadde vært satt på sparebluss så lenge, og den tidligere lettheten med ord og fleksibel argumentasjon hadde ligget i dvale. Hun trengte hjelp til å være tålmodig med egen arbeidskapasitet, og hun fikk også hjelp til å begynne i det små med å lytte til podkaster og lydbøker,

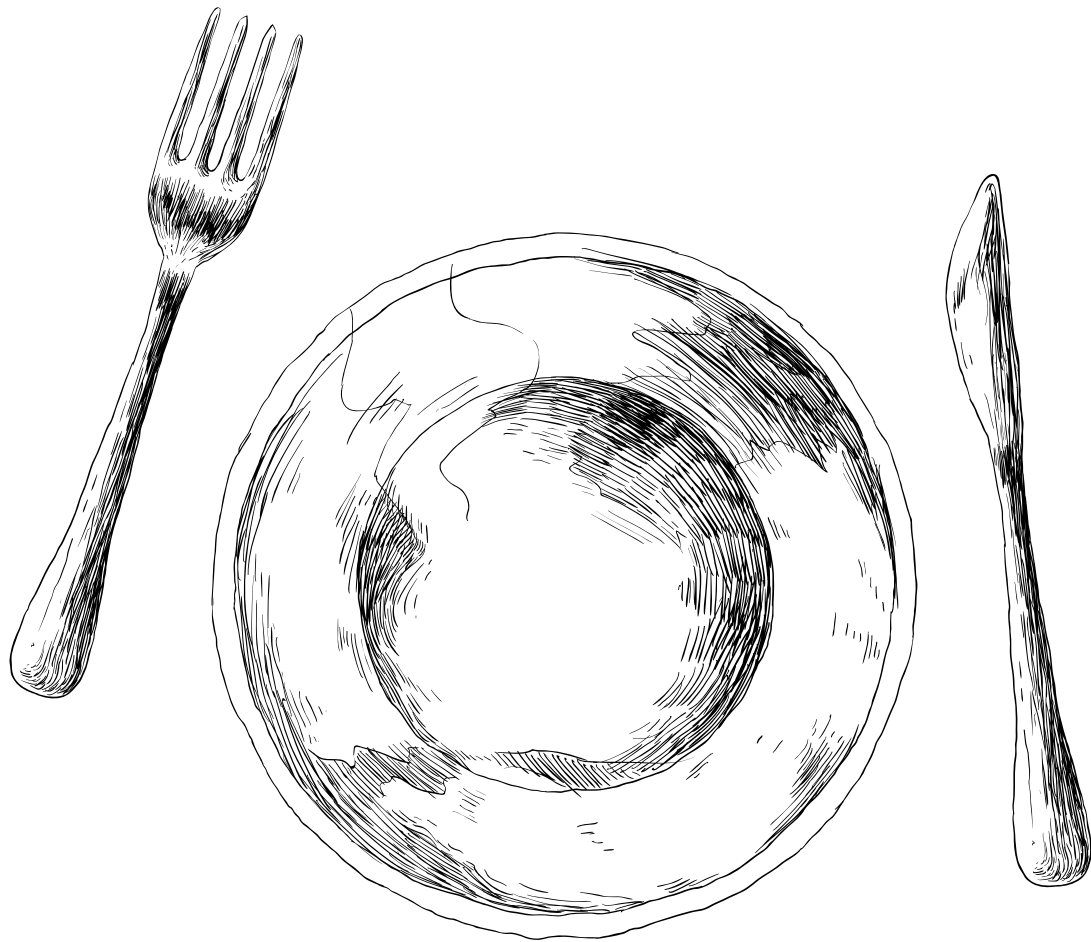
samt lese skjønnlitteratur før skolestart. Kanskje fikk hun også lyst til å forsøke å gjenoppta dagbokskrivningen som hun likte så godt før. Tilbake på skolen fikk hun instruksjon om å jobbe kortere økter med matematikkoppgaver, skriving og lesing.

Det var ikke Maria selv som hadde blitt «dum», slik hun selv beskrev det; hun hadde bare mistet noen av de ferdighetene hun hadde tatt for gitt før sykdommen. På samme måte som man trener til å stadig løpe lengre på en tredemølle, må også hjernen trimmes til å orke stadig større påkjenninger. Maria skulle dessuten hoppe inn i det avsluttende året på ungdomstrinnet uten å ha gjennomført brorparten av de innledende treningsrundene i åttende og niende klasse. Mange ungdommer vil ha behov for samtaler rundt disse temaene og hjelp til å gape over en passe mengde fagstoff og ha nok selvomsorg til å ikke la seg overvelde.

For noen elever vil full timeplan med vurdering i alle fag fremstå som uoppnåelig. Mange av disse ungdommene har allerede vært i kontakt med PP-tjenesten og har fått vedtak om sine behov for tilrettelegging gjennom en sakkyndig vurdering. Kanskje har de allerede fått fritak i avsluttende fag tidligere på ungdomstrinnet? Opplæringsloven muliggjør fritak fra vurdering med karakterer for grunnskoleelever med individuell opplæringsplan i faget (§ 3-20). Dersom man får et slikt fritak, skal ikke faget tas med i betraktningen ved innsøking til videregående skole. Eleven kan imidlertid ikke få fritak for opplæring i faget.

For mange ungdommer på vei ut av en spiseforstyrrelse må konsentrasjonsevnen gradvis oppøves igjen, og de opplever ofte vansker med mental fleksibilitet. Det å få lov til å være til stede i fagene uten krav til vurdering

For mange ungdommer på vei ut av en spiseforstyrrelse må konsentrasjonsevnen gradvis oppøves igjen ...



kan være avgjørende for at de skal mestre skoledagen. PP-tjenestens rolle og deres plass i samarbeidet med skolen blir viktig. I et samarbeidsmøte mellom spesialisthelsetjenesten, PP-tjenesten og skolen kan man sammen med familien og ungdommen selv gjøre riktige prioriteringer. Der kan man diskutere hva ungdommen skal satse mest på dette året, hva slags oppgaver som er innenfor elevens nærmeste utviklingszone, og hvor interessen og motivasjonen til eleven ligger. Flere får økt motivasjon og mer overskudd når de kan konsentrere seg om noen kjernefag.

Ungdom som har vært underernært over tid, kan oppleve å være mer slitne og lettere bli overveldet av skoledagens høye tempo med mange inntrykk i et klasserom. Underernæring kan føre til forandringer i hjernens følelsesregulering og gi endringer for hvordan man bearbeider og håndterer inntrykk (Bang, 2020). Det å kunne ha et fristed der eleven kan trekke seg tilbake dersom skolehverdagen virker overveldende, kan være svært nyttig. For noen er dette sosiallærers

kontor, et hvilerom i tilknytning til helsesykepleier eller i en krok på biblioteket. Målet er at det skal være mulig å hente seg inn igjen på skolen, og det kan føles godt å kunne ta en pause uten å måtte forlate skolens område og dra hjem.

Noen elever med spiseforstyrrelser ønsker dessuten å trekke seg tilbake i forbindelse med spisepausen midt på dagen. Egen avtale knyttet til måltidet bør inngås i tråd med hvor eleven er i behandlingen. BUP vil kunne komme med anbefalinger og utarbeide planer sammen med ungdommen det gjelder, og skolen. Her kan man finne ut av hva slags støtte eleven ønsker. Noen trenger en foresatt sammen med seg for å få i seg lunsjen, mens andre har en betrodd venninne som kan være til stede. Det bør gjøres klare avtaler på hva som skal spises, og hva som skal skje dersom det skulle bli vanskelig en dag, slik at ikke eventuelle vennskap blir satt på prøve. Andre elever vil kanskje heller spise hos sosiallærer eller helsesykepleier mens vedkommende spiser egen matpakke eller gjør forefallende kontorarbeid.

Enkeltfag som kroppsøving, svømming og mat og helse kan ofte oppleves som utfordrende for denne elevgruppa.

Annerledesdager og enkelte fag kan oppleves som særlig krevende for elever med spiseforstyrrelser. Annertidspunkter kan by på ekstra utfordringer fordi det er mindre forutsigbarhet. Det kan være knyttet til innholdet i dagen, men kan også dreie seg om sosiale konstellasjoner, i tillegg til selve gjennomføringen av måltider. God forberedelse og en tydelig, detaljert plan kan være en viktig nøkkel for at eleven blir med og gjennomfører slike dager sammen med de andre elevene.

Enkeltfag som kroppsøving, svømming og mat og helse kan ofte oppleves som utfordrende for denne elevgruppa. Det kan handle om økt oppmerksomhet på kropp i selve timen eller i garderobesituasjonen med omkledding og dusjing. Å lage mat og spise sammen med andre jevnaldrende kan også oppleves som angstfylt. Alle disse elementene kan trigge egne tanker knyttet til eget utseende, kropp eller hva som er nok mat eller trygg mat. Vi vet at ungdom generelt er sensitive for negative tilbakemeldinger fra andre i vennemiljøet, og i noen sosiale kontekster kan risikoen for å utveksle ubetenksomme kommentarer være særlig stor og føre til forstyrrelser i måltidsgjennomføringen (Torsteinsson, 2020, s. 72).

Det å hjelpe eleven inn i positive relasjoner i klassen eller på trinnet kan også ha stor betydning. Noen har en bestevenn som har fulgt dem gjennom sykdomsforløpet, mens andre opplever å være i utkanten av den vennegjengen de tidligere pleide å være en selvsagt del av. Med sykdommen kommer endrede interesser og en overopptatthet av mat. For jevnaldrende kan den nye atferden ha vært skremmende og uforståelig, og resultatet kan ha vært at de har trukket seg unna.

Sammen med terapeuten fra BUP og skolen skal ungdommen nå jobbe seg inn igjen i det sosiale fellesskapet i klassen – et fellesskap som i mellomtiden har utviklet seg, og som nå stiller nye krav. En viktig del av ungdomsårene går med til å utvikle og skape en egen identitet og utforske hvem man er i relasjon til sine jevnaldrende (Binder, 2018). Lav selvfølelse har vært trukket frem som en psykologisk faktor i utviklingen av en spiseforstyrrelse, og identiteten kan i perioder ha vært tett knyttet til det å være syk. Det er mange vanlige

ungdomsaktiviteter som nå skal erfares for første gang idet man skal reintroduseres på skolearenaen.

For Maria var det en god støtte å kunne jobbe parallelt i terapeutiske samtaler knyttet til hvordan hun skulle tolke signalene fra medelevene i friminutter og i andre uformelle situasjoner på skolen. Ved oppstarten på skolen trengte hun hjelp til å regulere egne følelser, ikke bare knyttet til mat og måltider, men også knyttet til helt vanlige ungdomstemaer som nå ble aktualisert. Sammen med en annen kunne hun da dele tanker om hva som var ekstra sårt for nettopp henne, og reflektere over sammenhengen mellom andres intensjoner og egne reaksjoner med et mer distansert blikk. Mange av ungdommene med spiseforstyrrelser fortsetter i ukentlig behandling, så det må regnes med noe fravær fra skolen.

Fra pasient til elev

Skolen kan være en viktig arena på veien mot å bli frisk for elever med spiseforstyrrelser. Veien tilbake fra langvarig sykdom går blant annet gjennom å tilby ungdommene gradvis økning i utfordringer for å unngå at spiseforstyrrelsen igjen får overtaket. De fleste vil ha behov for mye støtte til å mestre overgangen fra pasientrollen til elevrollen. Overgangen kan i mange tilfeller være en lengre prosess med både tilbakefall og flere nye oppstarter. Nettopp derfor er det behov for et etablert samarbeid mellom skolen, helsesykepleier, PP-tjeneste og BUP. Ungdommen selv, foreldrene, skolen og hjelpesystemene trenger alle kunnskap om hvordan for lite mat over tid påvirker en ungdoms fungering. De må også få innsikt i hvilke konsekvenser dette får i overgangen tilbake til det vanlige livet og til en mer normal skolehverdag. □



Stine Løvereide arbeider som spesialrådgiver/studieleder for pedagoger i RBUP øst og sør, der hun blant annet har ansvar for pedagoger som ønsker å bli terapeuter gjennom spesialistundervisningsprogrammet. Løvereide har hovedfag i pedagogikk fra UiO og er spesialist i klinisk pedagogikk. Hun har tidligere arbeidet både i PPT og BUP.

REFERANSER

BANG, L. (2020). Konsekvenser av underernæring på hjernen. I: Ø. Rø, T.W. Hage & V.W. Torsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – Forståelse og behandling. En håndbok* (s. 270–271). Fagbokforlaget.

BINDER, P.E. (2018). *Hvem er jeg? Om å finne og skape identitet*. Fagbokforlaget.

HELSEDIREKTORATET (2017). Nasjonal faglig retningslinje ved spiseforstyrrelser. URL: *Spiseforstyrrelser - Helsedirektoratet*

KINCADE, L., COOK, C. & GOERDT, A. (2020). Meta-Analysis and Common Practice Elements of Universal Approaches to Improving Student-Teacher Relationships. *Review of Educational Research*, 90(5), s. 710–748.

RØ, Ø. (2020). Hva er spiseforstyrrelser? I: Ø. Rø, T.W. Hage & V.W. Torsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – Forståelse og behandling. En håndbok* (s. 43–52). Fagbokforlaget.

RØ, Ø. (2020). Samsykelighet og behandling.. I: Ø. Rø, T.W. Hage & V.W. Torsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – Forståelse og behandling. En håndbok*. (s. 281–289). Fagbokforlaget.

SURÉN, P., SKIRBEKK, A.B., TORGERSEN, L., BANG, L., GODØY, A. & KALDAGER, H.R. (2022). URL: *Eating Disorder Diagnoses in Children and Adolescents in Norway Before vs During the COVID-19 Pandemic - PMC (nih.gov)*

TORSTEINSSON, V.W. (2020). Risikofaktorer. Innledning. I: Ø. Rø, T.W. Hage & V.W. Torsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – Forståelse og behandling. En håndbok*. Fagbokforlaget.

TORSTEINSSON, V.W. (2020). Psykologiske og relasjonelle risikofaktorer I: Ø. Rø, T.W. Hage & V.W. Torsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – Forståelse og behandling. En håndbok* (s. 66–74). Fagbokforlaget.

ØVERÅS, M.A. (2018). *Å bli frisk. Veier ut av spiseforstyrrelser*. Universitetsforlaget.

ANNONSE

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

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

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



SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
63 000
lesere!
(Kantar Fagpresse
2022)

*Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!*

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

Fra nederlag til mestring for synshemmede Erlend

Akkurat som i dyrenes verden kan mennesker som skiller seg ut fra normen, bli møtt med skepsis og utstøtt fra flokken. Denne artikkelen handler om 13-årige Erlends ferd fra nederlag til seier – der hans spesielle ferdigheter viser seg å bli en ressurs som andre rundt ham beundrer og kan lære av – mye takket være en klok «tigmamma» og kloke lærere.

AV MARGRETHE SYLTHE OG BEATE HEIDE

Gode hjelpere er en undervurdert ressurs i arbeidet for økt inkludering og mangfold. Det er en gave å møte noen som ser og anerkjenner oss som vi er. I denne artikkelen belyser vi hvordan det å «se» andres behov og strekke ut en hjelpende hånd kan få uvurderlig betydning. Vi vil i tillegg til å fortelle Erlends historie også illustrere dette med å trekke inn eventyret om Dumbo som ble ertet for sine store ører.

Fortellingen om elefantungen Dumbo

Har du hørt historien om elefantungen Dumbo med de store ørene; han som ble utsatt for daglige krenkelser fra de andre elefantene i sirkuset? I generasjoner har mennesker hatt stor glede av denne fortellingen. Vi tror det er fordi den setter søkelys på hvordan vi med støtte fra gode hjelpere kan snu det som ser ut som en mangel eller «feil», til noe positivt. I eventyret om Dumbo benyttet han ørene sine på en måte som til slutt gjorde at

han høstet stor ære. En elefant kan jo ikke fly. Den tanken utfordrer fantasien, men fortellingen om Dumbo viser oss at også utrolige ting kan skje.

Eventyret om elefantungen Dumbo er skrevet av forfatterne Helen Aberson-Mayer og Harold Pearl og kom ut i 1939, men den ble raskt fanget opp av Walt Disney. Historien er i dag mest kjent gjennom Walt Disneys to tegnefilmer fra henholdsvis 1941 og 2019. Filmen handler i korte trekk om en elefantunge som har kolossale ører – så svære at han blir mobbet og får navnet Dumbo, det vil si «dumming», av de andre sirkuselefantene – som om fornuften sitter i ørene! På tross av morens kjærlighet og sterke innsats for å beskytte Dumbo mot andres ubetenksomme kommentarer blir han daglig plaget.

Vi trenger alle gode hjelpere på livets vei (Fugelli, 2015), og Dumbo får etter hvert hjelp av en mus og en kråke, som lærer ham å fly. Slik ender antihelten Dumbo opp som sirkusartist med stor suksess.



iStock / Getty Images Plus / kieferpix

Vi trenger alle gode hjelpere på livets vei.

Erlends fortelling

Som i dyreverdenen skal det ofte ikke store avviket til for at også mennesker kan bli møtt med skepsis fra omgivelsene. Det som skiller seg fra «normalen», kan for noen være vanskelig å forholde seg til. De tar avstand fra det og kan gjerne også si ifra hva de tenker. Det kan skje i møte med kortvokste personer, mennesker med cerebral parese eller andre synlige fysiske kjennetegn eller personer med hvit stokk, slik som Erlend fikk oppleve.

Erlend er en synshemmet elev på sjuende trinn. Han er født med albinisme¹, noe som gjør at han mangler pigmenter i hud, hår og øyne. På grunn av dette er han sterkt svaksynt og bruker hvit stokk. Han er også lysømfintlig og liker å bruke filterbriller både inne og ute uansett vær. Erlend synes at han da får best nytte av synsresten sin, fordi filterbriller gir økt kontrast for den som lett blir blendet.

Erlends mamma

Da Erlend var yngre, husker han at folk, og særlig barn, påpekte utseendet hans. Han husker at han følte seg annerledes, og at han ble såret når fremmede snakket om ham og ikke til ham – som om synshemmingen hadde noe med fornuften eller språket hans å gjøre? Ubeskjemet kunne de spørre Erlends mor, når de to var ute sammen, hvorfor huden og håret hans var så lyst? Noen var også interessert i hvorfor han hadde «solbriller», til og med inne i butikken? Da han var veldig liten og skulle lære å bruke hvit stokk, kunne Erlends mor få spørsmål om det kunne være nødvendig og forsvarlig at han «veivet rundt med en pinne», han som var så liten? De lurte på om han ikke da lett kunne falle og slå seg, eller slå til noen andre med den.

Moren til Erlend var klok, og hun svarte bestandig rolig og tålmodig på spørsmålene som kom. Hun forklarte både det med albinisme og mangel på pigment, og at det er fint for Erlend med filterbriller, som ser ut som solbriller, slik at han ikke så lett blir blendet. Hun forklarte også poenget med å bli vant til å bruke hvit stokk tidligst mulig. «Du forstår, stokken fungerer som Erlends forlengete pekefinger», forklarte hun. «Den kompensere litt for at han ikke ser så godt. Da kan Erlend isteden kjenne med stokken hvordan ting er.»

Erlend husker godt at han ikke likte denne utspørringen. Han opplevde at andre var opptatt av at han var annerledes og «feil». Samtidig lærte han – med moren som modell – å respondere på andres oppmerksomhet rundt sitt handikap med åpenhet, ro og fatning. Erlends mor gjorde også noe annet smart etter hvert som han ble litt større. Hun oppfordret de som lurte på ting, til å spørre Erlend direkte, slik at han fikk mulighet til å svare for seg selv. Dermed lærte han å være åpen på en naturlig måte, og som skolegutt var Erlend utadventt og sosial.

Erlends hjelpere

Erlend var på alle måter en ressurssterk elev, noe flere lærere visste og støttet ham på. Foreldrene hadde tidlig fått god informasjon fra PP-tjenesten og Statped om hvordan de skulle takle Erlends synsnedsettelse. De hadde også laget en plan for skolestarten og hatt god dialog i forkant med skolen Erlend skulle begynne på. Lærerne og foreldrene hadde vært på kurs, og sammen hadde de laget en plan for både faglig og sosial oppfølging. Det var viktig for foreldrene at Erlend fikk oppleve et klassefelleskap.

Gymlæreren

I gymtimene hendte det ofte at alle elevene i klassen fikk bind for øynene (blindfold), fordi de skulle øve på å ekkolokalisere². Det var noe Erlend hadde øvd på siden han var liten, og her kunne han briljere med sine kunnskaper og ferdigheter. Han kunne lokalisere hvem som helst hvor som helst i gymsalen. Medelevene hans ble imponert og ville også lære å orientere seg og navigere som flaggermus og delfiner. Erlend beskrev og forklarte og satte dem i gang med å øve og ga dem oppmuntring og ros når de klarte å løse oppgavene. Han lærte villig bort sine kunster. Det hendte også ofte at gymlæreren hentet fotballen med en innebygd bjelle og delte klassen i to lag. Da ville «alle» være på Erlends lag, fordi de visste at når de selv spilte fotball med bind for øynene, var det han som var lagets toppskårer. Erlend hadde øvd i mange år på ekkolokalisasjon og orienterte seg raskt og effektivt etter lyden av ballen, og han hadde til enhver tid full kontroll på hvor målet var plassert i rommet.

Det å ikke få være en av flokken og ikke ha tilhørighet oppleves som vanskelig.

Sjakktreneren

På fritiden spilte Erlend sjakk i den lokale sjakkklubben. Her fikk han god bruk for sin godt utviklete orienterings- evne, og han ble tidlig en habil sjakkspiller. Inspirert av Erlends evne til mental orientering og oversikt over egne og motspillerens brikker på brettet arrangerte sjakk- treneren turnering med bind for øynene en gang i året. Treneren mente det var en stor fordel for de seende spil- lerne å gjøre seg mindre visuelt avhengige av sjakkbret- tet, fordi de da utviklet økt kreativitet i spillet og kunne reagere raskere i hurtigsjakk og lynsjakk. Erlend beskrev hvordan han kunne «se» situasjonen på brettet mentalt, og beskrev smarte måter å utvikle slike evner på.

Mors kjærighet

I fortellingen om Dumbo er avviket så synlig at ingen kan unngå å legge merke til hans store ører. I fortellin- gen er det tydelig at hans mor, Mrs. Jumbo, elsker ham for den han er. Hun gjør ikke noe vesen ut av ørene hans, og det er bare i møte med elefantsamfunnets «standard ørekrav» at dette blir et problem. Handlingen i fortellingen er lagt til et sirkus der en kanskje kunne forvente at annerledeshet ble sett på som en ressurs? Bak fasaden er det likevel ikke slik. Også der er det trange rammer for hva de andre elefantene definerer som innenfor og utenfor normen. Det er streng justis i elefantflokk.



Tilsvarende mekanismer finnes også i menneskeflokker. Ulike litterære tekster, og kanskje i særlig grad eventyr og fabler, gir oss ofte det skrittet til siden og synsvinkelen som gjør at vi kan observere og forstå ulike mekanismer bedre, for eksempel det med utestenging og utenforskap.

En mor som elsker sitt barn, er ofte blind for andres påpeking av feil og mangler ved barnet. Mrs. Jumbo elsker barnet sitt ubetinget, men selv om hun øser kjærlighet over Dumbo, greier hun ikke å bygge opp selvbildet hans som vern mot de andre elefantenes erting og trakassering. Dette bekymrer mammahjertet, og hun ser barnets tårer over uforskyldt å bli eksponert for andres ubetenksomhet og misnøye.

Dumbo får etter hvert rollen som klovn i sirkusteltet, en rolle der han skal feile for å få andre til å le. Denne rollen passer han ikke til, og den gjør Dumbo ulykkelig. Ikke kan han være i verden slik han er, og han blir ulykkelig av den rollen han tildeles. Mange barn med funksjonsnedsettelse kan kjenne igjen denne følelsen (Grue, 2021). I fortellingen om Dumbo ekskluderer han seg selv ved å gjemme seg. Men en dag folder Dumbo ut de store ørene sine, og da oppdager han at han kan fly.

Gjennom andres vennlige dytt og en hvit løgn oppdager Dumbo sin styrke. Det som har vært til plage for ham før, er nå transformert til styrke. Ørene er så store som de er, fordi han skal bruke dem til å fly med. Ørene blir dermed en fordel for ham! Det er en mening med dem, en mulighet som har ligget der hele tiden, men som han ikke i sin villeste fantasi har kunnet forestille seg. Dumbo har nå endelig fått troen på seg selv!

Ekskludering

Dumbo reagerte på utenforskap med selvekskludering. Han trakk seg bort fra det sosiale livet av frykt for å bli ekskludert (Portes & Rumbaut, 2006; Valenta, 2008). Det å bli ekskludert oppleves så vondt og uutholdelig for den enkelte at vedkommende heller ubevisst eller bevisst ekskluderer seg selv – før andre får sjansen til å gjøre det. Resultatet blir egentlig det samme, og den som (selv)ekskluderes, blir ensom og må greie seg selv. Ensomhet er et av samfunnets største problemer, hevder

psykolog Peder Kjøs (Kjøs, 2020). Det å ikke få være en av flokken og ikke ha tilhørighet oppleves som vanskelig. Spesielt er dette sårt for barn. I undersøkelser kan barn fortelle at det viktigste på skolen er å ha venner (Kermit, 2018). Fugelli sier noe tilsvarende når han snakker om flokken vår – at det viktigste i livet er å ha tilhørighet til en flokk der vi får lov å være noe for andre (Fugelli, 2015).

Så hvordan kan vi vite om et barn ekskluderer seg selv? Hvis vi observerer at et barn trekker seg unna andre barn i gruppesammenheng eller i friminuttet, kan det være et signal som er verd å undersøke. Og ikke minst er det viktig å snakke med barnet det gjelder.

Erlend skiller seg også ut fra «mengden» med et litt særegent utseende, filterbriller og sin hvite stokk. Tidlig følte også han på en utilstrekkelighet. Jan Grue, som selv har en fysisk og synlig funksjonsnedsettelse, påpeker at det å føle på egen utilstrekkelighet fordi en er annerledes enn andre, kan være en utrolig vond opplevelse for den det gjelder (Grue, 2018).

Som Dumbo har også Erlend en tigmor som alltid har gått i bresjen for ham. Hun var også en klok mor som møtte spørsmål og kommentarer om Erlends utseende og synsvansker med stoisk ro og tålmodige forklaringer. Med moren som trygg modell lærte Erlend å bli trygg på egen identitet som funksjonshemmet. Han ble den i sin flokk som ikke bare trengte noe ekstra selv, men som også hadde noe ekstra å tilby andre.

Dagens prestasjonssamfunn

Fortellingen om Dumbo er skrevet i en annen tid – en tid som for lengst er forbi. Likevel er det trekk i fortellingen som kan gi oss noe å tenke på i dag. Både i skolen og i det norske samfunnet jobbes det for å få til et inkluderende fellesskap. Likevel faller mange både barn, voksne og eldre utenfor og opplever dermed utenforskap. Forskere har laget et utenforregnskap og har beregnet hvilke kostnader og konsekvenser dette har for oss som samfunn. En beregning viser at 20 prosent av 25-åringene verken går på skole eller er i arbeid (KS, 2021). Dette er urovekkende.

Dumbo kan gi oss en mulighet til å forstå hvordan det å ikke bli akseptert rammer selvfølelsen hardt, og

Det er altså forskjell på å ha rettigheter og å få disse oppfylt.

hvordan vi er helt avhengig av å ha noen som hjelper oss, når vi selv ikke ser en vei ut av vårt uføre.

Gode hjelpere trenger vi alle. Slik er det med Erlend også. Han har store planer for høyskoleutdanning og fast arbeid etterpå. Han vet at unge med funksjonsnedsettelse har lavere gjennomføringsprosent i videregående skole og høyere utdanning (Knudsen, 2021). Erlend leser med interesse FNs bærekraftsmål, og han liker at utdanning og arbeid blir fremstilt som veien videre, og at visjonen er at i 2030 skal dette være oppnåelig for alle (FN, 2015).

Det formelle og virkeligheten

En annerledeshet, som en funksjonsnedsettelse fører med seg, kan bli et problem i møtet med samfunnets normer og krav. Det er noe fortellingen om Dumbo og Erlends historie viser. I samfunn der det er godt tilrettelagt for annerledeshet og mangfold, vil det som ellers kan være en barriere, utlignes. Heis og tilrettelegte trapper, ramper og fortau uten kanter, trinnløse busser og tog og trikker for rullestolbrukere er eksempler på hvordan fysisk tilrettelegging kan bryte ned barrierer og gjøre offentlige «rom» mer tilgjengelige for alle (Skarstad, 2019). Teksting av film og video og tegnspråktolk i skole og på jobb kan fremme likeverdig deltakelse for hørselshemmede og døve, og ledelinjer og synstolking kan gjøre deltakelse enklere for synshemmede (Statped, 2021).

Til tross for et betydelig arbeid for inkludering, både internasjonalt og nasjonalt, har Norge likevel en vei å gå før vi kan si at vi oppfyller målet om likeverdig deltakelse. Fortsatt kan foreldre til skolestartere oppleve at deres barn blir tilbudt en annen skole enn barna i nabolaget, fordi skolen ikke er tilrettelagt for eksempelvis rullestolbrukere (Knudsen, 2021).

Norge har skrevet under på *FNs konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (Barne- og familiedepartementet, 2013). Kjersti Skarstad (2019) hevder at funksjonshemmede har vært, og er, utsatt for mer omfattende og mer alvorlige menneskerettighetsbrudd enn personer uten funksjonshemminger.

I 2008 fikk vi lov om diskriminering og tilgjengelighet i Norge. I § 1, om formålet til loven, står det:

Lovens formål er å fremme likestilling og likeverd, sikre like muligheter og rettigheter til samfunnsdeltakelse for alle, uavhengig av funksjonsevne, og hindre diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne. Loven skal bidra til nedbygging av samfunnsskapt funksjonshemmende barrierer og hindre at nye skapes.

Loven skal altså både sikre at ingen blir diskriminert, og arbeide for nedbygging av samfunnsskapt barrierer.

I 1994 kom det som regnes som det offisielle grunnlaget for inkludering, den såkalte Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994). 92 stater hadde som mål å komme med en erklæring om hva som måtte til for å oppnå inkluderende opplæring. Det vil si at skolen skal være for alle – og spesielt for de som trenger spesialundervisning. Salamanca-erklæringen viser blant annet til at det ikke er nok å ta ulikhet i betraktning, man må også handle med hensyn til disse ulikhetene. Sammenlignet med mange andre land i verden ligger Norge langt fremme med tanke på inkluderende læringsfellesskaper som visjon.

I NOU 2003: 16 (s. 85) er det slått fast:

En inkluderende skole stiller store krav til skolen.

I den tradisjonelle skolen har spørsmålet vært; Hva er galt med eleven? Når en elev ikke lærer som forventet bør heller spørsmålet være: Hva er galt med skolen?

Det nye kapittel 9 i opplæringsloven, også kalt *barnas arbeidsmiljølov*, trådte i kraft 01.08.2017. Det gir elever eksplisitt rett til å bli hørt når de opplever at læringsmiljøet ikke er trygt og godt (Opplæringslova, 1998). Noen omtaler det nye kapitlet som *mobbeloven*. Statsforvalterne som håndterer klager knyttet til dette kapitlet, opplever stor pågang. Det viser at dette har vært et forsømt arbeidsfelt i skolen. Elever trenger å bli hørt fordi de har mange og ulike behov knyttet til opplæring. Dette handler både om læring og om trivsel. Antall klagesaker til statsforvaltningen om skolemiljø for 2020 var 1189. 1. januar 2021 fikk *lov om barnehager* en tilsvarende paragraf som skolen.

Den inkluderende skolen skal legge til rette for læring, vekst og trivsel for alle. Inkludering handler i så

måte om at alle skal være delaktige i læringen og i klassemiljøet på sine premisser (Heide & Holimann, 2019).

Selv om de juridiske rettighetene er på plass i Norge, forekommer diskriminering. Det er altså forskjell på å *ha* rettigheter og å *få* disse oppfylt.

SkamtrIGGER

Når andre ser og påtaler annerledeshet, slik det skjedde for både Dumbo og Erlend, kan det ofte vekke en følelse av skam hos den som opplever det. Vedkommende kan føle seg som «feilvare» som ikke passer inn i fellesskapet. De opplever at det er noe er galt med dem, noe som de til stadighet påminnes ved andres blikk, ord og handlinger.

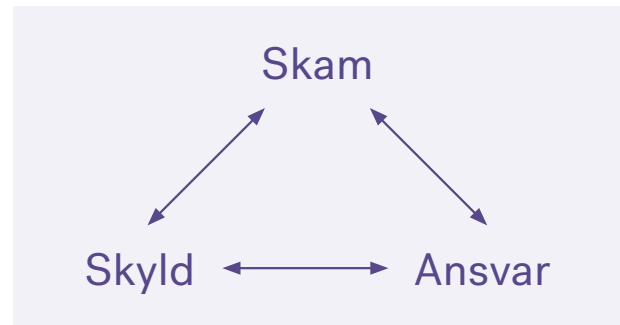
Dette kan utløse en eksistensiell skam – skammen over å ikke være som alle andre. Det å skamme seg over den man *er*, fordi samfunnet uttrykker skepsis og misnøye med personen, er ødeleggende både for selvbildet og selvfølelsen. I tillegg trigger det følelsen av utenforskap og det å føle at man ikke får lov til å være med.

Hos noen barn trigger også skammen følelsen av at de selv er skyld i det at de blir holdt utenfor, med referanse til den annerledesheten de opplever. Noen barn vil forsøke å kompensere med for eksempel å være ekstra flinke til å tilby hjelp til praktiske handlinger, eller ved å undertrykke sitt temperament slik at de kan passere som «snille» (Heide, 2021).

Dette med skyld, skam og ansvar kan vi kalle «den uhellige trekanten», fordi både skam, skyld og ansvar i denne sammenheng er forbundet med negative følelser. Følelsene er ofte så lammende og sammensatte at de er vanskelige å skille fra hverandre. En av disse følelsene trigger ofte de andre, og resultatet er at disse følelsene lammer handlekraften vår og fratår oss muligheten til å behandle det inntrufne rasjonelt.

Hvor sterkt følelsene «fyrrer» i hjernen, avhenger av hvordan amygdala (sentret i hjernen som styrer følelsene) hos den enkelte er. Følelsene kan overmanne og overvelde når hippocampus (sentret der emosjonelt betingete minner ligger) «kjører svartebok» og kanskje triggjes av tidligere episoder i livet der man har opplevd tilsvarende følelser. Vi må aktivere frontallappene for å planlegge tiltak videre (Ringereide & Torkildsen, 2019; Nordanger & Braarud, 2017).

FIGUR 1 Den uhellige trekanten (Heide, 2021).



Vi liker å framstille oss selv som styrt av velbegrunnede, intellektuelle og rasjonelle overveielser og valg. Det å snakke om følelser kan vurderes som unødvendig og for noen også som en provokasjon. Modellen «den uhellige trekanten» viser at følelsene styrer livet vårt langt mer enn vi liker å tenke (Heide, 2021).

Erlend hadde kjent på følelsen av å være både feil og annerledes, men disse følelsene ble godt regulert av morens måte å møte omverdenen på. Hun lot aldri bemerkninger som kunne såre Erlend, og som kunne blitt til vonde minner og krenkelser, bli stående som sannheter. Hun møtte andre med vennlig tydelighet og kunnskap og bidro til at skyld, skam og ansvar ikke fikk rotfeste hos ham. Slik ble det ikke for Dumbo. Moren hans sin innsats hjalp dessverre lite mot utenforskap i elefantflokket, der han møtte en massiv skepsis og motstand på grunn av de kolossale ørene hans. Heldigvis ble Dumbo godt hjulpet av andre gode hjelpere.

Også Erlend hadde gode hjelpere, og gymlæreren og sjakktreneren er gode eksempler på slike hjelpere. De gode hjelperne så Dumbos og Erlends ressurser og hvordan det kunne tilrettelegges i kulissene. På det viset hjalp de til slik at Dumbo og Erlend fikk bygge en positiv og trygg identitet (Heide & Holiman, 2019).

Før hjelpeløshet kan erstattes med mestring, kan handlingslammelse inntre. Slik var det med foreldrene til Erlend i starten. De kunne ingenting om albinisme og synsnedsettelse i utgangspunktet. Læringskurven var bratt, men med støtte fra gode hjelpere i fagfeltet rundt dem lærte de som foreldre å lete etter muligheter heller

enn begrensninger. I eventyret om Dumbo ser moren at han lider, men står alene og er ikke i stand til å gjøre noe med situasjonen. Hun prøver å slåss for barnet sitt, men når ikke frem. Dumbo, som er et barn, kan heller ikke selv finne en løsning.

Som Mrs. Jumbo er Erlends mor en tigmamma, men hun møter omgivelsenes uforstand på en annen måte. Hun velger åpenhet og formidling som metode. Denne måten å møte omgivelsene på overfører hun til Erlend. Gjennom morens eksempel går han omgivelsene tryggere i møte alene. Her er Erlend i en mer heldig situasjon. Hans gode hjelpere bidrar til å bygge en positiv identitet rundt ham. Han lærer at han kan mestre ting på en litt annen måte enn sine medelever. Hans annerledeshet blir en del av mangfoldet på en positiv måte. Dette gjør at selvbildet til Erlend, altså måten han ser seg selv på, blir positivt (Hognestad, 2018).

Å være i verden på en ny måte

Erlend får vennlige dytt fra moren og gode hjelpere som gymlæreren og sjakktreneren.

Gjennom dem lærer han å bygge opp en trygghet og får et godt selvbilde til tross for sin funksjonshemming. Erlend kjenner sine begrensninger, men morens holdning med å lete etter muligheter har smittet over på han. Dette er noe gymlæreren og sjakktreneren har bidratt til å forsterke.

Dumbo går fra å være i verden ved å spille seg i andres misnøye til å være i verden på en annen måte. Med vennlige dytt fra gode hjelpere, musen Timothy og kråka, blir han klar over sin styrke. Dumbo hevder sin plass og ser at han er helt unik og har noen egenskaper som før var helt ukjente for ham. Det som var «feil» med ham før, er blitt en stor fordel for ham nå. Slik vinner Dumbo respekt hos de andre elefantene ved at han kan bruke de store ørene sine til å fly med.

Erlend er i verden med sine positive bidrag både på skolen og i sjakkklubben. Han trenger ikke å spille seg i andres misnøye. Når han møter andres skepsis og negative holdninger til annerledesheten sin, svarer han slik moren har lært ham: tydelig, vennlig og opplysende.

Men er det plass for mangfold? Det store spørsmålet blir om vi har hjerterom og forståelse for viktigheten av

mangfold? Inkludering av mangfoldet krever noe av oss som samfunn. Filosofen Axel Honneth hevder at inkludering har et moralsk aspekt ved seg, et aspekt som vi som menneskehet ikke kan overse (Honneth, 1995).

Fra skam til ære

For Dumbo ble skam forvandlet til ære. Den ble transformert gjennom hans nyoppdagede styrke. Han kunne fly! Spørsmålet blir om Dumbo er i stand til å tilgi det som er gjort mot ham – og om han greier å gå videre uten å falle tilbake til et mønster der han er avhengig av å bli bekreftet av andre? Når skam snus til ære – kan en bokstavelig talt fly så høyt at en blir selvgod? Vi tror ikke det i Dumbos tilfelle og håper at han fikk fly trygt og høyt over sirkusmanesjen hele sitt sirkusliv og lenge etter det.

Når det gjelder Erlend, fikk han mulighet til å benytte sin annerledeshet på en trygg, positiv og god måte. Hans gode hjelpere bidro til at han fikk utvikle sine evner og ressurser. Han ble sett på som en som både kunne motta hjelp og selv bidra med støtte til andre.

Fortellingene om Dumbo og Erlend endte heldigvis godt selv om Dumbo fikk en mer strevsom vei til målet enn Erlend. Begge hadde tigmødre som elsket sine barn ubetinget og ville gjøre hva som helst for at de skulle ha det bra. I tillegg hadde både Dumbo og Erlend gode hjelpere som hadde tro på dem, viste vei og ga vennlige dytt på veien mot et selvstendig og godt liv. Dumbo og Erlend ble begge en positiv del av mangfoldet fordi noen hjalp både dem selv og andre til å se de ressursene de hadde. □



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



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 neurobiologi.

NOTER

- 1 Albinisme er nedsatt eller manglende evne til å danne pigment. Pigment er et fargestoff (melanin) som beskytter mot solens stråler. Det er melanin som gir deg fargen i hud, hår, og øyne. Personer med albinisme er i varierende grad pigmentfattede. Hos mennesker med albinisme har øynene flere forandringer som skyldes mangel på pigment (albinisme.no, u.å.).
- 2 Ekkolokalisering er å tolke de fysiske omgivelsene ved hjelp av lyd som reflekteres. De fleste objekter gir et hørbart ekko. Ekkoet kan gi informasjon om vegger, døråpninger, trær og stolper, parkerte biler og mye mer. Lyden som fremkaller ekko eller gjenklang, kan for eksempel være lyden fra egne skritt eller fra den hvite stokken. Noen skaper ekko ved å lage en klikkelyd med tungen (Statped, 2021).

REFERANSER

- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET** (2013). Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne. URL: [Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne - regjeringen.no](http://konvensjon.om.rettighetene.til.mennesker.med.nedsatt.funksjonsevne-regjeringen.no)
- FN** (1989). FNs konvensjon om barnets rettigheter. URL: [FNs barnekonvensjon - regjeringen.no](http://fnkonvensjon-regjeringen.no)
- FUGELLI, P.** (2015). *Sitater av Per Fugelli*. Universitetsforlaget.
- GRUE, J.** (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Oslo: Gyldendal.
- HEIDE, B.** (2021). *Den uhellige trekanten* (upublisert).
- HEIDE, B. & HOLIMANN, S.** (2019) Å jobbe i kulissene. *Psykologi i kommunen* nr. 4. <https://psykisk-kommune.no/leserinlegg/a-jobbe-i-kulissene/19.110>
- HOGNESTAD, A.** (2018). *Følelser - ditt indre navigasjonssystem*. Flux forlag.
- HONNETH, A.** (1995). *The Struggle for Recognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- LOV OM DISKRIMINERING OG TILGJENGELIGHET** (2008). URL: [Lov om forbud mot diskriminering på grunn av nedsatt funksjonsevne \(diskriminerings- og tilgjengelighetsloven\) - Lovdata](http://lov.om.forbud.mot.diskriminering.pa.grunn.av.nedsatt.funksjonsevne(diskriminerings-og.tilgjengelighetsloven)-Lovdata)
- NORDANGER D.Ø. & BRAARUD, H.C.** (2017). *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Oslo: Fagbokforlaget.
- NORSK FORENING FOR ALBINISME** (u.å.). Hva er albinisme? URL: [Hva er albinisme? - Norsk Forening for Albinisme](http://hva.er.albinisme?-Norsk.Forening.for.Albinisme)
- NOU 2003: 16.** (2003). *I første rekke - Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2003-16/id147077/sec1>.
- KERMIT, P.** (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. *Microsoft Word - HLF rapport endelig manus 110418 OEM.docx (unit.no)*
- KJØS, P.** (2020). *Alene. En bok om ensomhet*. Vigmostad & Bjørke.



Har du behov for nye medarbeidere?

Kjøp stillingsannonse og bli eksponert her:

- Stillingskarusellen på Utdanningsnytt.no
- Stillingsutlysning på Lærerjobb.no
- Sosiale medier
- Nyhetsbrevet

Annonskontakt:
Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 911 73 473

Lærerjobb.no
UTDANNINGSNYTT.NO

Foto: AdobeStock

KNUDSEN, M. (2021). *Om barn og unges stemme og medvirkning*. Innlegg på Statped-konferansen 2021.

KS (2021). *Utenforregnskapet*. <https://www.ks.no/utenforregnskapet>

PORTES, A. & R. RUMBAUT (2006). *Immigrant America: a portrait*. Berkeley, California: University of California Press.

RINGEREIDE, K. & THORKILDSEN, S.L. (2019). *Folkehelse og livsmestring i skolen*. Oslo: PedLex.

SKARSTAD, K. (2019). *Funksjonshemmedes menneskerettigheter*. Universitetsforlaget.

STATPED (2021). Ekkolokalisering. URL: [Ekkolokalisering | www.statped.no](http://ekkolokalisering|www.statped.no)

UNESCO (1994). *Salamancaerklæringen*. URL: [Salamanca_Statement_1994.pdf \(right-to-education.org\)](http://salamanca_statement_1994.pdf(right-to-education.org))



Få ny
innsikt

E-læringskurs i adaptive og eksekutive tester

Nå tilbyr vi e-læringskurs i de psykologiske testene:

- **ABAS-3**, Adaptive Behavior Assessment System, Third Edition, som er vurdering av adaptiv funksjon fra 0 til 89 år.
- **BRIEF-2**, Behavior Rating Inventory of Executive Function – Second Edition, som er vurdering av eksekutive funksjoner hos barn og unge mellom 5 til 18 år.

Våre e-læringskurs er tilgjengelige 24/7 og som standard får du tilgang til e-læringskurset i 30 dager.



www.hogrefe.no



iStock / Getty Images Plus / DGLimages

Humorens rolle i pedagogiske og spesialpedagogiske settinger i barnehage og skole

Humor og latter kan bidra til å skape en god og trygg stemning, men kan også ha en negativ og ødeleggende virkning på trivsel og læring. Artikkelforfatteren tar opp begge disse aspektene i denne artikkelen.

AV KIRSTEN FLATEN

Humor er en nødvendighet i hverdagen, men den bør samtidig ikke jaktes for mye på. Å stresse for å få frem humor virker ødeleggende og skaper ikke et miljø som fremelsker den. Den vennlige humoren er anerkjennende og gjensidig og kan bidra til å skape trygge og gode miljøer. Denne artikkelen tar utgangspunkt i boken *Pedagogikk og humor* (Flaten, 2021).

Humor og latter

Det viser seg å være langt enklere å definere hva latter er, enn å forklare begrepet humor. Latter er en fysisk reaksjon som involverer pusten og musklene. Det kan sammenlignes med en muskulær spenning som skapes av følelser (Billig, 2005). Dette kan føre til at man ler så tårene triller, at man hiver etter pusten og ruller rundt på gulvet, eller at man simpelthen bare humrer litt. Noen bruker latter for å definere seg selv gjennom en særegen

latter. Noen har en smittende latter, og for andre kommer latter til uttrykk i lyder som det er vanskelig å skjønne er latter. Latter kan oppstå spontant når noe oppleves som morsomt, eller man ler fordi andre ler. Det siste betegnes som sosial latter, og er en indikasjon på gode sosiale evner der man signaliserer en likhet og tilpasning til den gruppen man ønsker å høre til i.

Humor er som nevnt langt mer omfattende og er vanskeligere å definere. Den trenger ikke å ha noe med latter å gjøre. León-del-Barco mfl. (2022) definerte foreldrehumor som å være rolig, munter og optimistisk. Dette er en humor som er egnet til å skape god stemning, som igjen gir trygge og varme miljøer. Som en mer generell beskrivelse kan humor romme munterhet, god stemning, smil og latter – i tillegg til det å kunne skape og oppfatte humoristiske stimuli (Martin & Ford, 2018). Her finnes det ulike individuelle innfallsvinkler, men det å

Humor sammenlignes med lekenhet siden begge er avhengig av en underliggende kreativitet.

skjønne at noen bruker humor, og respondere ut fra det er en kognitiv øvelse. Å være i stand til selv å skape humor er en enda mer krevende øvelse. En må da ha evne til å kunne uttrykke humoren, noe som innebærer kreativitet, og ikke minst ha sensitivitet for hva de man er sammen med, vil oppleve som humor. For å klare dette bør man ha kjennskap til hvilke kulturelle erfaringer og preferanser som er til stede i gruppen.

Fox mfl. (2016) ser på humor som en intellektuell lek som inngår i kreative forstillingsprosesser. Her sammenlignes humor med lekenhet siden begge er avhengig av en underliggende kreativitet. Humor og lekenhet er kreative prosesser på siden av den virkelige verden, men fremdeles med en målrettethet (Fosse, 2006).

Pedagogikk og spesialpedagogikk

Det er viktig at vi ikke blir så ivrige etter å oppdra og utdanne barn at vi fjerner all humor underveis (Bae, 1987). Humor og latter kan bidra til å styrke læringsmiljøer, både faglig og sosialt. På tross av dette får humor liten oppmerksomhet i utdanning av pedagoger og spesialpedagoger. Utdanning skal forberede barn på livet og bør derfor omfatte humor, siden det antas å ha positiv effekt på alle menneskers livskvalitet (Wellenzohn mfl., 2018). Humor har også en styrkende effekt på hukommelse og positiv påvirkning på kognitiv, emosjonell og sosial fungering (Martin, 2019). Det synes å være hevet over enhver tvil at humor bør ha en viktig rolle i barnehage og skole, samtidig som det også må være rom for alvor og perioder med fokusert og målrettet arbeid.

Svebakk (2000) beskriver fokuserte arbeidsfaser der elevene er i en telisk fase, og da vil humor være forstyrrende og unødvendig. Hvis humor skal være en læringsressurs, er det viktig at pedagoger og spesialpedagoger har etablert aksept for humor i gruppen av barn og unge. Uten det kan humor virke mot sin hensikt og skape forvirring og utrygghet hos barna (Fata mfl., 2018). Humor har uomtvistelig en viktig rolle i barnehage og skole, med det forbehold at den må brukes på en god måte (Torok mfl., 2004). Et miljø der man nærmest blir pålagt å være morsom hele tiden for å framkalle latter, blir slitende over tid. Da kan man få det som kan betegnes som hjulvisp-humor (Flaten, 2021).

Man kan til en viss grad følge barnets kognitive utvikling ut fra hvordan barnet bruker humor. Fra 2–5-årsalderen begynner språket å bli en del av barns humoruttrykk, og da gjerne ved det å bevisst uttale ord feil eller bruke feil betegnelse på et objekt (McGhee, i Loizou & Recchia, 2019). Fra rundt 7-årsalderen ser man en gryende forståelse av doble meninger, og barna viser interesse for vitser og gåter eller mimeleker der hensikten er å skape moro og latter. Den positive følelsen som skapes gjennom lek og humor, er en nødvendig ingrediens for å støtte barns læring. Det å leke med ord på humoristiske måter støtter de forberedende leseferdighetene og utvider vokabularet (Arter, 2019). Slik sett er humor en god støtte i barns læring og kan godt brukes aktivt i undervisningen. Det sosiale aspektet ved å more seg sammen skal heller ikke underkjennes som nyttig i barnehage og skole. En gruppe svenske skolebarn beskrev drømmeskolen som et sted med vennskap, frihet og moro (Kostenius, 2011).

Psykisk helse

Det å oppleve latter og smil bidrar til at vi føler oss bedre, og på det viset virker det støttende for utvikling av sunn psykisk helse. Det å ha en humoristisk sans fører til større fornøydhets med livet, noe som igjen styrker resiliensen (Vrtica mfl. 2013). Humor er det viktigste vi har for å beskytte oss mot tungsinn og depresjon (Bringsværd, 1989). Uten humor blir vi rett og slett lettere syke. Med den store oppmerksomheten vi i dag har på utvikling av god psykisk helse, er det rart at ikke humor har fått større oppmerksomhet. Latter er en del av kroppens apotek, helt uten bivirkninger (Velthuijs & Gjertsen, 2014). Ikke er det store kostnader med en latterstund heller, og den krever ikke så mye tilrettelegging.

Barn er predisponert for latter, og de trenger som regel ikke mer enn et miljø der det er lov å le og more seg, resten klarer de gjerne selv. Svebakk (2000) gir det en konkret mening ved å betegne humor som *støtdempere* gjennom livsløpet. Dette tolkes som at humor gjør det lettere å tåle den motgang som de fleste liv vil inneholde. Når man er sammen med andre, er det å le sammen en fellesskapsbyggende og god opplevelse som

*Der god humor kan bygge relasjoner og skape trygghet,
kan negativ humor ha motsatt effekt.*



iStock / Getty Images Plus / gradyreeses

fører til ønske om mer samvær. At barn ler sammen med andre barn, er nødvendig for videre sosial utvikling.

Humor, smil og latter er samlende for en gruppe og bringer inn en følelse av samhørighet og trivsel. Dette gir igjen grunnlag for å etablere nære forbindelser. Latter har en grunnleggende verdi ved at den skaper og forsterker sosiale relasjoner mellom mennesker (McBrian mfl., 2018). Når vi opplever gode sosiale samvær, utløses hormoner som styrker den gode følelsen av samhørighet og aksept i gruppen. Det gir en følelse av tilhørighet for den enkelte, og den emosjonelle tilstanden fører til at det oppstår biokjemiske reaksjoner og hormonelle endringer i hjernen (Martin, 2019). Humor har dermed også positiv effekt på somatisk helse og medfører redusert stressrespons og bedre immunforsvar (Vrticka mfl., 2013). Dette gir klare indikasjoner på at humor har et forebyggende potensial og derfor trengs i alle typer miljøer.

Negativ humor

Der god humor kan bygge relasjoner og skape trygghet, kan negativ humor ha motsatt effekt. Negativ humor kan bidra til å skape miljøer som er utrygge og skadelige. I slike miljøer kan humor og latter brukes som en effektiv måte å mobbe på, for eksempel ved latterliggjøring. Prøver man å forsvare seg ved å si at dette ikke er greit, blir man gjerne møtt med at man «bør da kunne tåle en spøk» (Ruch mfl., 2019). Denne typen mobbing kan være vanskelig for voksne å få tak i, fordi det fra utsiden kan virke som barna morer seg. Samhørighet og sosiale grupperinger kan markeres med felles humor og latter, men kan samtidig være en måte å stenge andre ute på (Søndergaard, 2018). Spøkene er gjerne interne, og det er vanskelig for en utenforstående å få innpass. Dette kan betegnes som skjulte måter å plage andre på, men de er samtidig svært merkbare for dem som blir utsatt for dette.

Det er ikke så mye tilgjengelig kunnskap om nett-mobbing og humor. En intervjustudie med en gruppe 11–15-åringer viser at det kan være vanskelig å tolke om erting er godmodig eller ondsinnet, og det er vanskelig å tolke når noen har fått nok og man bør stoppe (Steer mfl., 2020). Kommunikasjon på nettet omfatter ikke sosiale signaler som kroppsspråk og mimikk, og det er vanskelig å tolke den underliggende meningen til den man kommuniserer med.

Det å bruke en humor som er nedsettende og negativ overfor en selv, er usunt og potensielt skadelig (Martin, 2019). Barn som konsekvent bruker seg selv som negativt eksempel og slår vitser på egen tilkortkommenhet, har valgt en humorstil som er usunn, også for utøveren. Her kan man sammenligne med det å mobbe seg selv, og over tid vil det bidra til et dårlig selvbylde.

Samtidig kan man stille spørsmålet: Kan man le av alt? Her vil den berømte fingerspissfølelsen komme til sin rett. Man må ha en viss innsikt i hva som kan bringe gruppen sammen, og hva som blir opplevd som lattervekkende av gruppen. Av og til er opplevelser av en slik art at de ikke skal les vekk. Om en elev kommer og forteller at hen ikke får være med og leke, eller at noen har sagt noe slemt, da er det sjelden greit å bli møtt med latter. Da trenger man å bli møtt med inntonende forståelse, og bli anerkjent for at «det der var ikke greit». Når det er etablert en forståelse av at noe ikke var greit, da kan man gjerne prøve å trekke barnet med seg inn i en tilstand der det går an å smile eller le av hele greia. Hvis man klarer å møte sosiale utfordringer med en latter, har det en avvæpnende effekt (Sulowski mfl., 2014).

Vansker med humor

Mennesker med autismespekterforstyrrelse (ASF) kan bli sett på som humørløse og som at de ikke skjønner spøk. De kan ha vansker med å prosessere humor som involverer sosiale hint eller forståelse. En mangelfull utvikling av de deler av hjernen som bidrar inn i lekenhet og glede, kan medvirke her (Silva mfl., 2017). Men det er feil å betegne dette som en humørløs gruppe, da dette er barn som har like stor glede av humor og latter som andre barn. For denne gruppen er også latter et uttrykk for at de opplever å være fornøyd og ha det bra,

og er slik sett et godt signal. Å bruke latter som et sosialt signal for å få innpass eller tilhørighet i en sosial gruppe faller ikke naturlig for denne gruppen barn. For mange barn innenfor autismespekteret passer det best med en humor som ikke krever sosial forståelse og innsikt.

Internaliserte vansker som depresjon og angst, særlig sosial angst, har negativ effekt på det å oppdage hva som skaper humor (Vrticka mfl., 2013). Barn med høye nivåer av engstelse eller angst makter ikke å ha en humoristisk holdning til omgivelsene. Engstelige barn opplever ofte hverdagen som en stressende utfordring, og de har en grunnleggende forventning om at noe ille skal skje. Dette preger hvilke stimuli de legger merke til, og ikke minst hvordan de tolker det som skjer rundt dem. En spøk eller at noen prøver å være morsom, kan tolkes som alt annet enn morsomt, og kan da virke destruktivt og øke stresset. Om noen ler, vil det engstelige barnet gjerne tolke det som at det selv blir latterliggjort.

Særlig jenter som har risiko for å utvikle internaliserte vansker, har behov for foreldre som bruker humor som støtte (León-del-Barco mfl., 2022). En slik form for foreldrehumor innebærer det å bevare roen og være munter og optimistisk. Både barn med ASF og barn med engstelse kan ha behov for støtte til å utvikle en bedre forståelse av det å oppdage hva som kan være humor i hverdagen.

Avsluttende kommentar

Brukt på rett måte bør humor ha en viktig plass i alle settinger der mennesker i alle aldre skal være sammen. Det er med på å skape miljøer som er gode å oppholde seg i, og har også en positiv effekt på faglig læring. For god psykisk helse er humor også en nødvendig ingrediens.

Men humor har som nevnt også en mørk side, og den negative humoren kan gjøre miljøer utrygge. Å latterliggjøre andre kan være en effektiv måte å plage noen på, og det er vanskelig å forsvare seg mot. Å bruke humor på en riktig måte krever innsikt i hva det er, og hvilke mekanismer som blir utløst ved bruk av humor. Av den grunn bør humor være et tema i alle utdanninger som innebærer samvær med mennesker.





Kirsten Flaten er dosent ved Høgskulen på Vestlandet (HVL), fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett (FLKI). Hun har lang erfaring fra ulike deler av hjelpeapparatet. Forskningsområdene er innenfor psykisk helse og angst, og da med et forebyggende perspektiv. Flaten er forfatter av flere artikler og bøker.

REFERANSER

- ARTER, L.M.** (2019). Linguistic Gymnastics: Humor and Wordplay in Children's and Adolescents Literature. I: E. Loizou & S.L. Recchia (red.), *Research on Young Children's Humor. Educating the Young*, 15, (s. 169–183). Springer.
- BAE, B.** (1987). *Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse*. Barnevernssakademiet.
- BILLIG, M.** (2005). *Laughter and Ridicule. Towards a Social Critique of Humour*. London: Sage Publications.
- BRINGSVÆRD, T.Å.** (1989). *Hva er en litterær opplevelse?* Littnett-konferansen, Drammen, 24.03.09.
- FATA, I.A., KOMARIAH, E. & IRFANDY, I.** (2018). Laugh and Learn: Evaluating from Student Perspective of Humor Used in English Class. *Al-Ta'lim*, 25(2), URL: *Laugh and Learn: Evaluating from Students' Perspective of Humor Used in English Class | Fata | Al-Ta'lim Journal (tarbiyahainib.ac.id)*
- FLATEN, K.** (2021). *Pedagogikk og humor*. Cappelen Damm Akademisk.
- FOSSE, E.** (2006). *Humor i skolen på ramme alvor*. Hovedfagsoppgave. Universitetet i Oslo. URL: *Humor i skolen på ramme alvor (uio.no)*
- FOX, C.I., HUNTER S.C. & JONES, S.E.** (2016). Children's humor types and psychosocial adjustment. *Personality and Individual Differences*, 89, s. 86–91.
- KOSTENIUS, C.** (2011). Picture this – our dream school! Swedish schoolchildren sharing their visions of school. *Childhood*, 18(4), s. 509–525.
- LEÓN-DEL-BARCO, B., MENDO-LÁZARO, S., POLO-DEL-RÍO, M.-I., FAJARDO-BULLÓN, F. & LÓPEZ-RAMOS, V.-M.** (2022). A Protective Factor for Emotional and Behavioral Problems in Children: The Parental Humor. *Children*, 9(3). <https://doi.org/10.3390/children9030404>
- MARTIN, R.A.** (2019) Humor. I: M.W. Gallagher & J. Lopez (red), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (s. 305–316). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000138-019>
- MARTIN, R.A. & FORD, T.** (2018). *The Psychology of Humor. An Integrative Approach* (2. utg.) Academic Press.
- MCBRIAN, A., WILD, M. & BACHOROWSKI, J.A.** (2018). Social-Emotional Expertise (SEE) Scale: development and Initial Validation. *Assessment*, 27(8), s. 1718–1730.
- MCGHEE, P.** (2019). Humor in the ECE Classroom: A Neglected Form of Play Whose Time Has Come. I: E. Loizou & S.L. Recchia (red.), *Research on Young Children's Humor. Educating the Young*, 15, (s. 169–183). Springer.
- RUCH, W., WAGNER, L. & HOFMANN, J.** (2019). A lexical approach to laughter classification: Natural language distinguishes six classes of formal characteristics. *Currant Psychology*. Springer link. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00369-9>
- SILVA, C., DAFONSECA, D., ESTEVES, F. & DERUELLE, C.** (2017). Seeing the funny side of things. Humor processing in autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 43(44), s. 8–17.
- STEER, O.L., BETTS, L., BAGULEY, T. & BINDER, J.F.** (2020). I feel like everyone does it – adolescent's perception and awareness of the association between humor, banter and cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 108. Doi: [10.1016/j.chb.2020.106297](https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106297)
- SVEBAKK, S.** (2000). *Forlenger en god latter livet?* Fagbokforlaget.
- SULOWSKI, M.L., BAUMAN, S., DINNER, S., NIXON, C. & DAVIS, S.** (2014). An Investigation into How Students Respond to Being Victimized by Peer Aggression. *Journal of School Violence*, 13(4), s. 339–358.
- SØNDERGAARD, D.M.** (2018). The thrill of bullying. Bullying, humor and the making of community. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 48(1), s. 48–65.
- TOROK, S.E., MCMORRIS, R.F. & WEN-CHI, L.** (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors teaching styles and use of humor. *College Teaching*, 52(1), s. 14–20.
- VELTHUIJS, M.K. & GJERTSEN, M.** (2014). Bruk av humor i kreftomsorgen. *Sykepleien*, 102(1), s. 54–56.
- VRTICKA, P., BLACK, J.M. NEELY, M. & SHELLY, E.W.** (2013). Humor processing in children: influence of temperament, age and IQ. *Neuropsychologia*, 51(13), s. 2799–2811. URL: *Humor processing in children: Influence of temperament, age and IQ - ScienceDirect*
- WELLENZOHN, S., PROYER, R.T. & RUCH, W.** (2018). Who Benefits from Humor-Based Positive Psychology Interventions? The Moderating Effects of Personality Traits and Sense of Humor. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00821>

FOR

SK

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

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

NING

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

DEL

Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring

Sammendrag

Artikkelen diskuterer hvordan ungdom begrunner sitt valg om å fullføre eller avslutte videregående opplæring før fullgått tid, og hvordan de opplever at psykiske helseutfordringer påvirker deres livsmestring knyttet til utdanning. Ved hjelp av en spørreundersøkelse, individuelle forskningsintervjuer og fokusgruppeintervjuer er spørsmålene søkt besvart. Datamaterialet tydeliggjør betydningen av egne ressurser i et samspill med støtte fra omgivelsene. Resultatene fra studien er derfor diskutert med utgangspunkt i teori om resiliens og teori om personal agency. Sentrale funn er at støtte fra omgivelsene har stor betydning i spørsmålet om gjennomføring, men at skolen har liten handlingskompetanse overfor alvorlig psykisk sykdom.

Summary

The article discusses how young people explain their choice to complete or quit high school, and how they experience their mental health challenges affecting how they master life related to education. The study conducted a questionnaire, individual research interviews and focus group interviews. The results clarify the importance of own resources in an interaction with support from the environment. Therefore, the results of the study are discussed based on the theory of resilience and the theory of personal agency. Key findings show that support from the environment is of great importance in the question of completing, but that the school has few guidelines for students with serious mental illness.

Nøkkelord

FRAFALL
RESILIENS
PSYKISK HELSE
ADHD
LIVSMESTRING

YVONNE JAKOBSEN, seniorrådgiver i Statped

MIRJAM HARKESTAD OLSEN, professor (ph.d.),
UiT Norges arktiske universitet

I Norge gjennomfører cirka 78 prosent av ungdommene videregående opplæring innenfor en tidsramme på seks år (Udir, 2020). Gjennomføringsandelen er lavest i Finnmark (67 prosent). Vi har noe kunnskap om årsaker til lav gjennomføring basert på både longitudinelle studier (se for eksempel Markussen, Daus & Hovdhaugen, 2020) og enkeltstående casestudier (se for eksempel Olsen, 2013; Markussen, 2019). Blant annet viser studier at psykiske lidelser utgjør en stor risiko for at elever slutter. Studier om hvordan dette oppleves fra elevenes perspektiver, er nødvendig for å kunne legge til rette for gode tiltak.

Resultatene fra Ungdata 2020 viser at ungdom i Norge stort sett har det bra (NOVA, 2020). Fler-tallet beskriver god fysisk og psykisk helse og har jevnt over et optimistisk syn på egen framtid. Samtidig viser rapporten at 15 prosent av elevene

på ungdomsskolen og 21 prosent av elevene på videregående har hatt mildere psykiske helseplager siste uke (NOVA, 2020, s. 2). Andelen ungdom som rapporterer om psykiske plager, har vært høy fra 2010 og fram til i dag. Tristhet, nedstemthet og bekymringer er plager som går igjen når ungdom beskriver psykiske plager. En rapport fra FHI (Suren mfl., 2018) viser at 5 prosent av unge i aldersgruppen 0–17 år behandles for psykiske lidelser.

Opplæringsloven legger føringer for et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (1998, §9A-2). Et trygt og godt læringsmiljø henger nøye sammen med elevens opplevelse av å være inkludert i skolen (Olsen & Mikkelsen, 2015). I overordnet del av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2017) er skolens forpliktelse og vektlegging av livsmestring befestet. Folkehelse og livsmestring trekkes fram som et av tre tverrfaglige temaer som skal gjennomsyre opplæringen på alle trinn, og overordnet del viser blant annet til at samfunn som legger til rette for gode helsevalg hos den enkelte, får en stor folkehelsegevinst. Temaet skal gi elevene kunnskap for å forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Slik skal elevene få kompetanse til å ta ansvarlige livsvalg som fremmer god fysisk og psykisk helse. Som en kontrast til forpliktelsene som følger av LK-20, står rapporten *Om lærerrollen, et kunnskapsgrunnlag* (Dahl mfl., 2016), som blant annet anbefaler å utvide og øke skolens kompetanse gjennom å få inn flere yrkesgrupper enn lærere. Rapporten peker på at et helhetlig og tverrfaglig fagmiljø kan gjøre skolen rustet til å svare på de ulike forventningene som stilles.

Å mestre skolelivet krever to parter: både et godt tilrettelagt skolemiljø og en indre robusthet mot risikofaktorer i omgivelsene. Dette kan knyttes opp mot teorier om resiliens, som dreier seg om en indre psykisk motstandskraft mot stress og påkjenninger (Linkov mfl., 2021). Ungar (2012) hevder at resiliens er en kontekstuell og kulturell konstruksjon som består av tre dimensjoner: indre faktorer hos individet, kvalitet på nære relasjoner og kvalitet på det sosiale miljøet.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i et elevperspektiv basert på intervjuer med to kvinner som har vokst

opp med psykiske lidelser og i voksen alder fikk diagnosen ADHD. Temaet for intervjuene var deres erfaringer som elever i videregående skole. Artikkelen undersøker følgende spørsmål: *Hvordan bidrar resiliens til gjennomføring av videregående skole når ungdom har psykiske helseutfordringer?*

Teoretiske perspektiver

I denne delen av artikkelen presenterer vi teoretiske perspektiver knyttet til helse og hva som bidrar til å forme et menneskes livsfortelling.

Psykisk uhelse og nevroutviklingsforstyrrelser

Verdens helseorganisasjon (FN, u.å.) definerer helse som en «tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser».

Sentralt i elevfortellingene denne artikkelen baserer seg på, er psykisk uhelse. Det kan dreie seg om psykiske plager som stress, søvnvansker og uro eller lidelser som angst eller depresjon (Holte, 2012). I 2018 viste en rapport fra Folkehelseinstituttet at det var en sterk økning av jenter som rapporterte om psykiske plager, og at det også var en økning i psykiske lidelser blant jenter (Suren mfl., 2018). Den samme rapporten fant forskjeller mellom kjønnene, der jenter i stor grad fikk diagnoser innenfor depresjon og angst, mens guttene primært fikk diagnoser knyttet til ADHD. ADHD er en forkortelse for *attention deficit hyperactivity disorder*, også kalt hyperkinetisk forstyrrelse (FinnKode, u.å.). Kjernesymptomer på ADHD er nedsatt oppmerksomhet, hyperaktivitet og impulsivitet. I foreløpig siste utgave av diagnosemanualen (ICD-11, u.å.) er ADHD lagt under paraplyen nevroutviklingsforstyrrelser. Dette innebærer atferdsmessige eller kognitive forstyrrelser som oppstår i barnets første leveår, og er knyttet til den biologiske modningen av sentralnervesystemet.

Utenforskap i utdanning og arbeidsliv er en betydelig risikofaktor i vårt samfunn (OECD, 2018). Statistikk fra 2018 (SSB, 2020) viser at gutter har et kortere utenforskap enn jenter. Jenter kommer i større grad over i langvarige helseytelser i stedet for i jobb når de ikke fullfører videregående opplæring. Grunnskolekarakterer viser seg å være den dominerende forklaringsfaktoren for å

predikere unges utvikling (Frønes & Strømme, 2014). Barn og unges marginalisering i utdanningssystemet er grunnleggende med hensyn til framtidig og sosioøkonomisk marginalisering (Frønes & Strømme, 2014). Utdanningssystemene, med sine krav til selvdisiplin, krever både evne til konsentrasjon og evne til å håndtere visse koder for atferd. Vansker med å opprettholde oppmerksomhet mot én oppgave, som ved ADHD og lignende tilstander, blir derfor et mye større problem i dagens utdanningssystem enn det var i industrisamfunn og bondesamfunn (Frønes & Strømme, 2014).

I diagnosemanualen ICD-10 (FinnKode, u.å.) blir det framhevet at overaktivitet og uoppmerksomhet kan oppstå som symptom på angstlidelser eller depressive lidelser. Psykiske helseutfordringer er komorbide med flere ulike læringsutfordringer, også nevrotviklingsforstyrrelser som ADHD. Opptil 4,4 prosent av den voksne befolkningen antas å ha ADHD (Holthe, 2017). Et flertall av disse har en eller flere tilleggsvansker, for eksempel depresjon og angst (Rønhovde, 2018). Holthe (2017) skriver at kvinner med ADHD ofte diagnostiseres og behandles først i voksen alder. Dette settes i sammenheng med manglende kunnskap om hvordan diagnosen kommer til uttrykk hos jenter. Sosiale og kulturelle faktorer har stor betydning for hvordan symptomene oppleves og utvikler seg (Holthe, 2017). ADHD-diagnosen kan føles spesielt belastende for kvinner, siden enkelte symptomer og vansker som følger lidelsen, er i konflikt med sosiale normer og forventninger til kvinner.

Bandura (1997) viser til at vi som mennesker ikke bare er produkter av sosiale systemer, men i høyeste grad også produsenter av disse systemene. Banduras begrep *human agency*, evnen til å være agent i eget liv, viser til utvikling av kompetanse, effektiv selvoppfatning og evne til å regulere seg selv tilstrekkelig for å utøve selvstyring. Bandura beskriver at *human agency* består av de fire delkomponentene intensjonalitet, framtidsforestillinger, selvreaktivitet og selvrefleksjon.

Intensjonalitet innebærer evne til å utvikle intensjoner, samt å legge handlingsplaner og strategier for å realisere disse intensjonene. *Framtidsforestillinger* betyr at en i tillegg til å ha tanker og planer for framtida både er

i stand til å se for seg hvilke handlinger som kreves for å nå målet, og har motivasjon for å gjennomføre disse handlingene. Delkomponenten *selvreaktivitet* består av selvregulering og evne til å kontrollere hvorvidt egne impulser omsettes i handlinger. Den fjerde delkomponenten, *selvrefleksjon*, innebærer evne til å reflektere over egne handlinger.

Mentalisering og resiliens

Å kunne mentalisere beskrives som en av menneskets mest avgjørende sosiale kompetanser (Allen, 2012). Target & Fonagy (1996) skriver at gode mentaliseringsevner innebærer å se sammenhenger mellom egen atferd og følelser, andres atferd og følelsesuttrykk og ikke minst samspillet mellom disse. Evnen til å mentalisere innebærer også det å klare å skille mellom indre og ytre sannheter.

Skårderud & Duesund (2014) skiller mellom god og dårlig mentalisering, hvor god mentalisering kan bidra til å finne mening og håp i tilværelsen. Å finne mening og håp i tilværelsen trekkes fram av Allen, Bleiberg & Haslam-Hopwood (2003) som en av de sterkeste beskyttelsesmekanismene mennesker kan ha. Duesund & Skårderud (2014) påpeker at belastningene ved å leve med psykososiale utfordringer som ikke er tilstrekkelig mentalisert, kan føre til at utfordringene blir somatisert eller utagert. Ut fra denne forståelsen kan en se mentalisering som en individuell, indre prosess som våre mellommenneskelige relasjoner både kan danne grunnlaget for og påvirkes av.

Evne til mentalisering er også sentralt for *resiliens* (Borge, 2018). Ifølge Borge (2010) dreier resiliens seg om at et barns utvikling er tilfredsstillende, selv om barnets erfaringer innebærer en risiko for det motsatte. Risikofaktorer defineres som forhold som er assosiert med, og som kommer før, et mulig negativt utfall (Kraemer mfl., 2001). Borge (2018) presiserer at begrepet resiliens «kobler egenskaper hos et barn til egenskaper i miljøet» (s. 18). Med andre ord favner resiliens som begrep samspillet mellom individets indre ressurser og ressursene i systemet rundt individet.

Begrepet *resilient* legger derimot vekten kun på egenskaper i det enkelte barnet (Borge, 2018). Ved

resiliens er det både individuelle egenskaper og sosiale faktorer som kan bidra til å forklare forskjeller mellom barn som lever under samme risiko. Resiliens handler ergo ikke bare om egenskaper ved barnet selv, men også om de relasjonene barnet har til andre (Borge, 2018). I denne forståelsen kan gode relasjoner til både jevnaldrende og voksne være beskyttende ved risiko. Skolegang og utdanning kan dermed ha faktorer i seg som fremmer resiliens.

Warner & Smith (1982) gjennomførte en longitudinell studie der de fulgte barn i risiko. I denne studien fant de at en tredjedel av barna som opplevde risiko, var resiliente. Studien viste at det var særlig tre forhold som kunne beskrive de resiliente barna. For det første hadde barna positive personlige kvaliteter, de hadde normal intelligens, de var sjarmerende, og de tiltrakk seg positive reaksjoner fra omgivelsene. For det andre hadde de resiliente barna evne til å knytte følelsesmessige bånd til besteforeldre og andre voksne, i tillegg til foreldrene. Det tredje og siste forholdet var at barna hadde tilgang til et ytre støtteapparat, eksempelvis gjennom aktiv deltakelse i en meningsfull aktivitet utenom utdanningssystemet.

Tematisk livshistorie

Ut fra forståelsen om at resiliens er et samspill mellom egenskaper i individet og egenskaper i omgivelsene rundt individet (Borge, 2018), kan vi trekke den slutning at dette samspillet bidrar til å forme aktørers livshistorie. Numan (2006) presenterer tematisk livshistorie som et rammeverk for arbeid med aktørfortellinger. Han skiller mellom *levnadsberättelse* og *livshistorie*. Levnadsberättelse kan best oversettes med livsløpsfortelling. En slik fortelling er en personlig rekonstruksjon av erfaringer. Når disse erfaringene settes inn i en kontekst – det kan for eksempel være geografisk, sosialt og historisk – utgjør de en livshistorie.

Mennesker lever ulike liv og gjør seg ulike erfaringer. Livsbaneteorien til Elder (1998) viser hvordan historiske, økonomiske og politiske hendelser i stor-samfunnet påvirker og fører til endringer i enkeltmenneskers liv. Elder beskriver hvordan børskraket på slutten av 1920-tallet, de påfølgende vanskelige

trettiårene og andre verdenskrig påvirket mennesker i USA og deres valg i livet. Dersom vi omsetter det til norske forhold, kan hendelser og trender i det norske samfunnet fra 2000–2020 ha påvirket livsfortellingene til dagens unge mennesker i vårt land. Videre kan hendelser lenger tilbake i tid ha påvirket omgivelsesstrukturen og muligheter til å støtte barna og de unges utvikling. En konsekvens av dette blir at møtet mellom mennesker baserer seg på deres livserfaringer, men deres livserfaringer baserer seg på hendelser også utenfor dem selv. Samfunnsstrømninger og personlige erfaringer påvirker deres atferd og hva de – bevisst eller ubevisst – velger å dele i samhandling med andre mennesker.

Metode

Denne artikkelen baserer seg på deler av prosjektet *Gjennomføring i videregående opplæring for nordnorske elever med læringsutfordringer*. Formålet med hovedstudien var å få fram kunnskap om skolesituasjonen til elever som har læringsutfordringer på grunn av sanse- nedsettelse og/eller nevroutviklingsforstyrrelser, som ADHD eller autismspekterforstyrrelser. Deltakerne ble rekruttert ved at brukerorganisasjonene sendte en lenke til et spørreskjema til sine medlemmer, både ved hjelp av e-post til medlemmer og gjennom sine Facebooksider. Personer født i perioden 1992–2002 og bosatt i Nord-Norge ble oppfordret til å svare. I tillegg ble det sendt brev med lenke til Statped's brukere født i samme periode og registrert i region nord.

Totalt 68 personer svarte. Cirka halvparten hadde oppgitt kontaktopplysninger og krysset av for at vi kunne kontakte dem for intervju. Det ble gjennomført kvalitative forskningsintervjuer med 15 av respondentene basert på et strategisk utvalg for å sikre informanter innenfor hver diagnosegruppe. Datainnsamlingen foregikk i perioden 2019–2020. De 15 kvalitative forskningsintervjuene ble gjennomført av fire ulike forskere som delte gruppen mellom seg. Intervjuguidene var identiske. Prosjektlederen leste alle transkripsjonene for en første sortering av materialet.

Prosjektet er designet som en casestudie (Yin, 2014; Cresswell, 2014). Det innebærer å gå i dybden på et

fenomenen i sin naturlige kontekst med den hensikt å få fram en grundig forståelse av fenomenet. Fenomenet er i denne sammenheng gjennomstrømming i videregående opplæring, hvor casen vi analyserer, er selvrappor- teringen til elever med læringsutfordringer.

En casestudie gir muligheten for å gå i dybden på et fenomen gjennom en flermetodisk tilnærming (Yin, 2014). I denne studien er det benyttet spørreskjema, kvalitative forskningsintervju (Kvale & Brinkman, 2009) og fokusgruppeintervju (Wibeck, 2010). Spørreskje- maet besto primært av lukkede spørsmål med svaralter- nativer eller Likert-skala. Det ble blant annet spurt om bakgrunnsopplysninger, diagnose og eventuelle tilleggs- diagnoser. Respondentene ble også spurt om studiepro- gram og bedt om å oppgi hvor langt de hadde kommet i utdanningsløpet. Det ble stilt spørsmål om skolehverda- gen deres, der spesielt spørsmålene knyttet til tilretteleg- ging av opplæringen har relevans for denne artikkelen. Respondentene ble spurt om de selv hadde vurdert å avbryte utdanningen, og eventuelle årsaker til det.

Ved gjennomlesning framsto to av respondentene med svært like livsfortellinger knyttet til skolestørrelse, helsesituasjon og tidspunktet for da de sluttet videregå- ende skole før fullgått løp. Disse to respondentene ble forespurt via e-post om de ville delta i et fokusgruppein- tervju, og de samtykket til dette. Intervjuet tok utgangs- punkt i analyser av de individuelle intervjuene og utdypet ulike temaer. Moderatorer for fokusgruppeinte- rvjuene var to av forskerne i prosjektgruppen (artikkel- forfatterne), som begge hadde analysert de individuelle forskningsintervjuene. Informantene kjente ikke hver- andre på forhånd, men de hadde møtt den ene forskeren i tidligere prosjektfaser.

Analyseenheten for denne artikkelen er disse to unge kvinnene som valgte å avslutte videregående opplæring midtveis i siste skoleår, og deres minner om tiden i videregående opplæring. Vi benytter her en underkategori av casestudie som er tematisk livs- historiestudie (Goodson & Sikes, 2001). Numan (2006) beskriver en slik studie som en prosess som går over flere stadier: fortelling, samarbeid, triangulering og lokalisering – hvor fasene går over i hverandre. Infor- mantens livsløpsfortelling dreier seg om en beretning

av hendelser fra livet de har levd. Gjennom et samarbeid mellom aktører og forskere skapes livshistorien. Infor- masjon fra de ulike datakildene settes sammen, og loka- liseringer i disse diskuteres med informant(e). Dette kan igjen skape grunnlag for nye fortellinger og nye lokaliseringer (Olsen, 2013).

Fokusgruppeintervjuet tok utgangspunkt i to hovedspørsmål:

1. Basert på de erfaringene dere har fra egen tid i videregående skole, hva fremmer og hva hemmer en gjennomføring i videregående skole?
2. Basert på de erfaringene dere har fra egen tid i videregående skole, hva fremmer og hva hemmer en god psykisk helse i videregående skole?

I de individuelle forskningsintervjuene benyttet begge kvinnene metaforer for å illustrere sin livsfortelling. Vi valgte ut de som var felles for begge, lagde illustra- sjonsbilder av dem og brukte dem aktivt som tematiske faser i fokusgruppeintervjuet: janusansikt, puslebrikke og maske.

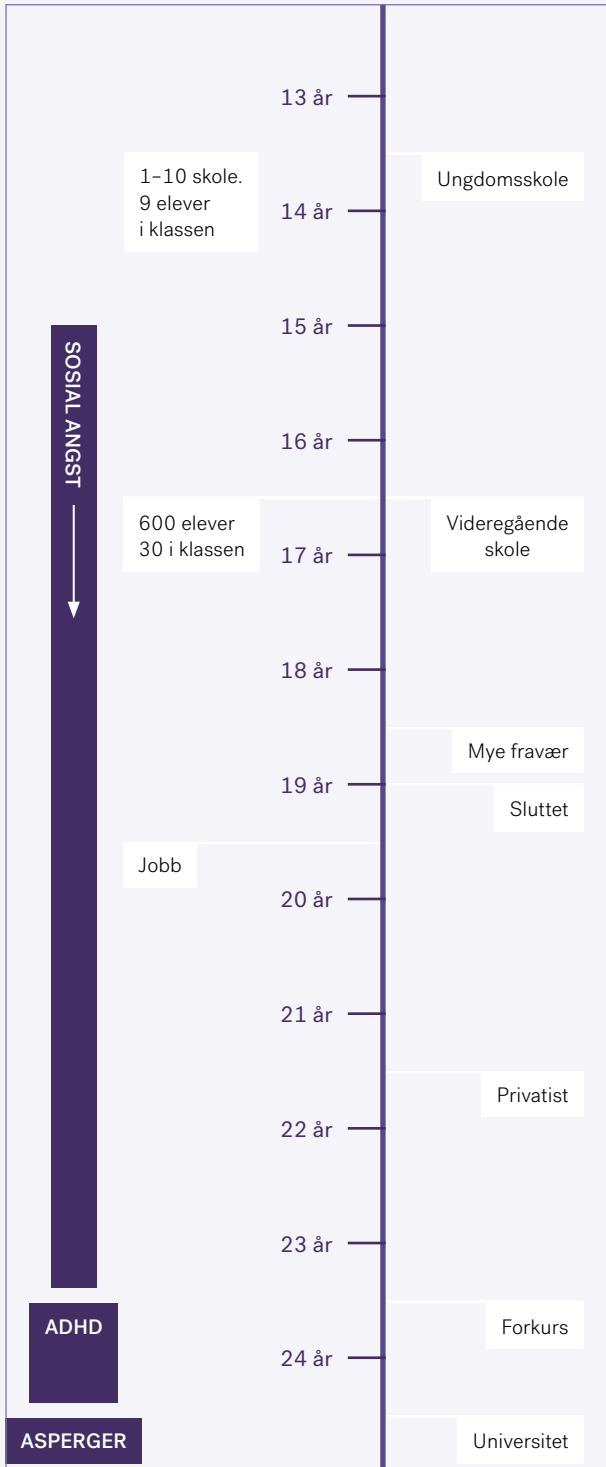
Temaer som presenteres i resultatdelen, er fram- brakt gjennom en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). En tematisk analyse består av seks faser som strekker seg fra å bli godt kjent med datamaterialet via koding til å kunne velge utsagn som best belyser kodene. Basert på resiliens som et overordnet selek- sjonstema for datamaterialet ble følgende to under- temaer valgt: 1) *Psykisk helse og betydning av diagnose* og 2) *Veien mot dropout*.

Navnene som benyttes, er fiktive. Prosjektet er vurdert og godkjent av tidligere Norsk senter for forskningsdata (NSD), nå Sikt.

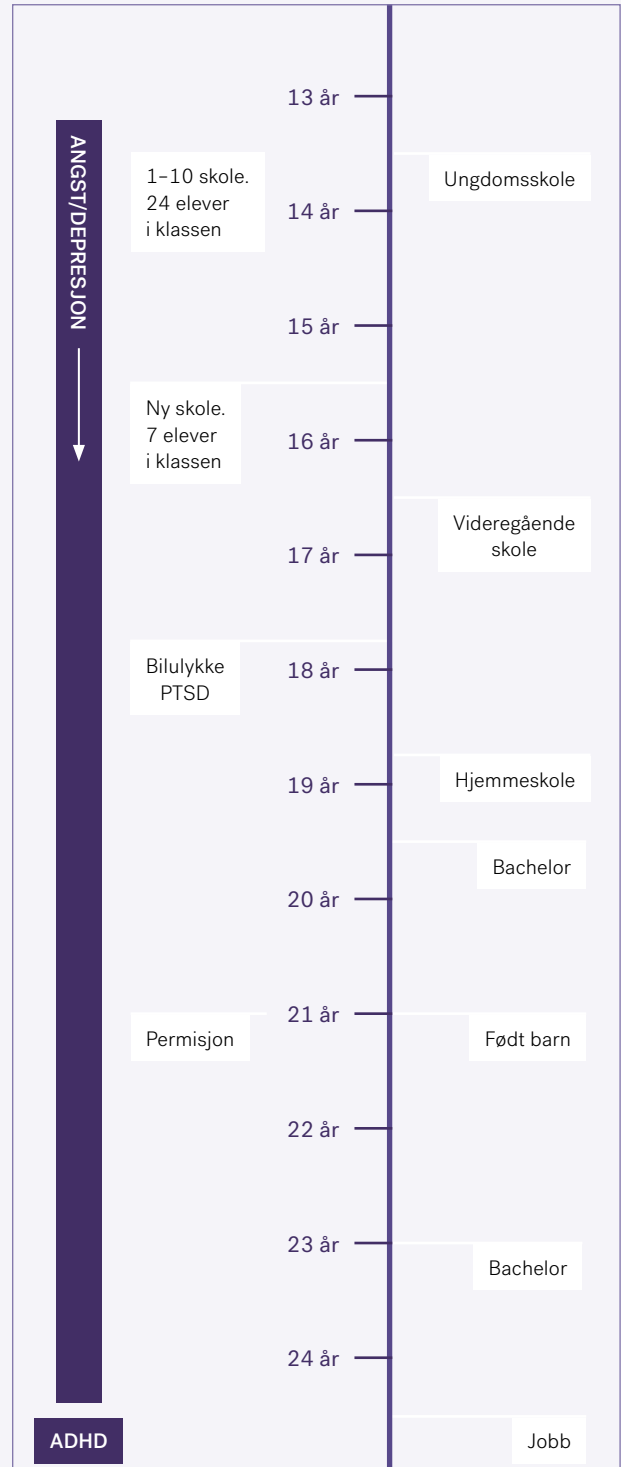
Resultater

De to informantene har vi valgt å kalle Anne og Britt. De fortalte begge om omfattende psykiske helseproblemer i ungdomstiden. Begge kom til et punkt midtveis i vg2 hvor de ikke så noen annen løsning enn å slutte i videre- gående opplæring. Anne sluttet helt, Britt fikk tilbud om hjemmeskole. Begge fikk diagnosen ADHD 24 år gamle. Figur 1 og 2 viser deres livslinjer, basert på en oppsum- mering av deres fortellinger.

FIGUR 1 Livslinje Anne



FIGUR 2 Livslinje Britt



Anne som avsluttet videregående, tok noen fag på privatgymnas, men fikk aldri et fullstendig vitnemål. Da hun nådde aldersgrensen, søkte hun om opptak på universitetet og kom inn på studiet hun ønsket, basert på realkompetanse. Anne skrev følgende i spørreskjemaet:

Jeg droppet ut av videregående i 3. klasse da jeg hadde vært kraftig deprimert siden jeg var 13 år. Dette var helt usynlig for alle, og jeg nådde et punkt hvor det begynte å bli farlig. Kom ut av det da jeg var 21, søkte meg på forkurs og kom så inn på den ingeniørutdanningen i Norge det er nest vanskeligst å komme inn på!

På tidspunktet for fokusgruppeintervjuet var Anne fremdeles student. Britt sto på sine eksamener på videregående og kom inn på en profesjonsutdanning på universitet. Hun fullførte utdanningen og var i full jobb da hun møtte til intervju.

Psykisk helse og betydning av diagnose

Begge kvinnene gikk grunnskolen ved små skoler og fortalte om vanskelige forhold, men på ulike måter. Britt beskrev en omfattende mobbeproblematikk som tok slutt ved at familien flyttet til et annet sted sommeren før siste skoleår i grunnskolen. Dette skoleåret ble et godt år for Britt. Hun fortalte om et oversiktlig klassemiljø og god tilpasning:

Jeg har aldri likt store folkemengder. Vi var bare sju elever med en lærer for oss selv. Der var det andre unger som trengte litt ekstrahjelp, så mattelæreren vår var veldig flink til å se hver enkelt. [...] Noen lå kanskje litt lenger foran, mens andre kanskje lå lenger bak. Så vi fikk forskjellige oppgaver.

Britt fortalte at dette året bidro til å gi henne overskuddet og karakterene hun trengte for å komme inn på toppidrettsgymnas. Anne fortalte at hun brukte enormt med krefter i løpet av skoledagen, der hun spilte rollen som sosial, sprudlende og glad, på tross av at hun beskrev en alvorlig depresjon fra ungdomsskolealder. Likevel anså hun skolen som sitt fristed. Hun sa hun var populær og ble sett på som den «morsomme og blide personen som var snill med alle». Selv opplevde hun dette som en falsk atferd. Hun fortalte at «jeg knakk

sammen og gråt da jeg kom hjem». I den forbindelse sa hun at «det var ingen som visste om det. Det er kanskje det som gjorde ting verre.»

For begge var overgangen til videregående opplæring vanskelig. Anne sa: «Jeg kom fra en veldig liten skole, og plutselig var det en veldig stor skole med masse fremmede folk», mens Britt mente at «å skulle forholde seg til over 20 i alle fag ble litt mye». I gruppesamtalen sa Britt at «jeg har sosial angst, så den spilte veldig sterkt inn. Jeg turte ikke å snakke i klassen. Det å skulle jobbe sammen med noen var helt grusomt.» Dette åpnet for en diskusjon mellom de to kvinnene om hvordan de kunne bli presset av lærere til å være muntlig aktive. Anne beskrev i den forbindelse hvordan hun kunne få fysiske symptomer knyttet til undervisning i enkeltfag, fordi hun aldri kunne vite om hun ville bli avtvinget et svar i løpet av timen.

Britt beskrev ingen aktiv mobbing i videregående skole, slik hun hadde opplevd i barneskolen, men uttrykte at hun ikke hadde venner, og at hun var ensom. Anne sa om tiden på videregående at «det var ingen som mobbet eller stengte andre ute». Litt senere i samtalen sa hun: «Jeg var fortsatt litt utenfor, men jeg var jo deprimert.» Det kan slik sett virke som Anne opplevde å være utenfor fellesskapet, men forklarte at det hadde sammenheng med egen psykiske tilstand. Anne fortalte at hun koste seg på skolen og hadde god kontakt med lærerne. Hun fortalte også om et nært forhold til en medelev. Samtidig fortalte hun at hun grupperte seg med «de utstøtte» på skolen.

Britt hadde en opplevelse av at hun aldri kom inn i klassemiljøet, men trivdes med treningene. Hun sa det slik: «Jeg kunne være så mye ensom jeg ville på skolen, men straks jeg kom på trening, var jeg en av dem. Det ble et fristed.» Hennes fortelling omhandler ingen relasjoner til medelever utover treningsøktene, med ett unntak. Hun fortalte om hvordan hun brukte toalettene som ladestasjon. I den forbindelse sa hun: «Da var det jo av og til at noen av de andre jentene som faktisk skulle på do, kom og spurte om det gikk bra, når de så at jeg ...».

Begge kvinnene beskrev skolens toalett som et fristed, et sted hvor de kunne lade opp og justere masken de møtte omgivelsene med. Anne fortalte hvordan det

å kunne gå inn på toalettet og låse døren ga henne en følelse av å være trygg. De lo da de forsto at de begge hadde som strategi å trekke inn på toaletter for å få en pause eller for å «lade batteriene», som Anne sa. Blant annet utspilte følgende samtale seg:

Anne: Jeg gikk på do bare for å slappe av, ikke sant. Jeg følte meg veldig trygg når jeg kom på do [...]

Britt: Det var mange turer dit for å slippe unna. Når man trengte på en måte å starte litt på nytt, at nå er det for mye, så kunne jeg gå ned.

Anne: Det var litt den følelsen av å måtte laste opp en liten maske, på en måte. [...] Doen blir både en ladestasjon og en avslapningsstasjon.

Britt: Ja.

Anne: Jeg blir veldig glad når folk har fine doer.

I forlengelsen av dette tok kvinnene opp behovet for et alternativt sted på skolen hvor de kunne trekke seg tilbake. Et sted hvor de kunne lade opp, men også et sted hvor de kunne jobbe i fred uten for mye stimuli og psykiske belastninger. De brukte betegnelsen «fristed». Anne uttrykte med et frustrert tonefall: «Jeg finner ingen steder hvor jeg kan være i fred. Det er ingen steder jeg kan sette meg og være litt alene.»

Begge kvinnene ble fulgt opp av psykolog mens de var elever i videregående. De hadde begge psykiske diagnoser knyttet til angst og depresjon som lærerne kjente til. Deres diagnose innenfor det nevrobiologiske vanskespekteret var ikke kjent mens de var elever. Diagnosen ADHD fikk de senere. Flere av uttalelsene til kvinnene kan spores til deres ADHD-tilstand, for eksempel knyttet til manglende konsentrasjon, behovet for ro, mangelen på egen struktur og behovet for at noen la rammer for dem og ga dem forutsigbarhet. Anne hadde en uttalelse som gikk på tvers av arenaene skole og hjem: «Problemet mitt var at jeg glemte ting hele tiden og la fra meg ting (...) Venninnene mine ble såret av at jeg glemte at jeg hadde avtalt med noen, og så avtalte jeg med flere.» Britt hadde en lignende uttalelse knyttet til at det var vanskelig å holde på vennskap.

Selv om de beskrev omfattende eksekutive problemer, ble det ifølge disse to kvinnene ikke satt inn tiltak

fra skolens side for å gjøre det lettere for dem. I Britts tilfelle var det foreldrene som satte rammer for skolearbeidet og hverdagen hennes. Anne fortalte at hun i grunnskolen ikke trengte å jobbe med fagene, hun gjorde det bra på prøver likevel og fikk gode karakterer. Manglende læringsstrategier ble et problem først da hun kom på videregående skole, hvor det i større grad var nødvendig å jobbe aktivt med læringsprosessen.

De fortalte begge at struktur og forutsigbarhet er noe de senere har etablert selv, gjennom å ta i bruk kalendere, mobilvarsling, finne rolige arbeidssteder og gjennom å ta i bruk «ladestasjoner» som toaletter og bortgjemte trapper. Anne unnskyldte skolen med at «det var så vanskelig å skille mellom depresjon og ADHD på videregående. Jeg vet ikke helt hva som påvirket meg mest.»

Begge kvinnene opplevde at diagnosen ADHD var en lettelse. Britt sa det slik: «Det ga endelig svar på hele livet, det har gått 25 år og endelig: Her er det som er galt med meg. Det var ikke verre enn det.» Begge sammenlignet diagnosen med en brikke som manglet i puslespillet: «Det var et puslespill som bare satte en brikke som gikk på plass.» (Anne).

I tillegg til at kvinnene opplevde det som en lettelse å få diagnosen, fortalte de at den også ga dem verktøy for å håndtere hverdagen. Anne påpekte at diagnosen førte til at hun bedre forsto seg selv: «Jeg kan forstå ting og fikse meg en planleggingsbok og huske ting lettere.» Britt fortalte at hun nå forsto humørsvingningene sine og kunne være mer forberedt. I tillegg ga det henne en større forståelse for sitt behov for rutiner. I den forbindelse falt følgende replikkveksling:

Britt: Nå står jeg opp til samme tid, jeg spiser til samme tid hver dag og ... Straks jeg går ut av det, da er det ...

Anne: Kaos!

Britt: Grusomt!

Anne reflekterte på følgende måte om sin diagnose: «Jeg kan ikke bli fri fra det, men jeg kan forstå meg selv bedre og se hvordan jeg reagerer på ting.»

Begge kvinnene fortalte om enkeltansatte ved skolen som støttet dem. For Anne var det en lærer hun

møtte på et utvekslingsopphold, for Britt var det rådgiveren på den videregående skolen. Anne fortalte om hvordan læreren tok kontakt og spurte hvordan hun hadde det: «Han brydde seg veldig mye, fordi jeg slet veldig mye på det tidspunktet. [...] Folk har jo vært støttende når jeg har turt å komme ut med ting, men det er jo ikke før da.» Anne opplevde også å få god støtte fra foreldrene når hun etter et selvmordsforsøk og tvangsinnleggelse fortalte dem at hun slet.

Britt fortalte om foreldre som støttet hele veien, og som visste om de psykiske utfordringene hennes: «... så har jeg hatt mamma og pappa, så jeg har ikke gitt opp heller. Det hadde jeg vel ikke fått lov til.» Samtidig ble rådgiveren på videregående skole viktig for henne: «Hun brukte all tid hun hadde til overs på meg, følte det som. Det var akkurat som at hun skjønnte ting. Hun så meg for den jeg var.» Mot slutten av fokusgruppeintervjuet oppsummerer Britt betydningen av å bli sett som et helt menneske: «Jeg tror det er det som beskriver min oppvekst. Det er vel det som beskriver den aller best. Det er de ordene. De gangene jeg har klart det, har det vært de som har sett og hørt meg.»

Veien mot dropout

Begge kvinnene fortalte om omfattende skulk mens de var elever i videregående skole. Anne fortalte at det startet da hun ble kjent med ei jente på skolen som «dro meg med på min første skulk, og så startet ballen å rulle. Hun holdt meg også litt i live, faktisk.» Vennskapet med denne jenta ble viktig for Anne. I tillegg til denne synlige skulkingen fortalte Anne om en indirekte skulk: «Det var veldig lett å sluntre unna og ikke jobbe med skole. Jeg satt ofte og tegnet i stedet for å jobbe.» Responsen fra lærerne på dette var å skryte av tegningene. Britt fortalte at skulkingen i stor grad skjot fart etter en bilulykke mens hun var elev i 2. klasse. Hun sa selv:

Men jeg var i en bilulykke før dette [før skulkingen startet], så da ble det litt sånn at jeg fikk både posttraumatisk, og depresjonen ble forverret, og ... Så da begynte jeg å skulke og så ikke noen grunn til å være på skolen. Jeg fikk jo ikke med meg noe, hodet fungerte ikke, jeg var så sliten at hva enn lærerne sa, så var det bare sånn inn der og ut der. Så det ble sånn: «Hva gjør jeg her?» Så

da er det jo det å sitte på do, for der kunne jeg liksom la være å tenke. Det raste jo tanker gjennom i hodet uansett.

Ifølge kvinnene var ikke omgivelsene oppmerksomme på det store fraværet deres. Anne sa at «jeg skjulte ting for foreldrene mine. De visste at jeg slet, men jeg tror ikke de fikk vite at jeg skulket skolen før i tredjeklasse da det virkelig ble alvorlig.» Foreldrene fikk vite omfanget av Annes problemer da hun ble innlagt etter et selvmordsforsøk.

Britt hadde skulket lenge før hennes mor oppdaget det og tok affære: «Det var vel også noe mamma fikk med seg. Hun skulle ikke la det skje, for hun visste jo at jeg hadde drømmer i livet. Drømmer om hva jeg vil bli, og hvor langt jeg skal nå.» Britt stiller spørsmål ved hvorfor skolen ikke oppdaget skulkingen hennes.

Det er også det å ha lærere som ser hva som foregår. Og hadde en av mine lærere oppdaget at jeg gikk ut halvveis i timene og ikke kom tilbake, og så var jeg der den neste timen ... Det var aldri at jeg opplevde at noen av lærerne kom bort og spurte «hvordan går det, har du det fint?». Det var mamma som oppdaget at jeg skulka, og hun var jo ikke engang på skolen. Så det å ha lærere som ser en, det er det som har vært hele greia. Jeg føler ikke at jeg har blitt sett for den jeg er.

Anne og Britt var begge på et tidspunkt ved så dårlig psykisk helse at de ikke var i stand til å gjennomføre skolegangen som vanlig. Anne beskriver at det for henne ikke var noen annen mulighet enn å slutte: «Jeg droppa ut, det var halvveis i tredjeklassen. Da var jeg så psykisk knust at ... Det var egentlig mamma og rådgiveren som tvang meg.»

Britt fikk en annen løsning. Heller ikke hun var lenger i stand til å delta i klassefelleskapet, til det var hennes psykiske helse for dårlig. Hun fortalte at hennes mor jobbet fram en løsning med hjemmeskole for henne. Den ble gjennomført slik at Britt kom til skolen hver dag, men møtte et annet sted enn de øvrige elevene. Som Britt sa:

Så jeg var på skolen hver dag, men jeg var ikke i klasserommet. Da fikk jeg på en måte et fristed hvor jeg kunne jobbe i fred, så jeg fikk fullført alle arbeidskrav,

fremlegg og alt mulig. Det siste året ble alt tilrettelagt, etter at vi egentlig krevde det. [...] Skulle jeg blitt tvunget til å være i klasserommet hver eneste dag, tror jeg ikke at jeg hadde fullført.

Kvinnene fullførte på ulike måter. Britt gjennom at skolen ga henne et frirom og la til rette slik at hun kunne gjennomføre prøver og eksamener alene på et rom med egne eksamensvakter og mor i rommet ved siden av. Dette ga henne tryggheten hun trengte for å fullføre med vitnemål. Anne sluttet, men kom senere inn på universitetet basert på realkompetanse. Dette vitner om en indre robusthet hos kvinnene, noe Britt er nærmest å sette ord på: «Jeg hater nederlag. Det å gi opp er jo et nederlag. Det å skulle komme meg ut og få studert har alltid vært en drøm. Så innerst inne har det ikke vært det at mamma og pappa skulle bli såret, det har vært at jeg ville komme meg ut i utdanning.»

Både i de individuelle samtalene og i fokusgruppeintervjuet trakk kvinnene fram at de hadde vært opp-tatt av å ikke såre foreldrene. Anne fortalte at ingen andre i hennes familie hadde tatt høyere utdanning. Hun ville gjerne at de skulle bli stolte av henne, noe som ble en drivkraft for henne. I Britts familie hadde begge foreldrene høyere utdanning, og hun ga uttrykk for at det ble forventet også av henne: «Det som var aller mest i fokus, var at jeg ikke ville såre mamma og pappa. Det var alle de timene de hadde lagt ned gjennom hele oppveksten. Skulle jeg bare kaste det bort med å droppe ut av videregående?» Britt påpekte i gruppesamtalen at «vendepunktet blir at noen utenfra tar kontrollen og ordner litt opp. Vi klarte ikke å gripe tak i det selv, så vi klarte jo ikke å snu det selv.»

Diskusjon

Innledningsvis spurte vi hvordan resiliens kan bidra til gjennomføring av videregående skole når ungdom har psykiske helseutfordringer. Resultatene våre viser en sterk sammenheng mellom indre faktorer hos individet, kvaliteten på nære relasjoner og kvaliteten på det sosiale miljøet, slik Ungar (2012) beskriver resiliens.

Materialet vårt viser to unge kvinner som har strevd som elever i videregående skole. Det er omfattende

fravær og liten deltakelse i det som skjer i klasserommet. Lite i kvinnenes tematiske livshistorier tyder på at fraværet og atferden deres er tatt opp i samtaler mellom dem og skolens ansatte, ei heller framgår det at foreldre er varslet om fraværet. Begge kvinnene må ha sendt ut signaler til sine omgivelser. De har likevel tilsynelatende glidd usett gjennom skolegangen med omfattende utfordringer, uten å bli fanget opp før det raknet helt. Dette kan tyde på at skolen ikke er godt nok rustet til å håndtere slike utfordringer, eventuelt at de ikke har handlingskompetanse når de identifiserer elever som strever. Anbefalingen om flere yrkesgrupper enn lærere i skolen (Dahl mfl., 2016) kan derfor ha relevans, som et bidrag til å øke skolens kompetanse om denne elevgruppen.

Basert på analysen av resultatene har vi valgt å diskutere resiliens ut fra to perspektiver. Det ene er betydningen av hvordan en psykisk uhelse blir mestret av eleven selv og av omgivelsene. Det andre er hvordan elevens resiliens får betydning for rollen som agent i eget liv. På den måten kommer vi nærmere et svar på hvordan resiliens kan bidra til gjennomføring av videregående skole.

Livsmestring i et liv med psykisk uhelse

I henhold til Bandura (1997) er mennesket både produkt og produsent av sosiale systemer. Som Elder (1998) har påpekt, har store samfunnsspørsmål betydning i den enkeltes liv. Vi må derfor anta at det er en nær sammenheng mellom kvaliteten i opplæringen og frafallspromblematikk i videregående opplæring. Det er også en sammenheng mellom kvaliteten i opplæringen og elevens evne til å mestre skolelivet når de har psykiske helseutfordringer.

Selv om begge kvinnene gjentatte ganger kom tilbake til hvor viktig det var for dem å stå i det for ikke å skuffe eller såre foreldrene, trakk de også fram at de selv hadde et mål eller en drøm i livet. De ønsket noe for seg selv, og gjennomføring av videregående opplæring var et steg på veien mot målet. Slik vi ser det, er dette eksempler på det Bandura beskriver som intensjonalitet og framtidsforestillinger i forbindelse med human agency.

Vi opplever en sentral ulikhet mellom de to kvinnene knyttet til støtten de fikk fra omgivelsene. Den ene, Britt, viser til sterk støtte fra sine foreldre og fra en rådgiver. Dette bidro til å frigjøre hennes indre ressurser. Den andre, Anne, beskriver i større grad at hun kjempet alene, men hadde en sympatisk atferd som bidro til å styrke hennes robusthet i møtet med en vanskelig skolehverdag. Hun smilte og lo og virket inkludert i et fellesskap.

Samtidig nyanseres dette bildet ved at Britt beskriver at det er mor og rådgiver som tok affære da hun var på sitt sykeste. Kvinnene illustrerer på den måten at det er ulike former for resiliens. Noen har sterkere indre styrke som kompenserer for svakere støtte i omgivelsene, og motsatt. Vi kan slik sett forstå resiliens som avhengig av summen av de tre faktorene Ungar (2012) stiller opp, hvor et sterkt ledd til en viss grad kan kompensere for et svakere.

Mange ungdommer beskriver utenforskap knyttet til rollen som elev. Utenforskap kan ha mange årsaker. I lys av livsbaneteorien (Elder, 1998) kan det være grunn til å reise spørsmål om og eventuelt hvordan hendelser og trender i det norske samfunnet fra 2000–2020 kan ha påvirket dagens ungdommer. Det er ikke utenkelig at de overordna sektormålene for videregående skole, om fullført og bestått til normert tid, til en viss grad har påført noen elever et større press enn godt er. Manglende oppfølging fra skolens side når ungdom har psykiske helseproblemer, kan bidra til marginalisering. På den måten ser vi en sterk sammenheng mellom frafallspromblematikk og elevers helseutfordringer og øvrige levekår.

Gitt det faktum at mange med nevroutviklingsforstyrrelser får diagnosen sent, er det mange barn og unge i norsk skole som har en udiagnostisert nevroutviklingsforstyrrelse. Dette gjelder spesielt jenter, ifølge Holthe (2017). Nevrouviklingsforstyrrelser har symptomtrekk som bør gi noen signaler til omgivelsene, selv om ikke alle har en utpreget hyperaktivitet.

I vårt materiale beskriver begge kvinnene en indre uro og vansker med konsentrasjonen. Først og fremst tegner fortellingene deres et bilde av to kvinner med store eksekutive vansker. De strevde med å organisere

dagen og arbeidet sitt, de hadde ikke orden på tingene sine, de slurvet i oppgavearbeid, og de hadde problemer med å levere til tiden. I tillegg hadde begge kvinnene en tydelig komorbiditet knyttet til psykisk uhelse. De fortalte om depresjoner og om sosial angst. Dette er lidelser med symptombilder som kan ha kamuflert at de grunnleggende vanskene skyldtes deres nevroutviklingsforstyrrelse, men som likevel signaliserer et behov for tilrettelegging.

Vi mener at kunnskap om ADHD hos jenter vil være et nyttig tiltak i skolen. Sammenhengen mellom økt kunnskap om ADHD hos jenter og komorbiditet til psykiske helseutfordringer kan bidra til at flere diagnostiseres og får hjelp til å håndtere sine vansker på et tidlig tidspunkt. Dette kan tenkes å ha positiv effekt på flere områder. For det første har det stor betydning for det enkelte individ å få en riktig diagnose. Når diagnosen er riktig, er forutsetningene større for at tiltak får ønsket effekt.

Ut fra intervjuet ser vi at begge kvinnene i flere uttalelser viser at de ikke synes at de psykiske diagnosene var dekkende for deres opplevde utfordringer. Det er en rekke fordeler for samfunnet knyttet til at de som har psykiske helseutfordringer, får riktig hjelp. Riktig hjelp tidsnok gir bedre forutsetninger for å mestre og ha det godt i eget liv. Som kvinnene beskriver i resultatdelen, har det å få riktig diagnose medført at de har fått en bedre forståelse for egne reaksjoner. Dette er noe som igjen har frigjort potensial og ført til bedre helse og økt mestring hos begge. ADHD-diagnosen har i så måte bidratt til å fremme god fysisk og psykisk helse, resiliens og livsmestring ved at de har fått et verktøy til å forstå seg selv bedre.

Endringene i opplæringsloven (1998) som ble innført 2017, og ikke minst i *Overordnet del til LK20*, gir tydelige krav til skolens arbeid med elevenes psykososiale miljø. Samtidig er ikke kunnskap ensbetydende med riktige handlinger. Skolens ansatte trenger kompetanse for å håndtere de ulike utfordringene skolen stilles overfor. Det er behov for en overordnet debatt om hvorvidt skolen kan bli bedre i stand til å håndtere utfordringer omkring psykisk helse dersom også andre yrkesgrupper enn lærere og pedagoger inngår i grunnbemanningen.

Som det framgår av det tverrfaglige temaet *Folkehelse og livsmestring* i overordnet del (Utdanningsdirektoratet, 2017), skal skolen gi elevene kunnskap og kompetanse om fysisk og psykisk helse som skal gjøre elevene i stand til å ta gode og begrunnede livsvalg.

Som våre resultater viser, er det viktig å være bevisst på at det som er riktig for den ene, ikke trenger å være riktig for den andre. Vårt materiale bekrefter betydningen av voksne som ser og handler med utgangspunkt i elevens opplevelse. Ulike profesjoner kan kanskje ved å samarbeide gi en bredere og mer hensiktsmessig tilnærming. Basert på prevalens er det sannsynlig at alle som på ulike måter arbeider med skolerelaterte spørsmål, på et eller annet tidspunkt vil møte på elever som strever med de samme tingene som de to kvinnene i vårt materiale.

Resiliens i rollen som agent i eget liv

Resultatene våre peker i retning av at mye handler om opplevelsen av å bli sett og hørt. Det er et grunnleggende behov for oss mennesker å høre til og bli forstått, om så bare av en eneste annen. For lærere og andre voksne som jobber i skolen, handler det kanskje aller mest om å ha mot til å være den ene – mot til å stå i det sammen med ungdommen. Ved å ta initiativ til å se, høre og forstå legger voksne til rette og støtter elevens egen mentalisering (jamfør Allen, 2012), både gjennom å etablere gode relasjoner og ved god kvalitet på læringsmiljøet.

Human agency (Bandura, 1997) innebærer både evne til å omsette tanker og intensjoner til handling, og evne til å administrere sitt eget indre og ytre liv. Gjennom dette har human agency likhetstrekk med metakognisjon, og det å kunne «tenke om tanker». Sårbare elever må få tillit og relasjon til «den ene» på et tidlig tidspunkt, slik at deres symptombilde kan bli tolket og forstått mer riktig. Det kan bidra til at elever kan sette ord på utfordringene og få et klarere bilde av seg selv.

Bandura (1997) viser til at det å være agent i eget liv er grunnleggende for god psykisk helse. Det å ha en opplevelse av å kunne mestre og påvirke livet i den retning man ønsker, er med på å danne grunnlaget for et godt liv. Samtidig trenger vi rammer å operere som agent i.

Datamaterialet vårt viser individuelle forskjeller med tanke på hvem som primært står for innrammingen: individet selv eller personer i omgivelsene.

En naturlig følge av allmenn skoleplikt og -rett er at det i skolen til enhver tid er barn med ulik risiko og ulik resiliens. Skolegang og utdanning er i mange tilfeller en risikodempende faktor. Det er kvaliteter ved skolen som system som gjør at den har noen naturlige beskyttelsesfaktorer. Samtidig er det kjente kvalitetsforskjeller mellom skoler, og av den grunn vil også skolene i varierende grad være risikodempende. Dette medfører at det også finnes skoler som kan øke risikoen og vanskene for elever som strever på ulike måter.

Bandura beskriver at det å være agent i eget liv er knyttet til motstandskraft og resiliens. Samtidig viser Borge (2018) at resiliens dreier seg om et samspill mellom både individuelle og miljømessige faktorer. Begge kvinnene har flere sterke individuelle faktorer som fremmer resiliens. De har vist at de innehar både intensjonalitet, framtidsforestillinger, selvreaktivitet og selvreaksjon, gjennom å ha vilje til utdanning, tro på at de kan få det til, og kraft til å gjennomføre handlinger som har ført dem i retning av målet. Med bakgrunn i dette vil det være riktig å si at de begge har evnet å være agent i eget liv gjennom at de på tross av vanskelige opplevelser i videregående skole ikke har gitt opp det store målet om en fullført utdanning.

Begge kvinnene i denne studien har vært utsatt for belastninger og risiko gjennom sine utdanningsløp. Deres fortellinger vitner om at skolen i liten grad har bidratt med tiltak for å dempe dette. På tross av store vansker og manglende støtte og tilrettelegging har motivasjonen for å få utdanning vært høy. Det er mulig at begge kvinnene har hatt de personlige kvalitetene som Warner & Smith (1982) trakk fram som kjennetegn på de resiliente barna i sin longitudinelle studie av barn utsatt for risiko. Forskjellen vi ser på de to kvinnenes livsfortellinger, vurdert opp imot teori om resiliens, er først og fremst i de ytre faktorene. For den ene bidrar foreldrene tidlig og fra starten til å skape tydelige rammer og kompenserer langt på vei for manglende tilpasning i skolen. Det ligger også forventninger om å ta utdanning i familien. Den andre forteller at hun ønsket å skjerme

foreldre sine fra belastninger. Hun opplevde dermed lite støtte i omgivelsene, men har stå-på-vilje, er sta og jobber for å få det til. Dette gjør at begge har psykologisk motstandskraft på tross av store belastninger, om enn på ulikt vis.

Vi har sett at miljøet rundt elevene har stor betydning for at de gjennomfører videregående opplæring. Både individuelle og miljømessige faktorer er viktige. Det at enkeltindivider har sterke individuelle ferdigheter og egenskaper som fremmer resiliens, kan ikke gjøre at miljøet og systemet ikke legger vekt på å bygge opp om elevenes resiliens.

I vår studie står begge våre informanter i en situasjon der de har valget mellom enten å slutte eller fullføre videregående skole. Det framstår som tilfeldig om ulike handlingsalternativer i en slik situasjon er kjent for skolens ansatte, foresatte og ungdommene selv. Hjemmeskole kunne vært et aktuelt tiltak i begge tilfellene, men ble ikke diskutert i mer enn ett. Generelt virket ikke tilrettelegging å være tema før situasjonen var så presset at eneste mulige løsning så ut til å være å avslutte skolegangen. Slik sett formes de unges livsfortelling av ressursene til omsorgspersonene og miljøene de ferdes i. Hvis ikke disse personene kjenner til alternativene og benytter handlingsrommene for å tilrettelegge for at de unge kan gjennomføre videregående opplæring, hjelper det ikke om eleven selv er resilient.

Konklusjon

For elever med psykiske helseutfordringer kan resiliens på ulike måter føre til at de fullfører videregående opplæring. De som lykkes, innehar en indre styrke til å stå i en vanskelig livssituasjon og har ofte et sterkt ønske om å få seg en utdanning. De er imidlertid også avhengig av å få den støtten de trenger fra skolens ansatte, familie og venner.

Studien har vist oss at kunnskap om psykiske vansker og diagnoser som ADHD også til en viss grad fungerer som en ramme for at eleven skal forstå seg selv og sine reaksjoner. Diagnosekunnskap hjelper også omgivelsene til å gjøre de riktige valgene med hensyn til å legge til rette for mangfoldet av elever.

Det å ha evnen til å ta kontroll over og påvirke faktorer i eget liv er en forutsetning for å mestre det. Slik vi ser det, har begge informantene i studien tatt rollen som agent i sine egne liv, om enn på ulik måte. Kvinnene har gitt stemmer til tall og statistikk om mulig frafall i videregående skole. Samtidig vitner deres fortellinger om at de i sin tid som elever ved videregående skole ikke fullt ut har klart å sette ord på sine utfordringer. Det er mulig at forutsetningen for at stemmer som dette skal bli hørt av skolens ansatte, ikke er helt til stede i norske klasserom slik skolen er organisert nå.

Det har imidlertid i tiden etter at de to unge kvinnene var elever i videregående opplæring, vært økt oppmerksomhet om frafall fra videregående skole, og det har blitt iverksatt en rekke tiltak for å forhindre det. Ikke minst har implementeringen av ny, overordnet del for grunnopplæringen gitt tydelige krav. Det er derfor grunn til å forvente en økt bevissthet om skolens betydning for livsmestring og psykisk helse. Innholdet i *Fullføringsreformen* (Meld. St. 21 (2020–2021)) gir også grunn til håp om en bedre tilrettelegging og tilpasning til mangfoldet av elever i videregående opplæring.

Ungdoms psykiske helseutfordringer og deres grad av resiliens påvirker deres livsmestring når det kommer til utdanning, og har betydning for gjennomstrømming i videregående opplæring. Resultatene fra vår undersøkelse viser at på tross av en indre kraft og omgivelsenes støtte kan det komme til et punkt hvor ungdommen på grunn av sykdom ikke er i stand til å fortsette på vanlige premisser. Da er det særdeles viktig at skolen har et handlingsrom og en handlingskompetanse slik at ungdommene fremdeles kan ha en plass i fellesskapet. Det er derfor behov for mer kunnskap om hvordan sykdom påvirker gjennomføringsevnen, men også økt kunnskap om ulike gjennomføringsmuligheter når det kommer til videregående opplæring.

Det å vise til den resiliensen de to kvinnene i vår studie hadde, og hva de pekte på som viktig i sin situasjon, kan ha betydning for andre elevers gjennomføring av videregående skole. De to kvinnene ber om at elever som dem må bli sett, hørt og forstått. Det er antagelig både enkelt og vanskelig. Men pedagogisk personell i skolen må ha mot og vilje til å være medmenneske og

rollemodell slik at de blir den omgivelsesstøtten som er nødvendig for å stimulere elevens resiliens. Når elever oppfordres til å si ifra, må personalet være i stand til å lytte og respondere relevant på det elevene formidler. Det innebærer en systemkapasitet til å omsette ord og kunnskap om elever til faktiske handlinger – som for elevene oppleves som at deres utfordringer nettopp blir sett, hørt og forstått. □

REFERANSER

- ALLEN, J.G., LEMMA, A. & FONAGY, P.** (2012). Trauma. I: A. Bateman & P. Fonagy (red.), *Handbook of mentalizing in mental health practice* (s. 419–444). Washington, D.C.: American Psychiatric Publishing, Inc.
- ANKER, T.** (2020). *Analyse i praksis*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BAKKEN, A.** (2020). URL: *ODA Open Digital Archive: Ungdata 2020: Nasjonale resultater (oslomet.no)*
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101.
- BANDURA, A.** (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- BJØRNDAL, A.** (2006). ADHD gjennom hundre år. I: A. Bjørndal, *Medisinsk informasjon. Kunnskapsbasert helsefaglig oppdatering. ADHD*. Nr. 4, s. 4–5. Oslo: Pedlex.
- BORGE, A.I.** (2018). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal.
- CLARK, J., LAING, K., TIPLADY, L. & WOOLNER, P.** (2013). *Making Connections: Theory and Practice of Using Visual Methods to Aid Participation in Research*. Newcastle University. Research Centre for Learning and Teaching.
- CRESWELL, J.W.** (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- DAHL, T.** (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- ERIKSEN, I. M., SLETTEN, M.A., BAKKEN, A. & VON SOEST, T.** (2017). URL: *ODA Open Digital Archive: Stress og press blant ungdom. Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager (oslomet.no)*
- FINNKODE** (u.å.). URL: *FinnKode - Direktoratet for e-helse medisinske kodeverk - ICD-10, NCMP, NCSP, ICPC-2, BUP, ICF-CY (ehelse.no)*
- FN** (u.å.). URL: *Verdens helseorganisasjon (WHO) (fn.no)*
- FRØNES, I. & STRØMME, H.** (2014). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GOODSON, I. & SIKES, P.** (2001). *Life history research in educational settings*. Suffolk: Open University Press.
- HOLTE, A.** (2012). URL: *Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser | Tidsskrift for Norsk psykologforening (psykologtidsskriftet.no)*
- HOLTHE, M.E.G.** (2017). *ADHD hos kvinner*. Oslo: ADHD Norge.
- ICD-11** (u.å.). URL: *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics (who.int)*
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- LINKOV, I., GALAITSI, S., KLASA, K. & WISTER, A.** (2021). Resilience and Healthy Aging. *Psychiatric Times* 38(7), s. 12–13.
- MARKUSSEN, E., DAUS, S. & HOVDHAUGEN, S.** (2020). URL: *Fra 16 til 30 : Om utdanning, jobb og inntekt for 9341 unge fra Østlandet, 14 år etter at de gikk ut av tiende klasse i 2002 | NIFU*
- MARKUSSEN, E.** (2019). URL: *Det andre året : Gjennomføring av videregående opplæring i Østfold 2016-2019. Delrapport 2 | NIFU*
- MELD. ST. 21** (2020–2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.
- NUMAN, U.** (2006). Livshistoriestudier – life history research. I: K. Fugleseth & K. Skogen (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk* (s. 144–155). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- OECD** (2018). URL: *Investing in Youth: Norway | Investing in Youth | OECD iLibrary (oecd-ilibrary.org)*
- OLSEN, M.H. & MIKKELSEN, R.** (2015). *Sammen for elevens psykososiale miljø*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- OLSEN, M.H.** (2013). *En inkluderende skole?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- OPPLÆRINGSLOVA.** (1998). URL: *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) - Lovdata*
- OSLO UNIVERSITETSSYKEHUS.** (u.å.). URL: *Nevroutviklingsforstyrrelser: om diagnosene - Oslo universitetssykehus (oslo-universitetssykehus.no)*
- RØNHOFDE, L.I.** (2018). *Kan de ikke bare ta seg sammen: Om barn og unge med ADHD og Tourettes syndrom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- SKÅRDERUD, F. & DUESUND, L.** (2014). URL: *Mentalisering og uro | Norsk pedagogisk tidsskrift (idunn.no)*
- STATISTISK SENTRALBYRÅ** (2020). URL: *Dårligere start på arbeidslivet for lavt utdannede - SSB*
- SUREN, P., FURU, K., RENEFLØT, A., NES, R.B. & TORGERSEN, L.** (2018). Livskvalitet og psykiske lidelser hos barn og unge. I: *Folkehelse rapporten – Helsetilstanden i Norge*. URL: *helsetilstanden-i-norge-20182.pdf (fhi.no)*
- TARGET, M. & FONAGY, P.** (1996). Playing with reality II. The development of psychic reality from a theoretical perspective. *The International Journal of Psychoanalysis*, 77(3), s. 459–479.
- UNGAR, M.** (2012). Social Ecologies and Their Contribution to Resilience. I: M. Ungar (red.) *The Social Ecology of Resilience* (s. 13–31). Springer, New York, NY. URL: *Social Ecologies and Their Contribution to Resilience | Request PDF (researchgate.net)*
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). URL: *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen (udir.no)*
- UTDANNINGSSPEILET** (2020). URL: *Utdanningsspeilet 2020 (udir.no)*
- WERNER, E.E. & SMITH, R.S.** (1982). *Vulnerable but Invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- WIBECK, V.** (2010). *Fokusgrupper: om fokuserte gruppintervjuer som undersøkingsmetode* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- YIN, R.K.** (2014). *Case study research: design and methods*. Los Angeles: Sage.

Det er ikke så lett å snakke om traumatiske opplevelser uten et språk – iscenesettelse som kommunikasjon

Sammendrag

Magne er 12 år gammel, men har ikke talespråk. Han er avhengig av tilrettelegging og forståelse for å kunne kommunisere. Vi har undersøkt iscenesettelse, med blant annet tegning, maling og leker, i arbeidet med å kommunisere med Magne om traumatiske sykehusopplevelser. Når mulighetene ligger der, tilpasset Magne, tar han initiativer som viser at han ønsker å fortelle om sykehusoppholdene. Magne er lite aktiv i kommunikasjonen, men vi ser at han kan påvirke samtalen, og at både Magnes og assistentenes engasjement har stor betydning. Det Magne lærer oss, kan vi bruke som inspirasjon og kunnskap i kommunikasjonsarbeidet med andre brukere.

Summary

It is not easy to talk about traumatic experiences when you don't master a language – staging as communication. Magne is a 12 years old boy without verbal language. He is dependent on adjustments and understanding from the staff in order to communicate. We explored how the staff use staging in which they draw, paint and play with toys in their efforts to communicate with Magne about his traumatic experiences. When an opportunity arises and has been adapted to Magne's needs, he will take the initiative to demonstrate that he wants to tell us about his stays in hospital. Magne does not actively participate in the communication, although we have noted that he influences the conversation, and the engagement of Magne and the assistants is of great importance. What we learn from Magne can be used as inspiration and knowledge when one work with communication with other language-disabled users.

Nøkkelord

ALTERNATIV OG SUPPLERENDE KOMMUNIKASJON
AUTISME
VISUELL KOMMUNIKATIV STØTTE
KONKRETER
ENGASJEMENT

BJØRK KEHLET, arbeidsleder for en BPA-ordning i Abcent og timelærer ved Universitetet i Sørøst-Norge

JANNE MADSEN, professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge

Magne er 12 år. Han er døv og har autisme og psykisk utviklingshemming, slik at kommunikasjon er vanskelig. Han har hatt problemer med å formidle selv de mest basale behovene videre, og utagering var «språket» hans. Magne kommuniserer verken verbalt eller med tegnspråk. Han har derfor ikke visst hva som skulle skje i neste øyeblikk, og han har ikke kunnet kommunisere om det som har skjedd tidligere. Mange rundt ham har opplevd det som utfordrende ikke å kunne informere om det som skal skje, og heller ikke kunne spørre ham hvordan han har opplevd det som har skjedd. Dette er nok ikke en uvanlig problemstilling for ansatte og familie til mennesker uten verbalt språk. Etter at Magne ble veldig syk, ble hentet med sykebil og var på sykehuset, snakket vi andre sammen, men det var ikke lett å snakke med Magne om hva som hadde skjedd. Han var frustrert, kanskje redd og utrygg, og reagerte med økt utagering. Dette er en del av grunnlaget for prosjektet eller delstudien som vi vil omtale i denne artikkelen.

Magne bor hjemme sammen med foreldre og søsken. Han har en utagerende atferdsform som også retter seg mot andre barn og voksne. Han har derfor

alltid to ansatte rundt seg i en ordning med brukerstyrte personlige assistenter (BPA). Det er seks dagvakter i ordningen, tre med bachelor eller høyere utdanning, to med relevant fagbrev og én uten utdanning. Det er en jevn fordeling mellom menn og kvinner.

De som deltar i denne delstudien, har vært ansatt i Magnes BPA-ordning i 1–3 år. Assistentene arbeider i 14-timersvakter flere dager i strekk. De blir godt kjent med Magne, og han får et mer stabilt liv med færre skift av voksne. Skoletilbudet hans er organisert med hjemmeundervisning med individuell opplæringsplan (IOP) i alle fag, og målet her har vært å utvikle og utvide kommunikasjonen med alle involverte, legge til rette for økt mulighet for medvirkning i hverdagen og redusere utageringen. I dette arbeidet bygger vi på en utvidet forståelse av begrepet kommunikasjon, som også omfatter et bredt utvalg av representasjoner og kommunikasjonsformer. Undervisning binder sammen kommunikasjonstrening og daglige praktiske aktiviteter.

Innsamlingen av forskningsdata omfatter intervju med BPA-ene og observasjoner av kommunikasjonssituasjoner hvor noen av BPA-ene tegnet, laget modeller i papp og lekte med playmo-bil. Forskningsdataene er analysert fra Magnes og fra de ansattes (BPA-enes) perspektiv.

Vi ønsker å formidle dette videre, dels fordi vi tror det kan være nyttig for mange andre med kommunikasjonsvansker og deres nærpersoner, og dels fordi vi vil bruke funnene våre som grunnlag for videreutvikling av kommunikasjonen mellom Magne og alle rundt ham. Funnene blir formidlet tilbake til BPA-ordningen og hjemmeundervisningen og påvirker nye planer og handlinger i arbeidet med å forbedre kommunikasjonen.

Vi vil starte denne artikkelen med en beskrivelse av Magne og det komplekse arbeidet med kommunikasjonen med ham. Deretter presenterer vi vårt teoretiske grunnlag, redegjør for forskningsmetoden og presenterer noen etiske vurderinger i forbindelse med dette arbeidet. I den avsluttende delen viser vi funn innenfor tre hovedkategorier og drøfter implikasjoner for Magne og mer generelt.

Kommunikasjon som mål for hjemmeundervisningen

Rodrigues-Queiroz mfl. (2020) har over tid jobbet med naturalistisk undervisning av autistiske barn. De bygger denne undervisningen på tre prinsipper: 1) at aktivitetene følger barnets interesser og er en del av barnets daglige rutine, 2) at aktivitetene støtter felles oppmerksomhet og felles fokus, og 3) at de voksne responderer på barnets forsøk på å kommunisere (ibid., s. 48, vår oversettelse). Både i organiseringen av Magnes hjemmeundervisning og fritidsaktiviteter og i veiledning av BPA-ene, legger vi vekt på disse prinsippene. Støtten i forståelse av kommunikasjon økes ved å knytte naturalistisk undervisning til kommunikasjon med parallell bruk av mange modaliteter (Madsen 2013; Kress, 2010).

Magne har utagert i så høy grad at han kunne skade seg selv, voksne og barn omkring seg. I disse situasjonene biter, lugger, skaller og klyper han. Vi oppfattet dette som en form for uhensiktsmessig kommunikasjon og har arbeidet systematisk, og i henhold til prinsippene ovenfor, for å utvikle andre og mer hensiktsmessige former for kommunikasjon.

En liten del av dette arbeidet – et arbeid med kommunikasjon om traumatiske hendelser over en periode på ca. 3 måneder – ligger til grunn for denne artikkelen. Vi vil presentere hvordan vi utviklet arbeidet fra å kommunisere om og fargelegge enkle tegninger med relevante motiver til å kombinere tegninger med enkle modeller for å illustrere reisen mellom hjemmet og sykehuset. Til slutt bygde vi en mer detaljert modell av sykehusrommet hvor Magne var innlagt.

Å fargelegge sykehusrelevante tegninger

Magne har det siste året vært mye syk. Han har blitt hentet av sykebil mange ganger og har i flere tilfeller vært ved så nedsatt bevissthet at det er lite sannsynlig at han husker alt som skjedde. Det er traumatisk for alle barn å bli syke, bli lagt inn, endre rutiner og være usikre på hva som skjer. Det er traumatisk å oppleve ubehaget, og kanskje hadde Magne også smerter. Det er også traumatisk å oppleve behandlingen, som hos Magne ofte måtte gjennomføres med en grad av tvang uten forklaring. Man manglet et språk for å fortelle ham hva som skulle skje.

Verken de pårørende, BPA-ene eller de ansatte på sykehuset hadde noen muligheter til for eksempel å forklare Magne at han skal puste i en maske, sove og våkne igjen. Å legge ham i narkose ble derfor utført med tvang. Alle involverte la til rette for minst mulig tvangsbruk og mest mulig kommunikasjon, men i en del situasjoner var det ikke mulig å unngå tvang. Etter de første innleggelsene ble det gjennomført debrifende samtaler både med BPA-er som hadde opplevd at Magne svevde mellom liv og død, og også med de som ikke var på jobb da situasjonene oppsto, men som var informert muntlig om hendelsene. Samtidig kunne ingen samtale med Magne, og hva kunne man da gjøre?

Da Magne ble utskrevet første gang og reiste hjem til hverdagen, fortsatte han med hjemmeundervisningen som allerede var etablert. På bakgrunn av en periode med hjemmeundervisning mente foreldrene at Magne ville ha nytte av en mer stabil situasjon hvor han skulle forholde seg til færre voksne. Undervisningen ble derfor lagt til hjemmet, ikke til en spesialklasse med transport i taxi. Magne har da ikke lenger fysisk tilhørighet til en klasse, men hans utagerende atferd har tidligere hindret samspill med jevnaldrende, så dette var vurdert som en mindre endring. Hjemmeundervisningen planlegges av en lærer og gjennomføres av BPA-ene.

For å kunne « snakke » om innleggelsen var bilder, bøker og fargeleggingsark med sykehusmotiv en del av skoleopplegget. Det var ikke så lett å finne ferdige motiver som kunne fargelegges, og som samtidig beskrev den situasjonen Magne hadde vært i. Det var derfor naturlig å supplere med egne tegninger. Ved å tegne selv fikk assistentene samtidig bedre mulighet til å gjenskape situasjoner.

Å gjenskape hendelser med playmobil på en tegning som illustrerer situasjonen

Etter å ha fargelagt ferdige motiver fra sykehuset så vi behovet for å kunne gjenskape hendelsene og følge opp med pappeskemodeller av sykehuset og hjemmet. Vi tegnet en vei mellom disse to pappeskemodellene på et stort ark på cirka 1 x 2 meter. Vi limte relevante fotografier og Widgit-symboler (Normedia.no) på arket sammen med Magne. Alt hadde veldig tett tilknytning

til det som faktisk hadde skjedd. På dette arket kunne vi nå kjøre en playmobil-sykebil med Magne-figuren og mamma-figuren til sykehuset, mens de samme figurene kjørte tilbake i en familiebil. Magne har tidligere øvd på å forstå at de små menneskefigurene representerer en kjent person, og at den ene figuren er ham selv. Kommunikasjon må læres fra grunnen (Kehlet & Madsen, under arbeid). Tanken var at den traumatiske turen til sykehuset alltid skulle etterfølges av en hjemtur i egen bil. Kanskje Magne forstår at det er ubehagelig å reise til sykehuset, men at han senere reiser hjem igjen?

For å øke forståelsen brukte assistentene både kroppsspråk, tegninger, fotografier og symboler, fordi det virker som om bruken av ulike og varierte kommunikasjonsformer øker forståelsen. Dit Magne rettet oppmerksomheten, signaliserte hva han var opptatt av, og dette ble i den videre kommunikasjonen med tegningene og modellene vektlagt og eventuelt forstørret. For eksempel ble brytere som automatisk åpner dørene, tegnet helt ute av proporsjoner for å kunne trykkes på. Tegninger, foto og symboler ble også overført til en hjemmelaget bok som senere kunne « leses » sammen med andre.

Å lage modell av sykehusrommet

Da Magne kom hjem etter første tur til sykehuset, var han veldig opptatt av fotografiene som var blitt tatt under innleggelsen. Han viste frem merker etter vene-flon og « premiene » han hadde fått under innleggelsen. Ved neste sykehusinnleggelse tok vi derfor kommunikasjonen et steg videre: Magne og de voksne laget en modell av sykehusrommet i en pappeske. Foto av vegger ble skrevet ut og limt på veggene i esken, vinduer og dør var skåret ut så de kunne åpnes, gardiner i den rette blåfargen var hengt opp, senger til Magne og mamma, lenestol, bord – alt var på plass da Magne noen dager senere reiste hjem (se figur 1). Hensikten var at Magne skulle kunne samtale om hendelser fra sykehusoppholdet.

Den første dagen etter hjemkomsten var det en assistent som hadde vært med på sykehuset, og mamma som « lekte » med sykehusrommet sammen med Magne. Alle tre hadde vært med på de samme hendelsene og

kunne sette symboler på dem. De neste assistentene som kom på jobb, hadde ikke vært med under innleggelsen og skulle nå involveres i samtalene. Å gjenskape situasjonen med støtte i pappeskemodellene og playmobil-figurene sammen med Magne la grunnlaget for at han kunne fortelle om opplevelsene sine til noen som ikke hadde deltatt.

Denne situasjonen ønsket vi å undersøke med følgende problemstilling: *Hvordan kan man forstå og utvikle kommunikasjonen med Magne, som er døv og utviklingshemmet og har autisme, om hans traumatiske opplevelser i forbindelse med sykehusinnleggelse?*

FIGUR 1 Sykehusrommet



Rommet er laget i en pappeske og fotografert ovenfra. De blå gardinene henger ved vinduet, som kan åpnes nederst. Medisinsk utstyr er plassert på veggen til venstre. En dør er laget i veggen øverst, men utenfor fotografiet. Magne og mamma ligger i sengene sine.

Barn og voksne som har tilsvarende problemer med kommunikasjon som Magne, vil ifølge Grøvdal (2013) oftere utsettes for overgrep og dermed traumatiske opplevelser enn gjennomsnittet av befolkningen. Dette forskningsarbeidet ser vi derfor både som et lokalt aksjonslæringsprosjekt og som et prosjekt av generell interesse. Dette er et innspill til debatt om hvordan man kan legge til rette for utvikling av kommunikasjon for brukere og elever med svake kommunikative signaler. Det er også et innspill til diskusjon om hvordan isenesettelse kan øke kommunikasjonen med mennesker uten et aktivt tale- eller tegnspråk.

Å utvikle Magnes kommunikative kompetanse er hovedmålet i hjemmeundervisningen hans, og vårt perspektiv er derfor først og fremst pedagogisk og didaktisk. Forskningen er tett knyttet til den undervisningspraksisen og det læringsmiljøet som Magne er en del av. Vi som skriver denne artikkelen, er både forskere og ansvarlige for Magnes hverdag fordi vi planlegger opplegget til hjemmeundervisning. Opplegget gjennomføres av BPA-ene, under veiledning. Det er de ansattes praksis og deres opplevelse av kommunikasjonen med Magne som er vårt empiriske grunnlag, og det har stor betydning hva de har gjort, og med hvilke begrunnelser. Målet for alle involverte var (og er) å utvide Magnes kommunikasjonsmuligheter, og dette gjorde vi ved å kommunisere om noe som vi så at ga mening for Magne.

Teori om kommunikasjon

Vi presenterer i denne delen teorier som er grunnlaget vi bygger vår forståelse på. Vi vil underveis knytte teorien opp mot Magnes situasjon, hans forutsetninger og vår forskningscase.

I henhold til Tetzchner (2019, s. 249) kan kommunikasjon beskrives som en situasjon der man leder andres oppmerksomhet og lar sin egen oppmerksomhet bli ledet mot et felles fokus. Da skapes det, gjennom intersubjektivitet, en felles situasjonsforståelse (Wells, 2007; Wertsch, 1998). Språk er ett av flere viktige redskaper i kommunikasjon og består av et sett av representasjoner (tegn eller signaler) som er satt i system og følger gitte grammatiske regler (Språkrådet, 2022). Språk og kommunikasjon kan ikke studeres løsrevet fra konteksten,

samspeilet og relasjonene (Postholm, 2008). Vi oppfattet Magne utageringer som kommunikative ytringer (Wells, 2007), men ikke som språk. Målet med intervensjonen og utviklingsarbeidet var økt kommunikasjon (og kanskje en viss grad av språkutvikling) mellom Magne og alle rundt ham. Et felles repertoar av funksjonelle begreper er grunnlaget i dette kommunikasjonsfellesskapet (Wenger, 2004).

Magne var tilsynelatende lite aktiv i kommunikasjonen, og det kunne være vanskelig å vite hva, og om, han forsto. Vi var opptatt av signaler som ga oss mulighet til å vite om han var oppmerksom. Vårt teoretiske utgangspunkt er et sosiokulturelt syn på kommunikasjon og dialog som grunnlag for utvikling (Dysthe, 2001; Vygotsky, 1978). Språk forstås i dette perspektivet som et viktig redskap, som kulturell mediator og som redskap for tenkning (Mercer & Hodgkinson, 2008). Ved bruk av blant annet konkrete, fotografier, tegninger og kroppsspråk arbeidet vi for å etablere felles forståelse og utvikle noen sentrale begreper ved hjelp av atypisk supplerende kommunikasjon¹ (ASK), som vi vil beskrive nærmere litt senere i denne artikkelen. Overgang mellom ulike modaliteter (Madsen, 2013) og utvikling av kommunikasjon og språk påvirker tenkning og forståelse (Postholm, 2008), både intermentalt (mellom mennesker) og intramentalt (i individet) (Littleton & Mercer, 2010; Vygotsky, 1986). Samtidig er ikke formen på samtalen det viktigste, ifølge Boyd & Markarian (2011) – det er viktigere å nå et nivå der begge parter er aktivt engasjert i kommunikasjonen.

Gjennom flere årtier har mange forskere som Bruner (se for eksempel Bruner, 1999) og Wells (se for eksempel Wells & Arauz, 2006) vist oss at læring skjer når elevene deltar aktivt i meningsfulle og engasjerende interaksjoner. Språklig utvikling kan ifølge Gjems mfl. (2012) skje i kommunikasjon og interaksjon. For barn i barnehagen er meningen og innholdet i språket ofte knyttet til konkrete hendelser og aktiviteter og blir på den måten forståelige for barna. Magne har med bakgrunn i autisme og manglende hørsel og språk opplevd lite av dette, og har tilsynelatende ikke utviklet grunnleggende forståelse for kommunikasjon. Dette prosjektet startet derfor på et nivå hvor tegninger

og modeller ga mening ved at de ble knyttet tett til det som var opplevd.

Det var ikke lett å vite hva Magne tenkte, fordi han, kommunikativt, ikke responderte som forventet. Som et ledd i å forstå hva Magne opplevde som meningsfullt, la vi vekt på kommunikasjon med ham som en aktiv deltaker (Wells, 2007). I situasjoner hvor vi holdt oppmerksomheten hans eller til og med fikk en kommunikativ respons, tolket vi det som et uttrykk for opplevelse av felles situasjonsforståelse (Wertsch, 1998) og mening (Bruner, 1999; Wells & Arauz, 2006).

Ifølge Muhonen mfl. (2016, s. 143) spiller lærere en viktig rolle ved å skape muligheter for elevenes begrepsmessige utvikling og deltakelse i kommunikative interaksjoner. En metode for å støtte elever slik at de kan inngå i kommunikasjon, kan være at læreren, eller en annen voksen, veileder eleven i å uttrykke alternative synspunkter (Gjems mfl., 2012; Wells & Arauz, 2006). Littleton & Mercer (2010) og Rogoff (1990) påpeker at elever kan veiledes til deltakelse i meningsskaping og selvstendig tenkning ved å få delta i dialoger der de kan utvikle seg til lærende personer som evner å bygge på hverandres ideer. Elevene inngår da i samspeilet som «lærlinger» (apprentices), mens læreren inngår som ekspert. Magne har i liten grad opplevd dette fordi kommunikasjonen hans, inntil nå, har vært for subtil og vanskelig å fange opp. Magne kommuniserer i en form som kan være vanskelig å respondere på. Likevel er det mulig å veilede ham noen steg forover ved å øke hans deltakelse i kommunikasjonen på hans premisser, det vil si med visualisert støtte i form av ASK.

Atypisk og supplerende kommunikasjon (ASK)

Atypisk og supplerende kommunikasjon (ASK) støtter utviklingen av språk, kommunikasjon og kognisjon hos personer med atypisk eller avvikende språkutvikling (Tetzchner, 2019, s. 277). Ifølge Tetzchner & Martinsen (2002) må man i slik kommunikasjon ta i bruk et bredt utvalg av funksjonelle modaliteter for kommunikativ støtte.

For at samtalepartnere med andre forutsetninger for kommunikasjon skal ha mulighet til å bidra i samtalene, må kommunikasjonspartneren legge til rette for

at den enkeltes personlige kommunikasjonsform kan anvendes. Dette forutsetter høy bevissthet og kunnskap om behov for støtte og modalitet (Karlsen mfl., 2015; Næss, 2015). For mennesker med atypisk og avvikende kommunikasjon kan ASK helt eller delvis ha samme funksjon som talespråket har for andre når det gjelder utvikling og læring (Tetzchner & Martinsen, 2002). Vår tilnærming til arbeidet med Magne er multimodal (Kress, 2010; Thunberg, 2015); vi tar i bruk så mange funksjonelle former for kommunikasjon som mulig.

Forskningsmetode

Det er skrevet lite om hvordan man jobber i praksis med å utvikle funksjonell kommunikasjon hos et barn med Magnes utfordringer. Vi har derfor utviklet mye selv, inspirert av det andre har gjort, og basert på systematisk analyse og tolkning av våre egne prosesser. Assistentene i Magnes BPA-ordning har vært aktive deltakere både i utviklingsarbeidet, i gjennomføringen av ideene og i analysene av hva som fungerer, og hva som ikke fungerer. Uten denne gjengen hadde vi ikke kommet så langt. Det betyr at dette forskningsarbeidet er både empirisk og teoretisk forankret; vi evaluerer og endrer vårt eget arbeid gjennom en form for self-study (Loughran, 2014) i vår gruppe. Det kan også beskrives som aksjonsforskning (McNiff, 2013), for alt vi har funnet ut i analyser, refleksjoner og felles utviklingsarbeid, har vært tatt i bruk umiddelbart. Vi forsker for å skape begrunnet endring (Tiller, 1999), og slik påvirker forskningen og utviklingsarbeidet hverandre gjensidig.

Forskning og utvikling henger tett sammen, men det er samtidig to prosesser med ulik fremdrift, hastighet og hensikt (Elden & Levin, 1991). Noen ganger har Magnes utvikling gått så raskt at vi ikke rakk å skrive ut det vi hadde planer om, og andre ganger har utviklingen gått så sakte at vi forsto at vi var på feil spor, før vi begynte å analysere og tolke data. Det betyr at vi ikke gjør rede for en kronologisk utvikling i vårt arbeid med Magne, men i stedet tar opp utvalgte deler av prosessen som bare er en liten del av Magnes liv og en tidsavgrenset del av arbeidet med å utvikle kommunikasjonen for et døvt barn med autisme og psykisk utviklingshemning. Disse utvalgte delene kan hver især oppfattes som

en tidsbegrenset case, og casestudiedesign er derfor valgt som vår forskningsmetodiske ramme for datainn-samling og analyse i denne artikkelen (Creswell, 2013; Yin, 1994). Selve casen er beskrevet ovenfor.

Data er samlet inn på flere ulike måter. Assistentene ble observert i økter hvor de jobbet med Magnes kommunikasjon (Postholm, 2005). Det ble gjennomført semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2009) med alle de seks ansatte som jobber dagtid. I disse intervjuene spurte vi generelt om det å kommunisere med ASK, og om deres erfaring og opplevelse av kommunikasjonen med Magne og støtten i ASK. De ble ikke spurt spesifikt om kommunikasjonen om sykehuset. Intervjuene er transkribert, og dataene er tolket i en hermeneutisk prosess med åpen, tematisk og selektiv koding og kategorisering (Braun & Clarke, 2006; Nilssen, 2012; Postholm, 2010). I denne analyseprosessen kom vi frem til de tre hovedkategoriene «Magnes muligheter til og behov for å kommunisere», «Magne påvirker samtalen» og «betydningen av både Magnes og assistentenes engasjement». Disse er beskrevet under «Funn» senere i artikkelen.

Magne har sine personlige uttrykk. I vårt prosjekt må vi derfor tolke hans personlige kommunikasjon for å få frem gyldige funn, på lik linje med at man i andre prosjekt skal forstå andre brukere og derfor må tolke deres personlige signaler. Når vi tolker Magne, legger vi vekt på hva vi tror han mener, hva det er han ønsker å fortelle oss – ikke bare om å være på sykehus, men også om det å tegne, bruke playmobil og bygge enkle modeller som et ledd i kommunikasjonen – og å bruke ASK og kroppsspråk. Det er da viktig å finne ut om han viser interesse, og eventuelt hvor lenge.

Vi har lagt vekt på å undersøke om Magne på noe vis responderer på kommunikasjonen, og i tilfelle hvordan. Det er ofte vanskelig for Magne å holde oppmerksomheten på noe over lengre tid. Vi tolker det derfor slik at hvis han blir sittende i situasjonen lenger enn forventet, har vi fanget interessen hans med noe. Hvis Magne uventet forlater aktiviteten og for eksempel går for å starte en annen aktivitet, kan det vise manglende interesse for enten innholdet eller formen. Om han finner frem til en annen aktivitet som også handler om sykehus, tenker vi at innholdet interesserer, men

at formen ikke fungerer. En dyp rynke i pannen tolker vi som skepsis eller eventuelt uenighet, og hvis han slår seg selv i hodet, viser han klart at han er uenig. Disse signalene har vi fanget opp ved å observere. Vi har også intervjuet og snakket uformelt med assistentene som gjennomfører størsteparten av all kommunikasjon i løpet av en dag, om deres tolkninger.

Magnes uttrykk er sterkt personlige. Assistentene må bli kjent med ham for å kunne tolke og forstå hva han ønsker å formidle. På tross av dette kan resultatene i dette forskningsprosjektet være relevante for andre, fordi vi gjennom en analyse som beskrevet ovenfor får frem generelle funn om kommunikasjon med ASK-brukere.

Etikk og personvern

Både anonymitet utad og innad er prioritert i dette prosjektet. Magne er anonymisert med navn i tillegg til at bare opplysninger av betydning for dette forskningsarbeidet er lagt frem. BPA-ordningen er liten, men uttalelsene er anonymisert innad. Det har betydning for kommunikasjonen med Magne om man har kjennskap til hendelsene, eller om man er utenforstående. Vi har derfor samlet data fra assistenter som har vært med på sykehuset, under navnet «Anne», og fra assistenter som ikke har vært med på sykehuset, under navnet «Bendik».

Studien er godkjent av NSD. Alle deltakerne har gitt et opplyst samtykke. Magne deltar med foreldrenes opplyste samtykke. Det er vanskelig, om ikke umulig, å forklare ham hva det vil si å delta i forskningsarbeidet. For å sikre hans ønsker har vi derfor bedt både foreldre og ansatte være oppmerksomme på og informere om tegn på at Magne kan være ukomfortabel med deltakelse i studien. Hvis noen opplever at han viser tegn på ikke å ville delta, eller om de opplever at han blir overkjørt, utlevert eller på noen måte ikke vist den respekten han fortjener, ønsker vi tilbakemelding. Foreldrene leser alt som vurderes publisert, og hvis de opplever at Magne ikke blir ivaretatt på en god måte, skal han trekkes fra deltakelse i studien. Også de ansatte har blitt sterkt oppfordret til å lese og kommentere utkast og artikler både som en memberchecking (Creswell, 2013) og for å sikre at Magne ivaretas på en god måte.

Den ene av forskerne er leder for BPA-ordningen og er ansvarlig for Magnes fritidstilbud. Hun samarbeider derfor med de ansatte også utover forskningen. Den andre forskeren er ansvarlig for og planlegger skoletilbudet som gjennomføres av BPA-ene i gjensidig kommunikasjon og under veiledning. I tillegg er begge forskerne i slekt med Magne. Vi har kjent flere av de ansatte i mange år. Det kan gjøre det vanskelig for ansatte, og kanskje også foresatte, å si ifra om de ønsker å trekke seg selv eller Magne fra studien. Vi har, som forskere, prøvd å være lydhøre for om de ansatte viser ubehag ved å delta i for eksempel intervjuer. Vi har også snakket med hele personalgruppen på personalmøter med jevne mellomrom om at de har mulighet til å trekke seg. Ved den minste usikkerhet knyttet til om noen ønsker å delta, tas de ut av forskningsprosjektet til det er avklart. Vi opplever et godt arbeidsmiljø hvor de ansatte tar opp både positive og negative ting med oss. De har også mulighet til å ta opp ulike problemstillinger med tillitsvalgte, som så kan ta det opp anonymt med oss.

Forskningsprosjektet har, ifølge assistentene, hatt en positiv innvirkning på deres engasjement i utvikling av kommunikasjon, deres refleksjonsnivå og deres generelle trivsel i denne jobben. Dette tilfører, tenker vi, en positiv bieffekt for Magne.

I en situasjon hvor vi internt er tett knyttet til og godt kjent med hverandre, er det behov for kritiske venner (Loughran & Brubaker, 2015). Flere utenforstående forskere har hatt denne rollen, og stemmene utenfra er viktige for oss. Kritiske venner har bidratt med innspill slik at intensjonen om å utvikle dyp, generell forståelse (Creswell, 2013, s. 97) som også gjelder utenfor vår sammenheng, er mulig å nå.

Funn

Vi presenterer nå funnene i de tre hovedkategoriene «Magnes muligheter til og behov for å kommunisere», «Magne påvirker samtalen» og «betydningen av både Magnes og assistentenes engasjement».

Magnes muligheter til og behov for å kommunisere

Assistentene fortalte at Magne var opptatt av å kommunisere om sykehusopplevelsene sine. De opplevde det

som noe nytt at Magne tok initiativ til «samtale». Magne tok frem det store arket for å leke at playmobil-figurene reiste til sykehuset. Han fant også gjentatte ganger frem pappeskemodellen av sykehusrommet og viste den til de assistentene som var til stede på sykehuset. Etter hvert tok han også opp temaet med assistenter som ikke hadde vært med på hendelsene, og kommunikasjonen ble da vanskeligere fordi han ville samtale med utenforstående. Å «snakke» med de som var med på hendelsene, før han «snakker» med noen som ikke deler erfaringen, har for Magne vært viktig.

Assistentene nevnte flere ganger at Magne hadde tatt initiativ til samtale om sykehus. De var positivt overrasket, og omtalte det som utvikling i kommunikasjonen. De fortalte at han tok frem modellene og fikk assistenten til å «leke» at figurene reiste til sykehuset, var der, overnattet og reiste hjem igjen. Playmobil-figurene ble brukt til å gjenskape enkle situasjoner som å sove i sengen og gå på lekeplassen ved sykehuset.

Anne, som var med på det siste sykehusoppholdet, hadde flere ganger gjenskapt og kommunisert seg gjennom det som skjedde, med store ark, modell av sykehusrom og aktiv bruk av symboler. Hun og Magne laget en bok med bilder, tegninger og symboler som viste hvordan det hadde vært på sykehuset (Madsen, 2013). Dermed ble kommunikasjonen forståelig for Magne (Gjems mfl., 2012), som aktivt deltok i avgjørelser om hvilke bilder, tegninger og symboler som skulle limes inn i boken (Gjems mfl., 2012). Dette ga mening for Magne, som engasjerte seg ved å bli sittende, velge bilder og etterpå ta dem frem, igjen og igjen. Anne brukte Magnes interesse for det han hadde opplevd på sykehuset, og sin kjennskap til det som skjedde der, til å skape et felles fokus (Rodrigues-Queiroz mfl., 2020) og intermental forståelse av situasjonen (Vygotsky, 1978; 1986). Anne fortalte at da de var ferdige med boka, ønsket Magne å vise den til Bendik (intervju 2).

Magne tok aktivt kontakt med Bendik, som ikke hadde vært med på sykehuset og heller ikke vært med på dagens kommunikasjonsaktiviteter. Magne viste boka frem til Bendik, som responderte (Rodrigues-Queiroz mfl., 2020). Dermed etablerte de en intermental forståelse (Vygotsky, 1978; 1986) som forutsatte

kommunikasjon på et vanskeligere nivå, fordi Bendik var utenforstående. Dette er en av de få gangene i Magnes 12-årige liv noen har observert ham ta initiativ til samtale og fortelle noe nytt.

Mens samtalen om boka pågikk, var Magne lite aktiv, men han fulgte tilsynelatende nøye med på hva Bendik fortalte da han pekte på tegninger, ASK-symboler og fotografier, og hvis noe ble feil, fikk han en rynke i panna. For å kunne samtale med Magne måtte man kjenne ham godt (Næss, 2015), legge til rette for et tema med betydning for ham (Bruner, 1999) og bruke kommunikative redskaper langt utover det vi vanligvis tar i bruk (Tetzchner, 2019, s. 277). Men når disse tre elementene var til stede samtidig, fikk vi dokumentert at også et psykisk utviklingshemmet barn med alvorlig autisme og vanskelig avlesbar kommunikasjon har behov for og glede av å kommunisere.

Magnes innspill har også påvirket planene videre fremover. For eksempel ble vi under rekonstruksjon av hendelsene på sykehuset oppmerksom på at lekeplassen hadde en betydning for ham. Han ville lime fotografier av lekeplassen på arket og forsto, slik assistenten tolket det, at lekeplassen skulle plasseres utenfor modellen av sykehuset. Under neste innleggelse fikk han flere turer dit de gangene det var plass i programmet og den fysiske formen hans var god nok. Det er ikke sannsynlig at Magne vet at han faktisk har hatt denne innflytelsen.

Når mennesker opplever noe traumatisk, har mange behov for å snakke om hendelsen igjen og igjen. Modellen av sykehusrommet ble tatt i bruk flere ganger sammen med Magne. Raundalen & Schultz (2006) omtaler kommunikasjon som førstehjelp når barn opplever kriser. Denne støtten ville vi også gi Magne. Anne fortalte senere i en uformell samtale hvor sykehusrommet var satt frem:

Magne går da umiddelbart i gang med å møblere det og legge personene (playmobil-figurene av mamma og Magne) i de riktige sengene. Snoren til oksygenmåleren har løsnet fra veggen, noe han ber om hjelp til å ordne ved å dra Bendiks hånd til tråden for å få den reparert. (Refleksjonsnotat etter uformell samtale)

Bendik, som jo ikke hadde vært med på sykehuset, visste ikke at oksygenmåleren satt fast i utstyret på veggen. Magne viste ham dette og også hvordan oksygenmåleren gikk fra veggen og til hånden hans. Han måtte ligge i sengen mens den var påkoblet. Når Magne var opptatt av dette, kan det være flere grunner til det. Han kan ha opplevd det som spennende at han ble koblet på oksygenmåleren på veggen, og dette ønsket han å formidle til Bendik. I dette tilfellet ga modellen Magne en mulighet for å fortelle noe som hadde betydning for ham, til en person som ikke visste det fra før. Det oppsto en dialog, og Bendik opplevde at den ga mening for begge deltakerne, slik at de fikk en felles situasjonsforståelse (Wertsch, 1998). En annen tolkning kan være at Magne, med sin autisme, ikke likte uregelmessigheter; en ledning fra en oksygenmåler bør være på plass.

De ansatte hadde behov for å snakke om sykehusinnleggelsene, som de opplevde som dramatiske, og de tror at også Magne hadde dette behovet. Når Magne selv aktivt søkte å «leke» sykehus sammen med de ansatte, regnet vi med at denne aktiviteten ga mening for ham, og at dette var en måte for ham å bearbeide opplevelsene sine på. Dette viste at det var viktig at han hadde tilgang til modellene som støttet kommunikasjonen, ikke bare umiddelbart etter hendelsene, men til han ikke lenger viste interesse for dem. Modellene støtter et felles fokus (Wertsch, 1998), og å ta bort modellene ville samtidig fjerne en arena for kommunikasjon.

Magne påvirker innholdet i samtalen

Magne påvirket, ifølge assistentene, fortellingene om opplevelser på sykehuset. Han kom med innspill og brakte inn sin forståelse. At Magne kom med tilbakemeldinger og la frem sin forståelse, var et steg mot at kommunikasjonen ble mer dialogisk (Littleton & Mercer, 2010). Da Magne fikk oppgaver hvor han skulle fargelegge, ga han klart uttrykk for hvilke farger som skulle velges. Magne fargela lite selv, men fulgte nøye med og protesterte hvis han var uenig i fargen. En sykebil skulle ikke være gul, men grønn. Først forsto ingen hvorfor, men Anne, som var med på sykehuset, bekreftet at sykebilene, sett i lyset fra vinduet på rommet, så grønne, ikke gule ut (intervju 2). Assistenten responderte rele-

vant på Magnes innspill, og han var dermed veiledet inn i kommunikasjonen (Rogoff, 1990).

Magne «fortalte» Bendik at badekar og toalett måtte være i huset hjemme, det skulle ikke være på sykehuset (intervju 3). Dette kan forstås på flere måter. Magne badet lite på sykehuset, blant annet på grunn av vene-flon og annet medisinsk utstyr. Det er mulig han ikke mente baderommet var så viktig der. Hjemme sitter han en time i baljen hver kveld – det er veldig viktig for han. En annen grunn til å protestere over badekar på sykehuset kunne være at Magne dusjet der, mens han bruker en badebalje hjemme. Badekaret som var med i playmobil-lekene, passet inn hjemme, ikke på sykehuset.

Magne liker ikke å gå på toaletter utenfor hjemmet. Kanskje han protesterte for å fortelle at han ikke ønsket å dusje og gå på toalettet på sykehuset. De ansatte ble aldri helt klar over hva det egentlig var Magne fortalte. Det var ikke bare han som lærte det felles språket og utviklet et felles repertoar (Wenger, 2004), det gjorde også de ansatte. Selv om man ikke helt forsto innholdet, så viste samtalen tydelig at å bade, dusje og gå på do var et tema som ga mening for Magne, og var et tema han mente noe om. Selv om Bendik visste at det var både toalett og badekar på sykehuset, forsto han at dette tilsynelatende ikke hadde noen positiv betydning for Magne der, men hørte til i hjemmet. Dette er viktig kunnskap som basis for daglige samtaler om temaet, helt uavhengig av sykehusinnleggelsene. I samtaler er det alltid viktig at innholdet gir mening for alle parter (Bruner, 1999; Wells & Arauz, 2006), men i samtaler med personer med svake kommunikative signaler påhviler det samtalepartneren et ekstra ansvar (Karlsen mfl., 2015).

Bendik hadde i en samtale møblert sykehusrommet med playmobil-senger og figurer som sov. Magne flyttet på sengene – de stod feil. Mamma skulle ligge til venstre og han til høyre. Han viste interesse for at mamma og han sov på samme rom, og han hadde en sterk mening om hvordan sengene stod plassert. Igjen tolket vi det som interesse og kanskje behov for å fortelle hva han syntes var viktig for ham under sykehusinnleggelsen. Bendik sa i intervjuet at han utfordret Magne litt ved å bytte plass på sengene. Når Bendik ikke umiddelbart godtok Magnes møblering, kan det forstås som starten

på en meningsutveksling. Han ga Magne mulighet til å stå ved sitt valg om plassering eller akseptere noe nytt.

Det å gi Magne motstand, og ikke umiddelbart ta hans forslag som fasiten, åpnet også for muligheten til å diskutere eller å være uenig. På sikt kan vi tenke oss at det utvides med en forklaring og økte muligheter for læring (Gjems mfl., 2012) og påvirkning av egen hverdag. Temaet ble fulgt opp ved neste sykehusinnleggelse. Da ble sengene bevisst plassert på samme måte, og Magne hadde da gjennom kommunikasjon med modeller og figurer påvirket også noen etterfølgende situasjoner.

På tross av at Magne tilsynelatende fremsto som passiv i kommunikasjonen, så vi at han ikke bare imiterte kommunikasjonsaktivitet han hadde vært med på tidligere; han tilførte også aktiviteten noe når innholdet i samtalene var tett knyttet til erfaringene hans. Magne visste hvordan han hadde det på sykehuset, og han brakte inn elementer av sin forståelse. Dette satte imidlertid krav til de ansattes kommunikative kompetanse (Karlsen mfl., 2015) når de skulle fange opp og respondere på Magnes innspill. Ved å følge prinsippene i naturalistisk undervisning, som nevnt ovenfor, skapte vi en situasjon hvor nettopp denne nærheten mellom erfaringene og temaet for kommunikasjonen var til stede (Rodrigues-Queiroz mfl., 2020).

Magnes og assistentenes engasjement

For utenforstående var Magne tilsynelatende passiv i kommunikasjonen. Men de som hadde blitt kjent med ham, så og tolket hans fokus som engasjement. Vi så også at Magne fulgte konsentrert med over stadig lengre tid gjennom dette prosjektet. Han endret, som vist ovenfor, fakta hvis han mente noe var feil. De ansatte snakket om Magnes engasjement under intervjuene – at han påvirket innholdet i kommunikasjonen. Magnes engasjement økte samtidig assistentenes engasjement, noe de også trakk fram i de samtalene vi hadde med dem både i intervjuene og ellers.

Etter at Magne og Anne hadde laget boken med tegninger, foto og symboler fra sykehusoppholdet, sa Anne: «Jeg tror han forsto ganske mye av den fortellingen da vi laget den boken – det synes han var kjempegøy» (intervju 2). Anne opplevde at Magne var engasjert og forsto,

siden han aktivt valgte ut foto og symboler som skulle limes inn i heftet. Det han valgte, ga mening, og Magne holdt oppmerksomheten over en uventet lang periode. Forståelse og engasjement så ut til å ha en gjensidig forsterkende innvirkning (Boyd & Markarian, 2011; Wenger, 2004). Da Magne viste interesse, holdt fokus over tid og kom med innspill på et tema, ble det tolket som at han var engasjert. Anne og han hadde oppmerksomheten rettet mot et felles fokus, og situasjonen viste kjenne-tegn fra naturalistisk undervisning (Rodrigues-Queiroz mfl., 2020).

Kommunikasjon med bruk av ASK, som symboler, tegninger, leker og kroppsspråk, er uvant for de fleste av oss. Til tross for at BPA-ene verken har dagligdags erfaring eller formell kunnskap om denne formen for kommunikasjon, har de likevel som samtalepartnere ansvaret for å sikre kommunikasjonen (Næss, 2015). Dette er krevende, og Magne og andre brukere med svake kommunikative signaler er helt avhengige av at de ansatte engasjerer seg i kommunikasjonen og i det disse personene ønsker å formidle. Interaksjonene og relasjonene er asymmetriske (Rogoff, 1990). Det kommer tydelig frem i intervjuene at assistentene er opptatt av at de kan legge til rette for at kommunikasjonen bedres (Muhonen mfl., 2016), at engasjementet deres har betydning, og at dette skaper en positiv spiral i samarbeidet og utviklingen. Magne klarer mer med tilpasning og støtte (Rogoff, 1990; Vygotsky, 1978).

Assistentene måtte inngå aktivt slik at de både brukte seg selv i en rolle, viste kreativitet i iscenesettelse av situasjoner, bygde modeller, tegnet og malte for å skape arenaer for kommunikasjon. I intervjuer og samtaler sa de blant annet: «Herre min, det er så gøy ... morsomt ... interessant å se hva han vil formidle», og vi hørte tydelig på stemmen og så på kroppsspråket deres at de engasjerte seg følelsesmessig. De uttrykte også en interesse for hva Magne ønsket å formidle, og hva som betydde noe for ham. Ved å engasjere seg åpnet de for kommunikasjon og responderte på Magnes innspill. Dette er helt i tråd med den tidligere beskrevne naturalistiske undervisningen (Rodrigues-Queiroz mfl., 2020). De oppfattet ikke bare situasjonen som et barns lek, hvor de voksne ikke skal blande seg, men som

kommunikasjon hvor man sammen må være undersøkende og aktive rundt et felles fokus. Dermed skapte de også muligheter for felles forståelse.

Bendik sa at det var veldig gøy da de holdt på med pappeskemodellene, og at Magne skjønte at den ene representerte sykehusrommet (intervju 3). De ansatte ble motivert og engasjert da de opplevde at kommunikasjonen med Magne fungerte. De ga uttrykk for at dette ga mening og motiverte dem til å legge til rette for flere slike situasjoner. De ansatte opplevde at det var viktig for Magne, og at denne formen for multimodal kommunikasjon hadde tilført relasjonen mellom Magne og assistentene noe viktig. Kommunikasjon med bruk av ulike modaliteter støttet økt kommunikasjon også på tvers av modalitetene (Tetzchner, 2019). Det å forstå nytteverdien av kommunikasjon med modeller og playmobil i praksis, økte samtidig kreativiteten. Assistentene lette etter måter å iscenesette situasjoner på, og de var oppmerksomme på enhver form for respons fra Magne. De var oppmerksomme på hva som betydde noe for ham, og hva han ønsket å fortelle. På denne måten var kommunikasjonen, samspillet og relasjonene løftet til et høyere nivå.

Anne snakket generelt om problemstillingen fordi hun mente at denne måten å kommunisere på kunne ha vært nyttig også med andre brukere med omfattende utfordringer. Hun sa: «Herre min, det er bra med det kommunikasjonssystemet. Fy søren, det burde flere ha hatt som er i samme situasjon som Magne.» Anne hadde ikke opplevd lignende kontakt med andre brukere med lignende kommunikasjonsutfordringer og ga uttrykk for at flere burde få muligheten. Hun viste et tydelig engasjement både for Magnes situasjon og utover den. De ansatte så at kombinasjonen av modeller, leker og symboler ga Magne en ny og annerledes ramme for å oppnå engasjement (Boyd & Markarian, 2011), gjensidig engasjement (Wenger, 2004) og intersubjektivitet (Wertsch, 1998).

Drøfting av iscenesettelse som kommunikasjonsform

Noen kan oppfatte barn som Magne som lite eller ikke kommuniserende. Vårt prosjekt viste at dette ikke alltid er helt korrekt, og at alle medmennesker, familiemed-

lemmer, brukere og elever sannsynligvis har et behov for å kommunisere. Barn og voksne med svake kommunikative signaler er langt mer utsatt for opprørende og traumatiske hendelser enn gjennomsnittet av befolkningen (Grøvdal, 2013; Helsedirektoratet, 2021, kap. 5.5). Til tross for dette finnes det lite litteratur og få praksisfortellinger om hvordan man, sammen med dem, kan arbeide kommunikativt med å bearbeide traumatiske hendelser. Vi vil nå drøfte våre funn når det gjelder iscenesettelse som kommunikasjonsform. Vi kommer inn på faktorer som hindrer kommunikasjonen under slike tiltak, men vil særlig legge vekt på faktorer for å lykkes. Slik kan våre lokale resultater og tilpasninger kanskje inspirere arbeidet med andre brukere, og vi kan fortsette vårt eget utviklingsarbeid basert på våre funn.

Behovet for å kommunisere om en opprørende opplevelse varierer nok fra person til person. Det er ingen grunn til å anta at personer med atypisk og avvikende kommunikasjon skiller seg ut. Det er heller ikke dokumentert at behovet er annerledes som følge av diagnoser som autisme eller utviklingshemming. Det å møte mennesker som Magne med en innstilling om at også de har et behov for å bearbeide opprørende og traumatiske opplevelser, ser vi derfor som en profesjonell forpliktelse for personale som arbeider med mennesker med kommunikasjonssvanser. Vi har ovenfor presentert noen ideer hvor vi tar i bruk mange flere ulike modaliteter enn det man ofte gjør i verbal kommunikasjon og tradisjonell bruk av ASK.

Dette forskningsprosjektet viste at selv om Magne ikke uttrykte det tydelig, hadde han et behov for å bearbeide sykehusinnleggelsen i ettertid. For å synliggjøre og dekke dette behovet måtte vi finne kommunikasjonsformer hvor Magne kunne vise sitt engasjement og komme med sine innspill. Kommunikasjonen hans var relativt unyansert, og den var krevende å vlese og tolke. Et variert utvalg av modaliteter for kommunikasjon og utvikling av de ansattes kompetanse åpnet muligheter (Thunberg, 2015). Å kombinere symboler med tegnninger, foto, modeller og konkrete illustrasjoner med bruk av playmobil i rekonstruksjonene av hendelser som var kjente for Magne, gjorde det mulig for ham å kople seg på fortellingene og forstå innholdet (Madsen, 2013).

Situasjonen utviklet seg til og med så langt at han også korrigerer fakta.

Å iscenesette en situasjon med bruk av modeller og leker som representerer den virkelige verden, og å tolke denne aktiviteten kommunikativt ble for Magne en mulighet til å kommunisere om hendelser. I forsknings- og utviklingsprosjektet forsøkte vi i samarbeid med assistentene å sikre at kommunikasjonskompetansen hans samsvarte med det som var iscenesatt (Tetzchner & Martinsen, 2002). Han hadde tidligere utviklet kommunikasjonen sin til å omfatte hendelser som var ute av syne, og til å forstå at playmo-figurer kan representere mennesker (Kehlet & Madsen, under arbeid). Dette er viktig når nye arenaer og former for kommunikasjon introduseres. Vi må tilpasse kommunikasjonen til deltakernes felles abstraksjonsnivå samtidig som vi må utnytte mulighetene optimalt og ikke snevre unødige inn (Thunberg, 2015).

De ansatte måtte forstå interaksjonen som kommunikasjon (Wells, 2007). Denne forståelsen førte til en tolkende tilnærming der de ansatte opplevde seg som en del av en samtale basert på en felles situasjonsforståelse (Wertsch, 1998). Først da de ansatte tolket iscenesettelsen med bruken av tegning, maling, modeller og playmo-bil og playmo-figurer i et kommunikativt perspektiv, trådte konturene av kommunikasjon frem (Tetzchner, 2019). Med et gjensidig, reelt ønske om å kunne kommunisere om et felles tema (Wells, 2007; Wenger, 2004; Wertsch, 1998) og tilrettelegging, var denne kommunikasjonen mulig. I vårt prosjekt hadde de ansatte behov for å snakke om de opprørende og traumatiske opplevelsene, og Magne viste oss at han også hadde dette behovet. De ansatte og Magne støttet hverandre i å nå en felles forståelse (Wertsch, 1998).

Å iscenesette hendelser som et ledd i kommunikasjon viste seg å være et nyttig redskap for læring og utvikling i samspillet med Magne. Assistentene fortalte om hvordan de engasjerte seg i samtalene og var motivert av å skape denne felles forståelsen med Magne (Boyd & Markarian, 2011; Wertsch, 1998). De søkte etter, skapte og utvidet mulighetene for kommunikasjon, og samtidig utviklet både assistentenes og Magne ferdigheter og kreativitet seg når det gjaldt iscenesettelse. De

opparbeidet seg også et felles repertoar (Wenger, 2004).

Bestemte figurer representerte ulike personer, pappesken representerte huset, og både Magne og assistentene utvidet symbolbruken i kommunikasjonen. Vi så at felles forståelse av representasjoner, som ved bruk av andre språkformer, også kan overføres til andre situasjoner. Dette utviklet derfor ikke bare samtaler om sykehusinnleggelser, men utvidet mulighetene for kommunikasjon generelt. Kreative assistenter var et godt utgangspunkt for utviklingen. De ansatte brukte fantasien sin og utforsket hvordan de kunne tilrettelegge for iscenesettelse ved å tegne og male «kulisser» som kunne ramme inn en gjenskapelse av en hendelse (Madsen, 2013). Denne formen for samspill åpnet for nye kommunikative muligheter med ansatte som engasjerte seg aktivt i å bruke disse mulighetene.

Vi så at det lekne engasjementet til de ansatte var et viktig grunnlag for at de kunne gi av seg selv, se muligheter og dermed skape situasjoner hvor kommunikasjonen gjennom iscenesettelse trådte frem (Muhonen mfl., 2016). De ansatte ble engasjert av å lykkes med kommunikasjonen, og dette motiverte alle parter til å utvide og mestre den (Boyd & Markarian, 2011). Hos enkelte mennesker kan det være vanskelig å komme inn i denne spiralen. En problemstilling som derfor bør undersøkes videre, er hvordan man kan opprettholde personalets engasjement i fasen før de opplever positiv fremgang med kommunikasjonen.

Det ser ut som om iscenesettelse som kommunikasjon har gitt Magne en bedre hverdag. Rapportene beskriver også at han er i bedre humør – han smiler og ler mer. Han deltar mer aktivt i hverdagsaktiviteter og kommuniserer i større grad om disse aktivitetene. Magne har utvidet repertoaret sitt i kommunikasjonen (Wenger, 2004), noe som øker mulighetene for å uttrykke seg og kanskje også senker stressnivået i en periode med mange traumatiske sykehusinnleggelser.

Antall registrerte utageringer og protokoller for bruk av tvang har gått betraktelig ned, og assistentene forteller at langt flere uoverensstemmelser nå blir løst med kommunikasjon. Magne mestrer i høyere grad kommunikasjonen, man oppnår oftere en felles

forståelse (Wertsch, 1998), og Magne har lært noe av kommunikasjonen som ble iverksatt, ledet og veiledet av assistentene (Muhonen mfl., 2016; Rogoff, 1990). De ansatte rapporterer at det er lettere å kommunisere om uenigheter både i forkant av, underveis i og i etterkant av situasjonen hvor uenigheten oppstår. Også assistentene lærte og utviklet seg som ASK-brukere.

I tillegg til at vi arbeider systematisk og konkret med kommunikasjon i vår BPA-ordning, ser vi også behovet for at kommunikasjon og kommunikasjonsutvikling ses i en større systemisk sammenheng. Resultatene som vi har oppnådd i dette forskningsprosjektet, kan antakelig oppnås også i andre ordninger, men da må kommunikasjon vektlegges både fra oppfølgende enheter som PPT og barne- og ungdomshabiliteringen og fra de som jobber direkte med brukerne. Våre funn viser tydelig at for Magne har kommunikasjonen ført til bedre humør, økt engasjement og svært stor målbar nedgang i utagering. Dette arbeider vi med å forbedre ytterligere, og vi ønsker en slik fremgang for langt flere enn Magne.

Selv om Magne deltok mer i kommunikasjonen etter at personalet startet med iscenesettelse, er det fortsatt mange situasjoner hvor han ikke klarer å kommunisere. Det kan være fordi han ikke har representasjoner tilgjengelig, eller fordi de ansatte ikke oppfatter hans forsøk på kommunikasjon. Vi arbeider derfor systematisk med å skape muligheter for kommunikasjon i stadig flere situasjoner og om stadig flere temaer. På den måten jobber vi videre basert på funnene fra dette prosjektet. □

NOTE

1 ASK er det etablerte akronymet for alternativt supplerende kommunikasjon. Da vi anvender alle funksjonelle modaliteter for kommunikasjon, fremfor å velge mellom ulike alternativer, foretrekker vi begrepet atypisk supplerende kommunikasjon.

REFERANSER

- BERNHARDT, N., DYSTHE, O. & ESBJØRN, L.** (2012). Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom. Fagbokforlaget Vigmestad og Bjørke.
- BOYD, M.P. & MARKARIAN, W.C.** (2011). Dialogic teaching: Talk in service of a dialogic stance. *Language and Education*, 25(6), s. 515–534.
- BRAUN, V. & CLARKE, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- BRUNER, J.** (1999). *Mening i handling*. Klim forlag.
- CRESWELL, J.W.** (2013). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Sage.
- DYSTHE, O.** (2001). Dialog, samspel og læring. Abstrakt.
- ELDEN, M. & LEVIN, M.** (1991). *Cogenerative Learning. Bringing Participation into Action Research*. I: F.W. Whyte (red.), *Participatory Action Research*, (s. 127–142). London: Sage Publications.
- GJEMS, L. JANSEN, T.T. & THOLIN, K.R.** (2012). Fagsamtaler i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning* 5(22), s. 1–12.
- GRØVDAL, Y.** (2013). URL: Mellom frihet og beskyttelse?: Vold og seksuelle overgrep mot mennesker med psykisk utviklingshemming, en kunnskapsoversikt - NKVTS
- HAUG, P.** (2015). URL: Spesialundervisning og ordinær opplæring | *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, nr. 1 s.1–14.
- KARLSEN, A.V., MIDTLIN, H.S., TAXT, T. & NÆSS, K.-A.B.** (2015). *Kommunikasjonspartnere og kommunikasjonsstrategier*. I: K.-A.B. Næss & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- KEHLET, B. & MADSEN, J.** (under arbeid). Å lære et barn med store kommunikasjonsvansker å snakke om nåtid, fortid og fremtid.
- KRESS, G.** (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2009). *Interview: introduksjon til et håndverk*. Hans Reitzels Forlag.
- LITTLETON, K. & MERCER, N.** (2010). *The significance of educational dialogues between primary school children*. Routledge.
- LOUGHRAN, J.** (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- LOUGHRAN, J. & BRUBAKER, N.** (2015). Working with a critical friend: A self-study of executive coaching. *Studying Teacher Education*, 11(3), s. 255–271.

- MADSEN, J.** (2013). Collaboration and Learning with Drawing as a Tool. *Teaching and Teacher Education*, 34, s. 154–161.
- MCNIFF, J.** (2013). *Action Research – Principles and practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203112755>
- MERCER, N. & HODGKINSON, S.** (red.). (2008). *Exploring Talk in School*. Sage.
- MUHONEN, H., RASKU-PUTTONEN, H., PAKARINEN, E., POIKKEUS, A.-M. & LERKKANEN, M.-K.** (2016). Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 55, s. 143–154. URL: Scaffolding through dialogic teaching in early school classrooms | Request PDF (researchgate.net)
- NÆSS, K.-A. B.** (2015). God kommunikasjon med ASK-brukere. I K.-A.B. Næss & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- NILSSEN, V.L.** (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- POSTHOLM, M.B.** (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(2), s. 146–159.
- POSTHOLM, M.B.** (2008). Vygotskys og Bakhtins perspektiver. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(3), s. 98–211.
- POSTHOLM, M.B.** (2010). Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Universitetsforlaget.
- RAUNDALEN, M. & SCHULTZ, J.-H.** (2006). *Krisepedagogikk*. Universitetsforlaget.
- RODRIGUES-QUEIROZ, L., SOUZA-GUEVARA, V.G., ALVES-SOUZA, C.B. & PFEIFFER-FLORES, E.** (2020). Dialogic Reading: Effects on Independent Verbal Responses, Verbal and Non-Verbal Initiations, and Engagement of Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Psychology og Psychological Therapy*, 20(1), s. 4–59.
- ROGOFF, B.** (1990). *Apprenticeship in thinking: cognitive development in social context*. Oxford University Press.
- SPRÅKRÅDET** (2022). URL: Hva er et språk? (sprakradet.no)
- TETZCHNER, S.V.** (2019). *Barne- og ungdomspsykologi: typisk og atypisk utvikling*. Gyldendal forlag.
- TETZCHNER, S.V. & MARTINSEN, H.** (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Gyldendal Akademisk.
- TILLER, T.** (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- THUNBERG, G.** (2015). *Kommunikasjonshjälpmiddel. I: K.-A.B. Næss & A.V. Karlsen (red.), God kommunikasjon med ASK-brukere*. Fagbokforlaget.
- VYGOTSKY, L.S.** (1986). *Thought and Language*. MIT Press.
- VYGOTSKY, L.S.** (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- WELLS, G. & ARAUZ, R.M.** (2006). Dialogue in the Classroom. *The Journal of the Learning Sciences*, 15(3), s. 379–428. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1503_3
- WELLS, G.** (2007). Semiotic Mediation, Dialogue and the Construction of Knowledge. *Human Development*, 50 (5), s. 244–274. <https://doi.org/10.1159/000106414>
- WENGER, E.** (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- WERTSCH, J.V.** (1998). *Mind as Action*. Oxford University Press.
- YIN, R.K.** (1994). *Case Study Research. Design and Methods*. Sage



Som medlem i Utdanningsforbundet kan du få medlemsbladet Utdanning på papir eller digitalt. I tillegg kan du velge ett av tidsskriftene kostnadsfritt.



Min side Administrer abonnementene dine på www.udf.no/min-side



Nyhet
Nå er også
tidsskriftet
Spesialpedagogikk
kostnadsfritt for
deg som medlem.

Les mer her:



Ikke medlem, men ønsker abonnement?

Send e-post til: abonnement@utdanningsnytt.no

utdanningsnytt.no/abonnement

Prøv med en midlertidig parentes!

Mange har synspunkter på hvordan problemer med mobbing skal løses. Følgende bok skiller seg ut fra de fleste andre som skriver om fremgangsmåter for å stoppe mobbing: *Parentesmetoden – Tenke- og handlingsstrategier mot mobbing*. Den er skrevet av den danske skoleforskeren Helle Rabøl Hansen og er nå oversatt til norsk.

Forståelsen styrer oppmerksomheten

Jorun Sandsmark skriver i forordet til den norske utgaven at den handler om forståelsen av hva som forårsaker mobbing, og hva som styrer det vi har oppmerksomhet mot. Forfatteren av boka, Helle Rabøl Hansen, understreker at boka retter oppmerksomheten mot klassen som et orkester som spiller sammen, og at den derfor ikke inneholder «behandlings- eller straffestrategier overfor enkeltpersoner».

Fenomenet mobbing knyttes derfor ikke til individuelle handlinger og individers indre egenskaper. Mobbekulturen kobles heller ikke opp mot de involverte elevenes personlighet. Dette er klar og uvanlig tale. Forståelsen av hvor viktig fellesskapet er, er trolig en forutsetning for å kunne bruke parentesmetoden på en virkningsfull måte. Grunnsynet om fellesskapets betydning uttrykkes også slik: «Mobbing er et fenomen som læres i elevfellesskapet, akkurat som matematikk er det.» Tankemåten og metodikken som presenteres i boka, underbygges av både forskning og prosjekter forfatteren har deltatt i. Et viktig funn som hun trekker

frem, er at elever som oppga at de ble mobbet, oftere gikk i klasser der miljøet var mindre trivelig.

Forfatteren trekker ellers frem en interessant presisering: «Et barn med særlige behov utløser ikke i seg i seg selv en billett til offerrollen i mobbesammenhenger, men det som er annerledes, kan være det som gjør at individet utpekes som upassende. Mobbing handler ikke først og fremst om det er noen å utpeke, men om hvorvidt det blir utpekt.»

Ellers sammenfatter Helle Rabøl Hansen sitt syn på elever slik: «Derfor handler mitt mobbefaglige utgangspunkt ikke så mye om hva elever er, men om hva de blir til sammen med andre.»

Parentesmetoden

Parentesmetoden fremstår som en direkte konsekvens av en gjennomført fellesskaps-tankegang. Det siste er sjelden kost i en skole som måler seg selv og andre ut fra enkeltindividers prestasjoner.

Metoden beskrives i 5 trinn:

1. Saken drøftes. Denne delen avsluttes med at det settes en midlertidig parentes for det å snakke om enkeltelever.
2. Det utarbeides et sosialt portrett av klassen.
3. Det gjøres beslutninger om mulige tiltak.
4. Parentesen gjenåpnes, og oppmerksomheten rettes også mot den eller de personene som er særlig utsatt.
5. Oppfølging.



HELLE RABØL HANSEN
Parentesmetoden
Tenke- og handlingsstrategier mot mobbing
Kommuneforlaget, 2021
97 sider
EAN: 9788244624176

Omtalen av trinn 2 gis størst plass. Faglig sett er denne delen mest original. Den inneholder en klar metodikk for hvordan lærere kan utarbeide et sosialt portrett av en hel klasse.

«Ja, men»-effekten

Forfatteren har mange års erfaring fra arbeid på mobbefeltet. Dette vises godt i fremstillingen av metoden og de eksemplene som gis. Hun er ikke bare forsker og praktiker, men tydeligvis også en skarp iakttaker. Hun har lagt merke til at det i møte med mobbesaker ofte oppstår «ja, men»-reaksjoner. Ja-et uttrykker en form for enighet og, men-et en form for innvending eller et forbehold. Hun mener at slike reaksjoner gjerne kommer frem i forbindelse med motforestillinger mot å regne noen hendelser som mobbing og motstand mot å se på mobbing som et sosialt fenomen.

Her er noen eksempler på «ja, men»-reaksjoner hun siterer i boka. Etter men-et kommer:

- Det er noe med henne som nok kommer hjemmefra.
- Han er under utredning.
- Hun ble mobbet også på den andre skolen.
- Han mangler empati.
- Hun har så mye sinne i seg.

I tillegg hevder hun at «Jo tettere individer er på episoder og hendelser som må beskrives som mobbing, desto flere «ja, men» synes å oppstå».

Klart tenkt og skrevet

Boka er et glimrende eksempel på effektiv faglig kommunikasjon. Den er på under hundre sider og er lett å forstå. Begge deler skyldes nok at forfatteren har tenkt klart om hva hun vil formidle. Her er ikke flere opplysninger enn det som trengs for å bruke metoden.

Dette er en verdifull bok. Etter min oppfatning hadde den derfor fortjent et bedre grafisk design, både på omslaget og på tekstsidene.

Konklusjon

For lærere må dette være nær et ideal av en bok: Den er svært praktisk; den angår problemstillinger som de fleste lærere møter; den har et klart perspektiv; fremstillingen er enkel og ikke for omfattende; og den bygger på forskning og erfaring. Mange bøker i pedagogikk bærer preg av å være skrevet for å virke akademisk meritterende for forfatteren. Det gjelder ikke denne utgivelsen. Tvert om virker den å være skrevet ut ifra et ekte engasjement i det å være til hjelp for elever og klassefelleskap som sliter med mobbing.

□

Forstå meg, og jeg skal vise deg min verden – refleksjoner om filmen «Hvorfor hopper jeg»

Filmen *Hvorfor hopper jeg – den indre stemmen til en 13 år gammel gutt med autisme* er basert på boken med samme navn. Jeg har selv hatt boken i hylla i lengre tid – med en intensjon om å lese den. Enn så lenge har det blitt med intensjonen, men jeg skal få lest den! Da jeg så at det var blitt laget en dokumentarfilmversjon av boken, grep jeg muligheten til å se den en søndag tidlig i juni via en strømmetjeneste.

Jeg visste ikke helt hva jeg kunne forvente – bare det lille jeg hadde av forkunnskaper om at det var forfatteren som berettet om det å ha autisme og hvordan han selv opplevde verden fra dette perspektivet. I mitt yrke som spesialpedagog har jeg siden jeg startet på studiene, latt meg fascinere av autismespekteret: hva det innebærer for enkeltindividet, hva det innebærer for familien, og hva det innebærer for samfunnet rundt. Disse tre aspektene danner også den røde tråden i denne dokumentaren.

Dette er kunnskap som det er viktig å ha når det gjelder personer som har diagnoser innen autismespekteret. Det finnes felles kjennetegn, men samtidig vet vi at de individuelle behovene og utfordringene spenner vidt innad i gruppen. Viktige temaer i filmen er det å ha et alternativt språk samt det å gi oss som ser filmen, en forståelse av hvordan verden kan bli sanset/oppfattet av en person med autisme. Verden er allerede et stort og uoversiktlig sted, og når en person oppfatter den på en helt unik måte med hensyn til sanseintrykk, kommunikasjon og behovet for rammer og trygghet i det daglige, da kan verden fort bli et skremmende sted å være – særlig hvis ingen forstår hvordan du har det. Som en god kollega tipset meg om å formidle til elevene: «Det er ingen som kan se eller høre det du tenker.»

Dette tipset kan også brukes overfor hvem som helst som man møter på i det daglige, bortsett fra det faktum at vi som er det noen kaller

BOOK

NAOKI HIGASHIDA

Hvorfor hopper jeg

Pantagruel forlag, 2014

ISBN: 9788279006633

236 sider

FILM

Hvorfor hopper jeg

Dokumentarfilm (finnes på ulike strømmetjenester)

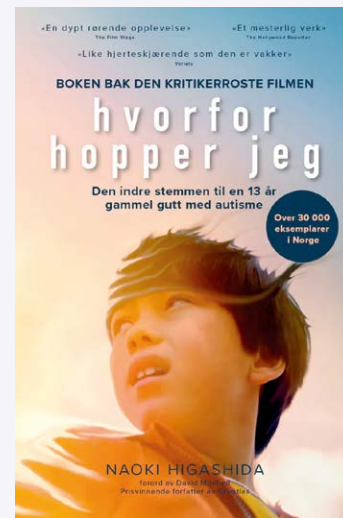
USA/Storbritannia 2020

Regi: Jerry Rothwell

Skuespillere: David Mitchell, Jordan O'Donagan,

Jim Fujiwara, Emma Budway, Amrit Khurana,

Aarti Khurana, Donna Budway



nevrotypiske, til en viss grad kan se/oppfatte det folk tenker gjennom å tolke kroppsspråket deres. Utfordringer personer som har diagnoser innen autismespekteret kan ha på dette området, formidles på en god måte i filmen, fra individets perspektiv, men ikke minst fra familiens perspektiv. Filmene tar for seg betydningen av det å ha et språk, det å forstå og bli forstått, det å ha mulighet til å formidle og kommunisere, og det å inngå i relasjoner og få uttrykt sine ønsker og behov. Dette gjelder kanskje særlig i forbindelse med sanseinntrykk og hvordan disse erfares både på godt og vondt.

Filmene gir også et innblikk i ulike kulturers oppfatning av autisme, hvilken støtte familiene rundt opplever, samt at det er viktig å ha kunnskap for å forstå. Det er også det sistnevnte som er hovedbudskapet til forfatteren av boken slik det formidles i filmene: ønsket om at omverdenen skal forstå.

Jeg har fortsatt en intensjon og et ønske om å lese boken, og dette ønsket har blitt forsterket etter

å ha sett filmene. Ideen om å skrive denne omtalen ble mer og mer tydelig for meg underveis i filmene, fordi de gjorde et så sterkt inntrykk på meg både som menneske og fagperson. Jeg fikk både mer innsikt i det faglige arbeidet som må gjøres, og en større forståelse av tittelen på boken og filmene: «Hvorfor hopper jeg?»

Enten man er spesialpedagog eller bare er interessert i å forstå mer av autismespekteret og bli utfordret til å tenke over hvordan det kan oppleves å være annerledes, så vil jeg få anbefale denne filmene – og boken.



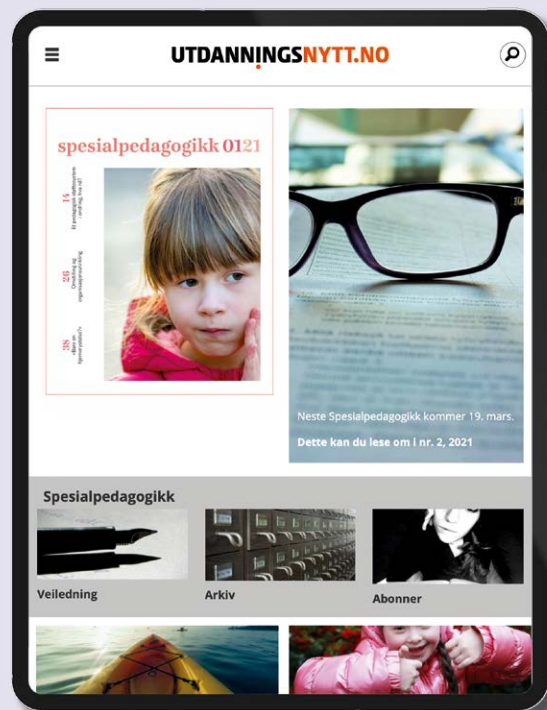
Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



Spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN
2023

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	11. januar	10. februar
2	12. april	12. mai
3	9. august	8. september
4	1. november	1. desember



iStock / Getty Images Plus / omgimages

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!

@spesialpedagogikk



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



Nå også som e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler!

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side:

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til:

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

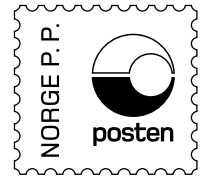


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

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

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 2, 2023 har utgivelse 12. mai. Der kan du lese om:

Ufrivillig skolefravær – et eksempel på hvordan man kan hjelpe en elev til gradvis å få tilbake «skolekondisen»: Artikkel av Rina Nicolaisen og Beate Heide. *Vitenskapen om tegn – en ny inngang til spesialpedagogisk forskning og praksis:* Artikkel av Hallvard Håstein. *Tilrettelegging av skolehverdagen for elever med traumer:* Artikkel av Cecilie Pedersen Dalland, Silje Hølland og Morten Blomquist. *Traumatiserte barns atferd i lys av polyvagal-teorien:* Artikkel av Luuk L. Westerhof. *Engelskundervisning på 1. trinn for elever med svake språkferdigheter:* Artikkel av Wenche A. Helland, Linn Mari Gaasemyr, Solveig Tuft og Turid Helland. *Overgang barnehage–skole for barn med særskilte behov – En systematisk litteraturgjennomgang fra perioden 2015–2021:* Fagfelleurdert forskningsartikkel av Anne Randi Fagerlid Festøy, Karianne Berg, Anne-Lise Sæteren, Torill Moen og Ingvild Åmot.

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