

SPECIAL- PEDAGO 03 GIKK 25

90 ÅR

04

Jakten på beste
vei til språk og
kommunikasjon

18

Skolen kan være en god
støtte for elever som har
søsken med alvorlige
spiseforstyrrelser



Hva skal skje med elevene som vises ut av klasserommet på grunn av utagering?



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Når du leser denne utgaven av Spesialpedagogikk, har det akkurat vært stortingsvalg – og i valgkampen har det vært uvanlig stor oppmerksomhet om skolepolitikk og særlig hvilke tiltak som skal settes inn mot uro, utagering og mobbing i skolen. En av sakene som har vært hyppig debattert er hva som bør gjøres dersom en elev utagerer i klasserommet på en slik måte at det går ut over undervisningen og tryggheten til medelevene og læreren.

Med utdypingen av paragraf 9a i den nye opplæringsloven skal læreren nå kunne fysisk ta elever som utagerer ut av klasserommet. Tiltaket skal ha som formål å beskytte både den utagerende eleven selv og resten av elevgruppen. men bør, som det står i loven, følges opp med relevante støttetiltak og dialog. Dette høres jo vel og bra ut, men hvem skal ivareta de elevene som skolen ikke har klart å inkludere på en god måte i klassefelleskapet. Skal de sendes på spesialskole, i spesialgrupper eller være alene på et grupperom. Og hvem skal ivareta elevene der? Er det det såkalte *laget rundt eleven* som da skal settes inn, og har skolen tilgang på et slikt lag? Finnes det nok lærere og spesialpedagoger eller ressurser i

PPT, BUP og Statped til å ivareta disse elevene på en god måte.

To av artiklene i dette nummeret av Spesialpedagogikk handler om elever med sterkt grensebrytende atferd og er skrevet av forfattere som selv er eller har vært, slike representanter for laget rundt eleven. Jensen & Kjemsaa har begge lang erfaring fra arbeid i PP-tjenesten og Statped og deler her mange tanker rundt hva som må til for bedre situasjonen for disse elevene. I artikkelen til Christine Pape Nilson skisserer hun et terapiforløp i BUP med en gutt som skolen og hjelpeapparatet var i ferd med å gi opp.

Det beste hadde selvfølgelig vært å forebygge at noen elever utagerer og eller mobber andre. Jensen og Kjemsaa slutter sin artikkel med en positiv forventning til fremtiden. De viser til at stadig flere fagfolk og politikere argumenterer for en mer praktisk orientert skole. En skole som i større grad skal fange opp elevmangfoldet og forebygge utagering og utenforskap. Så da får vi bare håpe at de får rett, og at de nødvendige ressursene som trengs, blir satt inn, slik at flere elever vil trives og mestre.

Utgiver

U Utdanningsforbundet

Ansvarlig redaktør

Ellen Birgitte Ruud
Mobil: 41 52 57 12
E-post: ellen@spesialpedagogikk.no

Spesialpedagogikk

E-post: redaksjonen@spesialpedagogikk.no
Post: Spesialpedagogikk, Utdanningsforbundet,
Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo
Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo
På nett: utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS
Telefon 92 83 68 30
utdanning@hsmedia.no

Medlemsservice

Kontakt medlemsservice ved spørsmål om abonnement og bladordningen, adresseendringer og Min Side:
E-post: medlem@udf.no
Telefon: 24 14 20 00
Min Side: udf.no/min-side

Abonnement

utdanningsnytt.no/abonnement
Ikke medlem, men ønsker abonnement?
Send e-post til: abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året.

Bekreftet opplag

8105, ifølge Fagpressens Mediekontroll

Spesialpedagogikk er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk.

F Fagpressen



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 rettighetshaverens organisasjoner om kopi-ering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Design

Tank Design AS

Trykk

Ålgård Offset

ISSN 0332-8457
Forside: Tank Design / Mari Pünther
Årgang 90



Innhold

- 04** Jakten på beste vei til språk og kommunikasjon
av Svein Lillestølen
- 14** En trangbodd normalitet – makt og avmakt i møte med elevmangfold
av Svein Erik Jensen og Ann Kristin Kjemsaa
- 22** Skolen kan være en god støtte for elever som har søsken med alvorlige spiseforstyrrelser
av Monica Grimsgård
- 30** Innblikk i et terapiforløp i BUP med en gutt som opplevde lite mestring, mye utagering og mange konflikter på skolen
av Christine Pape Nelson
-
- 78** Bokomtale
av Hallvard Håstein



FORSKNINGSDEL

Kartleggingspraksis av matematikkferdigheter i skole og PPT

42

av Hedda Bjerkerud Monsen, Camilla Vestre, og Anita Lopez-Pedersen

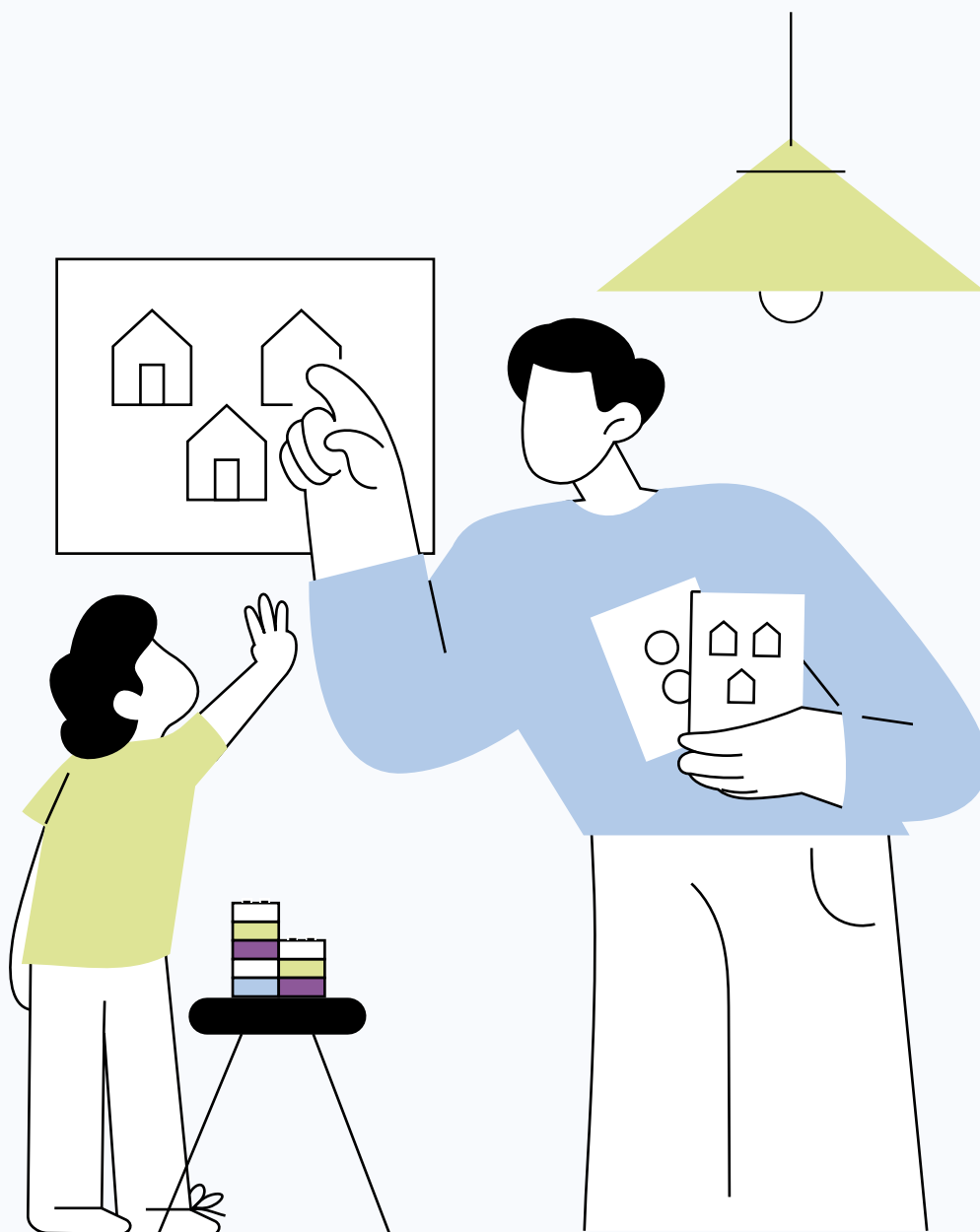
Diskriminering av menneske med utviklingshemming; kva vert skildra i forskning?

62

av Ole Martin Hitland og Jon Arne Løkke



Jakten på beste vei til språk og kommunikasjon



Hva er den beste kommunikasjonsløsningen for barn og unge som trenger alternativ og supplerende kommunikasjon (ASK)?

For å svare på dette spørsmålet skriver artikkelforfatteren at vi må vi rette oppmerksomheten mot barnets forståelse, initiativer og deltakelse.

TEKST:

SVEIN LILLESTØLEN

arbeidet mitt som rådgiver i ASK-saker erfarer jeg ofte at det er et ønske om hjelp til å finne fram til den beste kommunikasjonsløsningen, men da ofte i betydningen den teknologisk mest avanserte. Ikke sjelden er også et høyteknologisk kommunikasjonsmiddel allerede på plass, uten at dette har bidratt til å utvide barnets uttrykksmuligheter. Ofte er frustrasjonen hos nærpersoner høy, barnet skulle jo endelig begynne å prate.

I denne artikkelen vil jeg vise hvor viktig det er å identifisere det enkelte barns faktiske behov på et tidligst mulig stadium. Dette kan igjen bidra til at tiltak som virker, kan iverksettes så raskt som mulig. Jeg vil trekke fram eksempler som er inspirert av egen praksis, for å illustrere hva god ASK kan innebære for barn på ulike utviklingstrinn. Felles for gode tiltak er at de sikter mot å gi barnet de beste muligheter for påvirkning, mestring og deltakelse. Tilrettelegging for ASK-tiltak kan være aktuelt for mennesker i alle aldre, men i denne sammenhengen vil jeg snakke om barn.

Jakt på muligheter for aktiv deltakelse

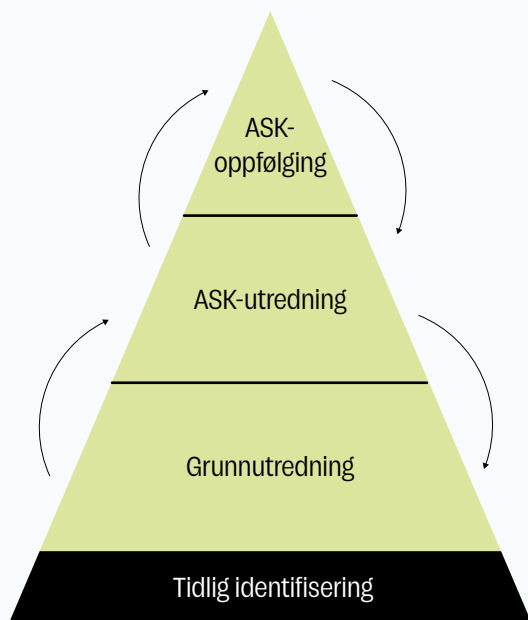
Jeg leser noen ganger i rapporter og sakkyndige vurderinger at et barn trenger ASK, uten at behovet er nærmere presisert. ASK-brukere blir i noen

sammenhenger omtalt som en ensartet gruppe, med de samme behovene for hjelpemidler og tilrettelegging. Ofte er det imidlertid bare mangelen på funksjonelt talespråk ASK-brukere har til felles.

Det kan være mange ulike forhold som ligger til grunn for manglende tale. Noen, for eksempel visse barn med cerebral parese, har munnmotoriske utfordringer som gjør det vanskelig å uttale språklidene. Noen kan ha en alvorlig språkforstyrrelse som hemmer utvikling av ekspressiv tale. Andre igjen er født med en dyp eller alvorlig utviklingshemming eller en autismediagnose. Nettopp mangelen på et funksjonelt talespråk eller andre uttrykksformer kan føre til mye usikkerhet rundt barnets funksjonsnivå.

Ofte ser man at det er kombinasjoner av utfordringer. Mange ASK-brukere har i tillegg vansker med syn, hørsel eller andre kroppslige utfordringer som begrenser deres muligheter for aktiv deltakelse. Andre igjen har store svingninger i dagsform som påvirker kommunikasjonsevnen. Alle disse forholdene må tas med i vurderingen når vi jakter på beste tiltak. Oppmerksomheten bør rettes mot hva barnet faktisk forstår. Det beste ville noen ganger være om det kunne gjøres en bred ASK-utredning, gjerne slik den er beskrevet i den såkalte OUS-pyramiden (Stadskleiv, 2018).

FIGUR 1 OUS-pyramiden (Stadskleiv, Schjørbeck, Seeland & Lillehaug, 2015)



Dersom det er vanskelig å følge modellen i sin helhet, gir den likevel en verdifull oversikt over de mange forholdene vi må ta hensyn til når vi kartlegger behovet for ASK. Mye kan handle om å samle og systematisere den kunnskapen som allerede finnes om barnet. Det finnes ulike kartleggingsskjemaer som kan brukes til dette. Noen ganger vil det også være mulig å gjennomføre språk- og evnetester. Ut fra en samlet vurdering kan man forsøke en dynamisk utprøving i kombinasjon med gode observasjoner.

Det vi grunnleggende sett jakter på, er kanskje hvilke muligheter barnet har for aktiv deltakelse. Vi vil også være interessert i informasjon om barnets interesser, siden dette bør være selve grunnlaget for videre tilrettelegging. Observasjoner av hva barnet faktisk gjør, og hva slags respons det gir på andres initiativ, gir oss mye informasjon. Om barnet er passivt, bør første mål være å legge til rette for aktiv deltakelse. Det kan bety både å gi fysiske påvirkningsmuligheter som for eksempel å bygge og rive et tårn, og det å gi mulighet til å påvirke i samhandling med andre mennesker.

Om ulike ASK-brukere

En forutsetning for vellykkede ASK-tiltak er at nærperso-ner har en felles forståelse av hvor i utviklingen barnet befinner seg. Innen ASK-feltet finnes det ulike beskrivelser av utviklingstrinn med visse kjennetegn ved hvert trinn. Man er opptatt av i hvilken grad barnet har en forståelse av at det kan påvirke sine omgivelser. Dette omtales som intensjonalitet. En annet kjennetegn er forståelse av symboler, det vil si å forstå at noe, et ord, et tegn, et grafisk symbol eller en gjenstand, refererer til noe.

Beukleman & Light (2020) antyder fire trinn i en slik utvikling. Beskrivelser av disse kan gi oss en pekepinn på hva vi bør se etter i våre observasjoner for raskt å kunne sette inn en innsats som bidrar til videre utvikling. Trinnene bygger på hverandre, men det er snakk om glidende overganger. Det er også viktig å huske på at for de fleste barn skjer denne utviklingen i løpet av deres første leveår, men for andre kan det ta det lengre tid.

Beukelman & Light beskriver en utvikling med økende grad av intensjonalitet og etter hvert forståelse for og bruk av symboler:

1. førintensjonell kommunikasjon
2. intensjonell førsymbolsk kommunikasjon
3. tidlig symbolsk kommunikasjon med enkeltsymboler
4. mange (mer enn 50) symboler som begynner å kombineres i setninger

Det er viktig å merke seg at dette er en beskrivelse av tidlig kommunikasjonsutvikling som retter seg mot det å komme i gang. Det kreves også god tilrettelegging om man skal sikre en god videre utvikling av språk og kommunikasjon etter trinn fire, men denne artikkelen tar for seg grep for å komme i gang og for å legge et godt fundament.

Førintensjonell kommunikasjon

Barn på dette utviklingstrinnet har liten forståelse av at de kan påvirke andre mennesker. De er avhengige av å ha personer rundt seg som kan tolke deres atferd og væremåter. Dersom barnet erfarer at det blir forstått, vil dette bidra til en økende bevissthet

om egne påvirkningsmuligheter. I en metastudie basert på 18 ulike studier pekes det på betydningen av å legge til rette for forståelige sammenhenger mellom egne handlinger og konsekvenser av disse (Roche mfl., 2015).

Følgende historie om Lukas kan illustrere hvordan en slik tilrettelegging kan legge et viktig grunnlag for en videre kommunikativ utvikling:

Lukas var et barn med få erfaringer med at egne handlinger kunne gi konsekvenser i omgivelsene. Da jeg møtte ham, var han fire år gammel og gikk i en vanlig barnehage. Han hadde et nydelig smil og sjarmerte alle rundt seg. Et sjeldent syndrom lå til grunn for at han ikke hadde begynt å reise seg opp ennå, og at han foreløpig ikke hadde utviklet tale. Han virket lite bevisst sin egen kommunikasjon. I hovedsak var kommunikasjonen basert på nærpersoners fortolkning av hans mimikk, lyder og kroppsspråk. Han hadde imidlertid ganske god kontroll på armer og hender.

Jeg observerte ham ute i sandkassen, der han satt med bøtte og spade. Det virket som han hadde liten forståelse for hva disse gjenstandene vanligvis brukes til. Han dunket spaden mot sandkassekarmen. Da jeg forsøkte å imitere dunkelydene hans, kom vi raskt inn i noe som lignet en annenhver-gang-lek. Dette var fint å se, men jeg oppfattet ikke turtakingen hans som egentlig kommunikativ i sin natur, mer som et uttrykk for at han hadde funnet en måte å få fram spennende lyder på. Han viste ingen interesse for meg. I samtale med foreldre og personale fikk jeg inntrykk av at han hadde relativt få påvirkningsmuligheter gjennom dagen, både kommunikativt og rent fysisk.

På spørsmål om interesser kom det blant annet fram at han hadde en sterk interesse for rytmisk musikk, trommer og vind i ansiktet. Vi arrangerte et oppsett med en tilpasset bryter som skulle gjøre betjening med hånd så enkel som mulig. Bryteren var koblet til en timer, som igjen kunne kobles til ulike effekter. Basert på interessen for vind ble det koblet til en enkel bordvifte. Gitteret foran på viften ble

dekorert med fargede silkepapirremser som kunne blafre i vinden. Hvert brytertrykk førte til at viften surret i noen sekunder. Deretter måtte han aktivere bryteren på nytt. Lukas forsto raskt denne sammenhengen og jobbet målrettet for å aktivere bryteren på nytt hver gang den stoppet. Han smilte og lo henrykt. Etterpå fikk han styre favorittmusikken sin på samme måte. Han var også veldig interessert i å spille på xylofon med en liten pinne. For å også gi ham erfaringer med direkte påvirkning i samhandling forsøkte vi en annenhver-gang-lek med å gi fra seg og be om pinnen til å spille med. Vi så at særlig det å gi fra seg pinnen var nytt for Lukas, men at det kunne være innenfor rekkevidde.

Sammen med foreldrene og avdelingen startet vi arbeidet med å utvikle et aktivitet-shefte som kunne brukes i barnehagen. Heftet skulle inneholde presise beskrivelser av strukturerte samhandlingsaktiviteter som skulle ha et attraktivt innhold og en klar begynnelse og slutt. Ved siden av å være morsom skulle hver aktivitet også ha mål som var knyttet til kommunikasjon, påvirkning og deltakelse. Det skulle dessuten legges opp til at andre barn skulle trekkes med i aktivitetene, siden vi så at dette var veldig motiverende for ham. For Lukas ville det å få mange erfaringer med å kunne påvirke ting og mennesker og å ha en aktiv rolle i samspillssituasjoner



**... Det er viktig å
identifisere det enkelte
barns faktiske behov så
tidlig som mulig.**

være avgjørende for en videre kommunikatív utvikling. I løpet av kort tid viste han klare tegn på intensjonell førsymbolsk kommunikasjon.

Dersom barnet ikke har hatt tilstrekkelig erfaringer med direkte å kunne påvirke omgivelsene på forståelige måter, er det viktig å legge til rette for dette. For disse barna hviler svært mye av kommunikasjonen på nærpersoners evne til tolkning av kroppsspråk. Det å gi barnet opplevelse av å bli forstått med sine uttrykk kan bidra til økende grad av intensjonalitet. Dette krever at nærpersoner er særlig sensitive og gode fortolkere av barnets væremåter. Beukelman & Light (2020) foreslår for eksempel å innarbeide aktiviteter med en fast struktur, som barnesanger med bevegelser (f.eks. «Lille Petter Edderkopp»), hvor det legges inn pauser med spørsmål om mer. Så kan man velge å fortolke én bevegelse eller lyd konsekvent som et mer-signal (ibid., 2020).

Intensjonell førsymbolsk kommunikasjon

Hos en del barn ser vi at de har utviklet klare kommunikative initiativer, for eksempel med kroppsspråk og gester. De har erfart at de med visse handlinger kan påvirke andre mennesker. I starten dreier det seg ofte om måter å oppnå noe på, enten det er snakk om å få andres oppmerksomhet eller det å skaffe seg opplevelser eller ting man har lyst på. I denne fasen foregår det gjerne på direkte måter, som for eksempel ved å trekke med seg en voksen mot noe man har lyst på, uavhengig av symboler. Dette kan være et godt utgangspunkt for å prøve ut noen symboler, og i første omgang med mål om at barnet skal erfare symboler som bærere av informasjon. Barnet kan for eksempel peke på et symbol for å få tilgang til noe som er utenfor rekkevidde.

Emil gikk i tredjeklasse på nærskolen. Han var knyttet til en liten gruppe elever som alle befant seg på et tidlig utviklingstrinn. Han hadde diagnosen Fragilt x-syndrom, hadde ingen ord og forsto tilsynelatende heller ikke tale. Han hadde

derimot et tydelig kroppsspråk i form av mimikk, gester og lyder, og hans nærpersoner var gode fortolkere. Han hadde utviklet en pekegest som han brukte for å få noe han hadde lyst på, som var utenfor rekkevidde, men også bare for å henlede andres oppmerksomhet mot noe han ønsket å «dele». Emil kunne også gripe tak i voksne og dra dem mot noe han ønsket hjelp til. Han viste med andre ord tydelige tegn på intensjonell kommunikasjon, men foreløpig uten bruk av symboler.

Læreren hans hadde laget et knippe med grafiske symboler for de ulike aktivitetene Emil hadde i løpet av dagen. Disse ble presentert i forkant av hver aktivitet, noe som skulle bidra til forutsigbarhet, og på sikt kanskje også gi ham muligheter for å ta valg. I begynnelsen strevde man litt med å få Emil til å kikke på symbolene, men etter hvert kikket han aktivt på symbolet som ble presentert. Personalet visste ennå ikke om symbolene hadde noen informasjonsverdi for ham. De var derfor nysgjerrige på om han etter hvert på egen hånd ville begynne å bevege seg mot aktiviteten som symbolet representerte. De kunne i så fall anta at symbolene ga ham informasjon om hva som var neste aktivitet.

For barn som er på dette utviklingstrinnet, hviler fortsatt det meste av kommunikasjonen på god fortolkning fra nærpersoner. Det er viktig at det blir utviklet god partnerkompetanse med sensitivitet for ulike uttrykk, og at barnet opplever tydelig respons på sine initiativer (Statped 2022). Særlig viktig er det å fange opp og svare på initiativer til felles oppmerksomhet og når barnet vil «dele» noe. Beukelman & Light (2020) er opptatt av at barn i denne fasen lærer å foreta valg. De poengterer at det kan være lurt å starte med to alternativer og å ta valg med å peke på / ta på konkrete gjenstander. Når dette er etablert, kan man forsøke å innføre symboler/bilder for gjenstandene. Det å knytte symboler til aktiviteter kan være en god start på bruk av symboler. Dette kan på sikt bidra til økt forutsigbarhet og kanskje muligheter for valg mellom aktiviteter (ibid., 2020).



Det å knytte symboler til aktiviteter kan være en god start på bruk av symboler.

Tidlig symbolsk kommunikasjon med enkeltsymboler

Selv om noen personer forblir på et førsymbolsk nivå hele livet, utvikler de fleste ASK-brukere med god tilrettelegging en forståelse for at symboler står for noe. Det kan være en gjenstand, en aktivitet eller andre ting. Det er viktig å jobbe målrettet med å gi barnet erfaringer med dette.

Eva hadde en autismediagnose og hadde ikke noe talespråk. Habiliteringstjenesten hadde forsøkt å utrede kognisjon og språkforståelse uten å lykkes med dette. Barnehagen hadde forsøkt ulike ASK-tiltak uten hell. Etter hvert fikk hun en talemaskin, men heller ikke denne fikk noen funksjonell betydning for henne.

Da vi møtte Eva i femte klasse, var hennes kommunikasjon fortsatt i hovedsak basert på nærpersoners fortolkning av mimikk, gester og lyder. Skolen hadde gjort en solid innsats for å få etablert bruk av håndtegn, løse grafiske symboler og symboler på talemaskin, men det var i praksis den voksne som brukte tegn og symboler for å informere Eva om hva som skulle skje, og hva hun skulle gjøre. Skolens personale var imidlertid usikre på hvilken informasjonsverdi tegn og symboler egentlig hadde for henne.

Da vi observerte Eva på skolen, så vi en aktiv jente som hadde mange ulike interesser og praktiske ferdigheter, men det var lite reell samhandling og kommunikasjon. PP-tjenesten ønsket at vi skulle forsøke å finne ut noe mer om hennes språkforståelse. Hun hadde begynt

å etablere en peke-gest som hun brukte for å henlede andres oppmerksomhet mot noe. Med utgangspunkt i denne ferdigheten forsøkte vi å gjennomføre en ordforståelsestest med fire og fire bilder, men hun pekte ikke målrettet på noen av alternativene. Det kunne se ut som om hun i stedet var opptatt av å utforske bildekortene taktilt. Det var dermed vanskelig å vite om manglende svar skyldtes at hun ikke forsto ordene som ble presentert, eller om hun ikke forsto testens «spilleregler». Vi innså at Eva burde ha fått øvd seg på denne type pekeoppgaver i forkant av testingen.

Vi valgte nå i stedet å prøve ut om en attraktiv aktivitet kunne invitere til samarbeid og kommunikasjon, både fordi aktiviteten kunne ha en egenverdi, og fordi dette kunne gi oss informasjon om hennes utvikling og om videre satsning. Valget falt på tårnbygging med Duplo-klosser hvor Eva måtte «bestille» klosser fra meg, som hadde «banken», via en talemaskin. Oppsettet inneholdt kun tre symboler med utsagnene «få kloss», «tårn» og «velte». Aktiviteten hadde tre viktige elementer. Den var basert på Evas **interesser**, den hadde et klart definert **innhold** (bygge tårn), og den ga reelle muligheter for **påvirkning**. Eva meldte seg på umiddelbart og bestilte nye klosser i høyt tempo. Hun humret og lo og kikket stadig opp på medspilleren. Da alle klossene var brukt, foreslo medspiller å «velte» «tårn» med å trykke på talemaskinen. Eva, som var en litt forsiktig type, valgte isteden en forsik-



tig demontering. Denne lille seansen ga oss viktig informasjon. Målet var å undersøke om bruk av symboler kunne ha en funksjon for Eva innenfor en forståelig kontekst. Ut fra samme tankegang tok vi med oss et symbol for «mer» ut i friminuttet. Favorittaktiviteten ute var å huske. Vi ga henne skikkelig fart og lot henne huske i noen sekunder før vi stoppet huske og mer med ord og peking på symbol spurte om hun ville fortsette å huske. Hun var da rask til å også peke på «mer»-symbolet og fikk umiddelbart nye runder med husking. Veien videre ble basert på en utvidet bruk av symboler i takt med Evas utvikling, og basert på de samme tre prinsippene som nevnt ovenfor. Det ble også satset på å lære henne et lite knippe håndtegn

som kunne gi påvirkningsmuligheter i mange situasjoner, slik som «mer», «ferdig» og «hjelp».

Ett og ett tegn ble introdusert i motiverende mangelsituasjoner, hvor hun ble hjulpet til å gjøre det aktuelle tegnet. Medelever og voksne måtte også lære seg å avlese og selv bruke aktuelle tegn og symboler. Mye tydet på at Eva, da vi møtte henne, forsto en del enkeltord innenfor en kontekst. For henne vil sannsynligvis en symbolbasert form for ASK etter hvert kunne få større og større betydning som en utvidet uttryksmåte. Det er nærliggende å tro at hun så langt ikke hadde erfart at grafiske symboler hadde hatt noen nytteverdi for henne. Da kan det være lurt å ta et skritt tilbake, for å sikre at barnet har lært nettopp dette.

Når det skal introduseres symboler, er det viktig at barnet erfarer at de gjør en forskjell. Det kan dreie seg om både å oppleve økt forutsigbarhet og om å erfare direkte påvirkningsmuligheter. Når det er etablert en forståelse av at symboler representerer noe, og at de kan brukes til å kommunisere med, er det viktig at barnet gradvis får utvikle et større vokabular med ulike kommunikative funksjoner som å spørre/svare, kommentere, be om osv. (Beukelman & Light, 2020). Det er viktig å finne en god balanse mellom et kjernevokabular som kan brukes i mange ulike situasjoner, og ord som er mer situasjonsbestemte, og å sørge for et vokabular som samlet sett bidrar til en videre språkutvikling.

Mange symboler som etterhvert kombineres i setninger

Noen ASK-brukere begynner tidlig å sette sammen symboler til setninger dersom de får muligheten til det. Det er derfor viktig at det legges til rette for en slik utvikling så snart barnet er klar for det (Binger & Light, 2007). Barn som utvikler verbalspråk, begynner gjerne å eksperimentere med to-ords setninger når de har utviklet et vokabular på ca. femti ord. Det kan kanskje gi oss en pekepinn på når barn som bruker ASK, er klare for å videreutvikle sin kommunikasjon og trenger at det tilrettelegges for det.

Da jeg møtte Miriam første gang, nærmet hun seg slutten på første skoleår. Hun gikk i en ordinær førsteklasse og så ut til å være en svært naturlig del av klassen sin. Hun hadde en dyskinetisk cerebral parese som gjorde det vanskelig både å snakke og å gå. På tross av dette var hun en aktiv og fysisk deltakende jente. I aktiviteter som foregikk på gulvet, enten i klasserommet eller i gymsal, var hun en av de raskeste. Logopeden mente hun hadde en relativt god språkforståelse, men hun hadde ikke noe ekspressivt talespråk. Flere tiltak var iverksatt fra tidlig i barnehagen for å gi henne utvidede uttryksmuligheter, både bruk av håndtegn og en symbolbasert talemaskin.



... Det er viktig å identifisere det enkelte barns faktiske behov så tidlig som mulig.

PP-tjenesten, skolen og foreldrene ønsket råd om hva man burde satse på i videre arbeid med å utvide hennes kommunikasjonsmuligheter. Da jeg spurte Miriam om hvordan hun best likte å kommunisere, gjorde hun tegnet for «tegn». Jeg pekte på talemaskinen hennes som stod på bordet, og spurte hva hun syntes om den. Da gjorde hun en tommel-ned-gest. Jeg fikk en forståelse av hun likte bedre å gjøre et tegn, eller å skrive ord, for å gjøre seg forstått.

Det var tydelig at spesialpedagogen hadde nedlagt et betydelig arbeid i å lære henne mange tegn, og at det var dette som hadde gjort henne i stand til å kommunisere med sine nærmeste. Lærere, medelever og foreldre forsto og brukte selv en del tegn, men i møte med folk som ikke kunne tegn, ble det vanskelig å kommunisere.

Det var viktig at hun fikk flere måter å uttrykke seg på. På bakgrunn av Miriam sine synspunkter, og at hun var kommet så vidt langt i sin skriftspråklige utvikling, ble vi enige om å prøve ut en skriftbasert talemaskin, med ord- og setningsprediksjon. Logopeden kunne fortelle at hun i arbeid med Miriam allerede i barnehagen hadde jobbet intensivt med lesing og skriving. Dermed var det lagt et viktig grunnlag for en videre skriftspråklig utvikling, og med det også for utvidede uttryksmuligheter. Etter hvert som hun videreutviklet skriftspråket, ville denne løsningen kunne gi henne full frihet til å uttrykke det hun ville. En ny maskin kom på plass, og da jeg besøkte henne året etter, la jeg

merke til at hun hadde den nye maskinen sin for hånden. Hun brukte den når hun henvendte seg til meg.

Faren kunne bekrefte at hun hadde en slik strategi når hun var usikker på om den hun kommuniserte med, forsto tegn. Han fortalte som eksempel at Miriam pleide å be om å få med seg den nye talemaskinen når hun skulle besøke sine besteforeldre alene. De forsto foreløpig ikke tegnene hennes. Miriam uttrykte seg nå både med tegn og skrift. Innen ASK-feltet anses det som en styrke å kunne uttrykke seg på flere måter, ofte omtalt som multimodal kommunikasjon. Det er alltid viktig å ta vare på barnets totale kommunikative kompetanse og bygge videre på denne. I Miriam sitt tilfelle hadde tegn til tale (TTT) vært den viktigste kommunikasjonsformen helt fra barnehagen. Det var fortsatt det hun raskest tydde til. Alt annet kom i tillegg til tegn.

Miriam's historie forteller noe om betydningen av bygge på det som fungerer, og å sørge for at det nye faktisk fungerer, det også. Det er viktig at barnet selv tas med på råd der dette er mulig. Videre sier historien noe om betydningen av å legge til rette for en skriftspråklig utvikling der dette er realistisk.

Vi vet at mange barn uten talespråk ofte bruker lengre tid på å lære å lese og skrive, og at det kan kreve en særlig innsats over tid for å komme i gang (Beukelman & Light, 2020). Det er viktig å huske på at lesing av bildebøker fra tidlig barndom kan være med på å legge grunnlag for en skriftspråklig utvikling. Vi ser også at en del barn som bare i begrenset grad har hatt muligheter for å stille spørsmål og å være i dialog om ord og begrepsinnhold, kan ha et noe begrenset vokabular og en manglende forståelse av innholdet i begreper. Det må legges særlig vekt på systematisk arbeid med utvidelse av vokabular og med mulighet for dialog for styrking av innholdet i begrepene. Det er viktig å inkludere ulike ordklasser, slik at det blir mulig å konstruere hele setninger (ibid., 2020).

Oppsummering

Det er viktig at barn uten talespråk så tidlig som mulig gis anledning til deltakelse, og til å ta i bruk sitt kommunikative potensial. Det kan være mange grunner til at et barn ikke utvikler talespråk, og valg av tiltak må bygge på kunnskap om hvor det enkelte barn befinner seg i sin utvikling. Bare på denne måten kan vi bidra til en kommunikativ utvikling og vekst.

For å konkretisere dette har jeg brukt inndelingen til Beukelman & Light og knyttet den til en gradvis utvikling av såkalt intensjonalitet og til forståelse og bruk av symboler. Hvert utviklings-trinn er illustrert med et eksempel. I alle de fire eksemplene pekes det på tiltak som kan bidra til videre utvikling og vekst. Bare med å undersøke det enkelte barns kommunikative nåværende ferdigheter kan vi treffe med tiltakene. Jeg har også pekt på at vi i dette arbeidet alltid må ta barnas medvirkning på alvor, gjennom å lytte til deres uttrykk og preferanser og gi dem reelle påvirkningsmuligheter. —



SVEIN LILLESTØLEN har hovedfag i spesialpedagogikk og arbeider som seniorrådgiver hos Statped, hvor han i flere tiår har jobbet med veiledning i tilknytning til barn med store språk- og kommunikasjonsvansker. Arbeidet er i stor grad rettet mot tilpasset opplæring og vurdering av alternative eller supplerende kommunikasjonsmåter (ASK).

Referanser

- Beukelman, D.R. & Light, J.C.** (2020) *Augmentative and Alternative Communication: Supporting children and adults with complex communication needs* (5. utg.) Paul H. Brookes Publishing Co.
- Binger, C. & Light, J.** (2007), The Effect of Aided AAC Modeling on the Expression of Multi-Symbol Messages by Preschoolers who use AAC. *Augmentative and Alternative Communication*, 23(1), s. 30–43.

Roche, L., Sigafos, J., Lancioni, G.E., O'Reilly, M.F. & Green, V.A. (2015). Microswitch Technology for Enabling Self-Determined Responding in Children with Profound and Multiple Disabilities: A Systematic Review. *Augmentative and Alternative Communication*, 31(3), s. 246–258.

Stadskleiv, K. (2018). Kartlegging. I: Næss, K.-A.B. & A.V. Karlsen (red.), *God kommunikasjon med ASK-brukere*, s. 75–107. Fagbokforlaget.

Statped (2022). *Et godt samspill – guide om samspillsstrategier*. <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/et-godt-samspill--guide-om-samspillsstrategier/>

Tetzchner S.v & Martinsen, H. (2002). *Alternativ og supplerende kommunikasjon*. Gyldendal.

ANNONSE



Vi har fått oss hund.

Det er en vegansk mynde.

**Det er lett å bli lurt.
Og lurt å være litt kritisk.**

 Redaktørstyrte medier

SPESIALPEDAGOGIKK



”

Vi har møtt et betydelig
antall elever som har
opplevd seg avvist og
devaluert.

I denne artikkelen deler forfatterne mange erfaringer og bekymringer for barn og unge med grensebrytende atferd i skolen – men kommer også med et bittelite håp for framtiden på slutten av artikkelen.

En trangbodd normalitet – makt og avmakt i møte med elevmangfoldet

TEKST:

SVEIN ERIK JENSEN OG ANN KRISTIN KJEMSAAS

Målsettingen med denne artikkelen er å dele vår erfaring fra arbeid med grensebrytende barn og unge over flere tiår. Det gjør vi ved å presentere refleksjoner fra en aksjonsretta praksis med faglige utredninger, observasjoner og elev/foreldremedvirkning i prosessen med utforming og implementering av tiltak. Arbeidet har vært forankret i systemteorien.

Slik vi forstår begrepet avmakt i skolen, er det fortvilelsen og smerten enkeltelever og foresatte påføres når systemet ikke makter å ivareta mangfoldet av barn og unge med særskilte støttebehov. I den sammenheng har vi møtt et betydelig antall elever som har opplevd seg avvist og devaluert. Ofte har de hatt begrensede muligheter til å realisere sine iboende ressurser, og de har hatt skolefaglige utfordringer med en opplevelse av krenkelse og fravær av anerkjennelse.

I dette arbeidet med elever med sosiale og pedagogiske utfordringer har vi jevnlig møtt på lærere og annet fagpersonell uten spesialpedagogisk eller

sosialpedagogisk kompetanse. Det har som oftest vært elever nederst på prestasjons-/karakterskalaen i sementerte roller i konflikt med skolen som system. Flere av disse elevene ble eksportert til de statlige spesialskolene før disse ble nedlagt på 90-tallet. Den overordnede politiske målsettingen gjennom denne nedleggelsen var å etablere et mer inkluderende kommunalt undervisningstilbud. Dette har ikke vært spesielt vellykket.

Slik vi erfarte, etablerte det seg ikke en mer inkluderende praksis for disse elevene. Elevene trakk i nødbremsen i form av økende grensebrytende atferd, mobbing, skulk og skolevegringsproblematikk. Konsekvensen ble en framvekst av et mangfold av lokale tiltak utenfor klassemiljøet og det ordinære skoletilbudet.

Innsnevret normalitet

Den svenske forskeren professor Magnus Tideman (2011, s. 99) peker i en artikkel med tittelen *Hvor normalt er det å være normal?* på et normali-

tetsbegrep som blir stadig smalere. Han viser til tre definisjonsprinsipper:

1. Den statistiske der normalitet tematiserer normalfordelingskurven og standardavvik.
2. Den medisinske definisjonen viser til at man er normal når man er frisk. Er man syk, behandles man for å komme ut av en unormal tilstand.
3. Et samfunn peker på hva som på et gitt tidspunkt kulturelt oppfattes som en riktig og god måte å leve på. En tilnærmet moralsk definisjon av normalitet.

Ved nedbyggingen av spesialskolene var det skolemyndighetenes intensjon å utvikle en læringsarena for elevmangfoldet – en skole for alle med få unntak. I Spesialpedagogikk nr. 4, 2022 formulerer Kristian Øen presist:

Det er viktig å understreke at et sosialkonstruktivistisk utgangspunkt ikke nødvendigvis fornekter at mennesker er forskjellig i form av styrker og svakheter. Det grunnleggende utgangspunktet er først og fremst at det i forskjelligheten ikke eksisterer avvik fra normalen, kun naturlige variasjoner innenfor menneskelig mangfold.

Fra vårt ståsted og praksis er det *normale* per definisjon ikke en naturgitt standard, men en sosial konstruksjon og et produkt av dominante sosiale og hierarkiske strukturer med definisjonsmakt (Breivik & Hylland Eriksen). Innenfor Gauss-kurvens normalitetsbredde er det med andre ord normalt å være «unormal». Når skolen som system ikke makter å ivareta mangfoldet, fungerer den krenkende for et betydelig antall elever i skolefaglige og sosiale tapsposisjoner. I den forbindelse fungerer praksis som undertrykkende og ekskluderende.

Normalitetens iboende brutalisering ligger i forventninger om en mest mulig homogen prestasjonsgruppe på hvert klassetrinn. For majoriteten av de mest utsatte elevene vi har forholdt oss til, har dette vært rammen for en langvarig og stigmatiserende læringssituasjon der de ikke har lyktes på linje med snittet i klassen eller på klassetrinnet. En kompliserende faktor har vært at elever med sammensatte fag- og livsutfordringer i for stor grad har

blitt ivaretatt av ufaglært arbeidskraft. SSB-rapport av 4. kvartal 2020 viste at opp mot 20 prosent av grunnskolepersonalet var uten lærerutdanning. Ifølge Utdanningsforbundet var tallet i 2022/2023 18 prosent.

Når vi vet at det er en betydelig nedgang i antall søkere til lærerutdanningen, kan den langsiktige konsekvensen bli en ytterligere økning av ukvalifisert personale og inkompetanse i skolen. Det vi har erfart, er at et økende antall elever faller utenfor det sosiale og det faglige prestasjonssnittet i klassen, med det resultat å bli rekruttert inn i subkulturelle miljø med grensebrytende atferd som inngangsbillett. I tillegg er det i dag et økende antall elever som havner i situasjoner med ufrivillig skolefravær / skolevegring.

Tiltakspraksis

Fysisk straff blir ikke lenger benyttet som tiltak, men er nå blitt erstattet med et mer tidsmessig og akseptabelt *konsekvensbegrep* når barn og unge ikke lykkes på skolens premisser. Operasjonalisert har begrepet medført anmerkninger, bortvisning, fritak for karakter i enkeltfag, lavere karaktergrad og undervisning utenfor klassefellesskapet. Sammen med oppmelding til psykiatri og/eller PP-tjeneste har ovennevnte tiltaksrepertoar og konsekvensbegrep et betydelig element av reparasjon og straff i seg.

I hvor stor grad negativ konsekvens i praksis fungerer og oppleves som stigmatiserende og krenkende på linje med fortidens pryl og spesialskole, er en reell problemstilling. Man burde heller prioritere det å hjelpe barn og unge med sosiale og skolefaglige utfordringer i skolen å bygge på suksessområder og talent hos den enkelte (Jensen, 2014, 2016).

Makt og avmakt

Makt og avmakt i samspillet mellom barn, unge og voksne er en tilstand med røtter tilbake til antikken. Temaet er belyst av Cecilie Winger (2018) i boka *De onde gamle dager. Barneoppdragelse gjennom tidene*.

Vår systemiske tilnærming og praksis har dreid seg om å se og forstå barn og unges

grensebrytende atferd i den kulturelle, organisatoriske, pedagogiske og sosialpsykologiske konteksten den har framstått i. Tilnærmingen har berørt barn og unges skole- og livsmiljø, men også voksnes maktposisjoner, pedagogisk praksis samt økonomiske og politiske prioriteringer (Jensen, 2014, 2016; Jensen & Kjemsaa 2019).

Et gjennomgående element og en tilbakevendende erfaring har vært at foresatte og elever i liten grad har framstått som kompetanseleverandører på eget liv. I for stor grad er de blitt snakket til og ikke med. Det har medført redusert opplevelse av eierskap og lojalitet når det har vært snakk om utredning, prioritering, utvikling og implementering av tiltak. For oss har det vært og er grunnleggende at elev og foresatte besitter viktig kompetanse på eget liv, og at de som er berørt, skal bli hørt. I dagens skoledebatt er det imidlertid lagt mye vekt på at foreldre fremstår som for kravstore overfor skolen.

Systemiske atferdsvansker

I faglitteraturen vises det i økende grad til et systemperspektiv i arbeid med barn og unge. *Systemiske atferdsvansker* synes i den sammenheng å være et dekkende begrep; man «spisser problemforståelse og tiltakene i bredden» inn mot systemet og i mindre grad mot symptomer hos den enkelte elev. Vi har tidligere problematisert dette i vår artikkel «Jeg heter Katastrofe. En refleksjon over et pedagogisk håndverk» (Jensen & Kjemsaa, 2019). Et for

dominerende individ- og symptomfokus fungerer til sammen konfliktopptrappende og som en arena for «skyldplassering». Det er en situasjon hvor emosjonene lett forringer kommunikasjon, og hvor lærerrollen tappes for autoritet, eleven for læringsenergi, og foreldrene for motivasjon til samarbeid.

I praksis styrer systemteorien mot en aktiv tilstedeværelse av hjelpesystemene gjennom dialog, utredninger og observasjoner. Det er prosesser som involverer elev, foresatte og medansvarlige parter, og som bygger konsensus gjennom innhenting og tolkning av data samt tiltaksutvikling. Når de som er berørt, i tilstrekkelig grad opplever å bli hørt, er det vår erfaring at det fremmer likeverd og hever kvaliteten på samarbeidet.

En arkitektonisk dinosaur

En arkitektonisk dinosaur er for oss et dekkende begrep på det tradisjonelle klasserommet, som ble utformet midt på attenhundretallet. Som læringsarena synes klasserommet å være preget av fortidens industrialiserte utforming av arbeidsplasser. Vi aner konturene av et fabrikklokale hvor elevene er plassert på rekker for påfyll og produksjon av kunnskap som blir målt, veid, verdsatt og belønnet gjennom et karaktersystem. Det er en beskrivelse som ligger tett opp mot industrielle begrep som kvalitetssikring, arbeidsdisiplin, effektivitet og profitt som læringsutbytte.

Selv om det i dag debatteres om en mer praktisk retta skole, ser vi fremdeles en for tydelig teoretisk dominans. Dette er muligens en effektiv øko-organisatorisk praksis hvor den enkelte skole sitter igjen med en til dels problemrensket, homogenisert og disiplinert elevmasse og er delvis tømt for faglig og sosialt utfordrende elever som er blitt sluset inn på grupperom og over i andre tiltak utenfor klassefellesskapet. I den forbindelse reiser det seg et spørsmål om hvorvidt skolen skal bli mer praktisk retta, i hvilken grad vil lærerutdanningene ta høyde for dette?

Slik vi ser det, burde skolens arkitektoniske utforming i større grad vært problematisert. Klasseromsstrukturen som læringsarena synes i for stor grad å være låst og forankret i en mest mulig homogen og disiplinert elevgruppe. Oppmerksomheten



**Oppmerksomheten har
for ensidig vært retta mot
hva eleven teoretisk skal
prestere ...**

har for ensidig vært retta mot hva eleven teoretisk skal prestere, og i for liten grad mot sentrale livs-områder som sosiale, emosjonelle, relasjonelle og praktiske/kunstneriske ferdigheter (Jordal, 2021). Dette perspektivet framstår i dagens skole i for stor grad som ekskluderende, siden et betydelig antall barn og unge sluses ut fullasta med erfaring fra et sosialt og skolefaglig utenforskap. Flere og flere utvikler psykosomatiske plager, angst og depresjon.

Utenforskap

Skolefaglig og sosialt utenforskap over tid har som konsekvens at skolen framstår som en betydelig segregeringsarena. Vurdert opp mot tilbudene for voksne med livs- og arbeidsrelaterte utfordringer og tilbud er skolen i dag underprioritert. Skjevfordelingen til fordel for voksne er overtydelig forankret i arbeidsmiljølov, fagforeninger og HMS.

De kan streike og gå til sak mot arbeidsgiver. De har en tilbudsbredde i form av tilpassede arbeidsplasser, vernede bedrifter, sykemeldinger og graderte sykemeldinger, egenmeldinger, uførhet og delvis uførhet, streikerett, arbeidsmiljølov, omskolering, jobbskifte, redusert arbeidstid, arbeidsavklaringspenger, personlig veiledning, ventestønad og så videre.

For barn og unge har imidlertid utfasingen av spesialskolene medført økt undervisning utenfor klassefelleskapet. Jo mer en elev rent prestasjonsmessig ligger under snittet i klassen, jo dårligere ser kvaliteten for den enkelte ut til å bli. Ifølge Barnekonvensjonen, artikkel 29a (FN, u.å.) er partene som har tilsluttet seg denne loven, enige om at barnets utdanning skal ta sikte på «å utvikle barnets personlighet, talenter og psykiske og fysiske evner så langt det er mulig».



iStock | Getty Images Plus | Itzkes



Skolen som system, slik vi ser det, framstår imidlertid som konform og sementert.

Dette oppfylles jo ikke når blant annet elever med rett til spesialundervisning / individuelt tilrettelagt opplæring mister timer ved sykdom hos / fravær av lærer, og da som oftest må gå til ordinær undervisning i klassen. Her viser vi til Bente Ducrocqs fremragende artikkel «Ny opplæringslov: Hva nå med spesialundervisningen?», som stod i Spesialpedagogikk nr. 1/2024. Der setter hun søkelyset på en manglende sammenheng mellom lovverk og skolens praksis når det gjelder spesialundervisning og tilpasset læring. Dette ser vi også gjennom dagens samfunnsdebatt om forslag til nedleggelser av skoler, færre lærere og nedskjæring av ressurser til spesialundervisning. Dette er en konsekvens av en politisk debatt om fordelingen av økonomiske ressurser i samfunnet.

Elevtid i skolen

Framveksten av en teoritung skolehverdag har skapt betydelige utfordringer for barn og unge med sosiale og skolefaglige utfordringer. Det har ifølge forsker Elise Farstad Djupedal (Tørnby, 2023) vært en drastisk økning av slike timer i barns timeplan. Siden slutten av 80-tallet og fram til dags dato har norske skolebarn fått 1359 flere årstimer. Det tilsvarer to ekstra skoleår. For de elevene som ikke får vist sine ferdigheter og talenter i den teoritunge skolehverdagen, beskriver professor Ole Martin Moen dette som en overtydelig omsorgssvikt i statlig regi (Moen, 2023).

Et samfunnsperspektiv

Parallelt med utviklingen av et mer komplekst, liberalisert og forhåpentlig mindre klassedelt

samfunn har et mer romslig normalitetsregime åpnet seg. Det viser seg blant annet når det gjelder seksuell orientering utover heterofili. *Hen* som et tredje kjønn er satt på dagsordenen, og likekjønnet ekteskap har gjort sin inntreden i Den norske kirke.

Skolen som system, slik vi ser det, framstår imidlertid som konform og sementert. Det tradisjonelle klasserommet er fremdeles og i all hovedsak tilpasset en teoritung og lærerstyrt undervisning fra et kateter. Det er på linje med treghet i endringsprosesser og tradisjonsbundet praksis i samfunnet for øvrig. Historien viser blant annet en betydelig motstand mot industrialiseringen i Storbritannia på 1750-tallet da arbeiderne, i redsel for å miste arbeidsplassen sin, gikk inn i fabrikklokalene og raserte maskinene. Eller da motoriseringen av fiskeflåten bekymret fiskerne; motorstøyen kunne skremme fisken bort fra fangstredskapene. Motstand mot den sprikende Bokløv-stilen i skihopp, og Bill Koch sin introduksjon av skøytestilen på ski, har i ettertid et komisk preg. Det er på linje med stortingsrepresentant Einar Førdes kommentar ved innføring av fargefjernsyn på 70-tallet: «Synda er komen til jorda, men vi vil ikkje ha ho i fargar» (debatt om fargefjernsyn, publisert av NRK, 2016).

Et rolleskifte

I dag er den autoritære lederrollen nedskalert, om enn ikke borte, i relasjonene mellom voksne og barn/unge. Praksis er i større grad bygd på at voksne gjennom kunnskap og relasjonelle ferdigheter tildeles autoritet fra dem man er satt til å lede. I dag er det den autoritative lederrollen som gjelder.

Likevel framstår den voksnes posisjon i samfunnet fremdeles som sammensatt og sprikende, og det er et spørsmål i hvor stor grad det eksisterer konsensus når det gjelder det vi forventer av voksenatferd. Sett i lys av at det har vokst fram en kultur der voksne i økende grad plagierer ungdomskulturen, i klesvei, språk og kirurgiske korreksjoner, er det en reell problemstilling i hvor stor grad unge mennesker opplever voksne som normledende og til etterfølgelse. I dag er gjerne forbildene fotballprof-fer, tiktokere, influensere, dødsere og andre.

Samtidig kompliseres rolleforståelsen ytterligere ved at voksne relativt ofte blottstilles i det offentlige rom og medieverden som kriminelle, overgripere, dopselgere og mishandlere. Det skjer parallelt med at nettbasert utskjelling/mobbing av hverandre er blitt noe bortimot en folkesport. Om vi føyer til den bestialske slaktingen av barn, unge og gamle på Gazastripen og i Ukraina, bestemt og utført av voksne i maktposisjoner, er det et spørsmål om oppmerksomheten rundt mobbing og utagerende atferd for ensidig rettes mot barn og unge som problem drivere?

Avslutning

Til tross for artikkelens noe pessimistiske grunn-tone vedrørende skolens ivaretagelse av grensebrytende barn og unge registrerer vi en positiv tendens i den spesial/sosial-pedagogiske debatten. Oppmerksomheten i endringsarbeidet er i større grad flyttet bort fra en noe ensidig straff/konsekvensstenkning, mot ivaretagelse og verdsetting av individuelle ferdigheter og egenskaper. Vi viser til aktuelle fagartikler hvor stadig flere fagfolk og politikere presenterer et ønske om en mer praktisk orientert skole som i større grad skal fange opp elevmangfoldet.

Så vi må jo håpe at det nå endelig vil skje en endring til det bedre. Vår konklusjon blir dermed at i forskjelligheten eksisterer ikke avvik fra normalen, kun naturlige variasjoner innenfor det menneskelige mangfold. —



SVEIN ERIK JENSEN er i dag pensjonist. Han har hovedfag i spesialpedagogikk. Jensen har tidligere arbeidet som rådgiver i Statlig spesialpedagogisk støttesystem (Statped), samt som leder for PP-tjenesten i Hammerfest. Han har i tillegg vært en aktiv skribent av fagartikler og kronikker innenfor fagfeltet atferd.



ANN KRISTIN KJEMSAAS er nå pensjonist. Hun er utdannet sosionom, med blant annet mastergrad i klinisk familierapi. Hun arbeidet tidligere som rådgiver i PP-tjenesten og i Statped.

Referanser

- Breivik, J.-K. & Hylland Eriksen, T. (2006). *Normalitet*. Universitetsforlaget.
- Ducrocq, B. (2024). Ny opplæringslov: Hva nå med spesialundervisningen? *Spesialpedagogikk*, 89(2), s. 4–11.
- FN (u.å.). FNs konvensjon om barnets rettigheter, Artikkel 29. URL: [Lov om styrking av menneskerettighetenes stilling i norsk rett \(menneskerettsloven\) - Del I - Lovdata](#)
- Jensen, S.E. (2014). «Fuck you» i systemperspektiv. *Spesialpedagogikk*, 79(5), s. 6–13.
- Jensen, S.E. (2016). «Fuck you» i systemperspektiv, del 2. *Spesialpedagogikk*, 81(1), s. 6–12.
- Jensen, S.E. & Kjemsaa, A.K. (2019). Jeg heter Katastrofe, en refleksjon over et pedagogisk håndverk. *Spesialpedagogikk*, 84(6), s. 25–16.
- Jordal, M.M. (2021). URL: [Det ugylldige omsorgsdilemmaet](#). Agenda Magasin.
- Moen, O.M. (2020). *Skolens omsorgssvikt*. Cappelen Damm Akademisk.
- SSB (2020). SSB-rapport av 4. kvartal. URL: [Vel 1 av 6 lærerårsverk i grunnskolen uten lærerutdanning – SSB](#)
- Tideman, M. (2011). Hvor normalt er det å være normal? *Sykepleien*, 99(14), s. 78–79.
- Tørnby, P. (2023). URL: [Gi barna mer tid til å leke, og færre timer ved skolepulten, utdanningsnytt.no \(publisert 05.05.2023\)](#)
- Winger, C. (2018). *De onde gamle dager. Barneoppdragelse gjennom tidene*. Humanist forlag.
- Øen, K. (2022). Vurdering av kompetanse for inkluderende praksis. *Spesialpedagogikk*, 87(4), s. 4–15.



Trygghet og Trivsel i Klasserommet

Ønsker du å lese en inspirerende bok om hvordan du som lærer eller spesialpedagog motiverer barn og unge? Trenger du som PP-rådgiver gode tips til tilpasset opplæring? Denne boken er skrevet for å inspirere studenter og lærer til å trives bedre med læreryrke. Forfatteren har arbeidet som lærer i 25 år og jobber nå i PP-tjenesten. Metodene som er beskrevet i boken er utprøvd i klasserommet med stort hell.

Forfatteren skriver «Det er viktig å legge innsats i at timene skal bli så variert og inspirerende som mulig. Lærerne i dagens skole må ha en stor verktøyskasse med metoder som inneholder bevegelse, samarbeid og moro ... Lærerne må tørre å bruke tid på relasjoner og klassemiljø, selv om det på kort sikt går ut over det faglige».



Du kan bestille boken til deg, arbeidsplassen eller en kollega her.
<https://hogrefe.no/produkt/trygghet-og-trivsel-i-klasserommet-for-elev-og-laerer/>

Skolen kan være en god støtte for elever som har søsken med alvorlige spiseforstyrrelser



Beskrivelsene fra søsken er sterke, de lever på mange måter i en krigssone

Forfatteren av denne artikkelen har erfart at søsken i liten grad deltar i behandlingen når en søster eller bror har en spiseforstyrrelse, noe som kan gjøre at de kanskje bærer på store bekymringer og fortvilelse som de ikke deler med noen. I denne artikkelen vises ved hjelp av eksempelet Mari hvordan skolen kan spille en positiv rolle overfor slike elever.

TEKST:
MONICA GRIMSGÅRD

Mari er ni år og bor i et rekkehus sammen med mamma, pappa og storesøster Julia. Nylig har det blitt oppdaget at Julia har diagnosen anorexia nervosa, bedre kjent som anoreksi. Foreldrene til Mari og Julia har begge skyldfølelse for at de ikke forsto tidligere hva som var i ferd med å skje.

Moren til Mari har gått ut av sin stilling i et IT-firma og er hjemme med pleiepengen for alvorlig sykt barn i 100 prosent stilling. Foreldrene beskriver at alle familiens våkne timer dreier seg om å få i Julia mat, at det er store konflikter i tilknytning til måltider, og at kommunikasjonen innad i familien har forandret seg totalt.

Første gang Mari er med til samtale på BUP, har Julia og foreldrene allerede vært her i et par måneder. De har beskrevet timelange konflikter med kasting av tallerkener, hyling, gråting, forhandlinger og fortvilelse, og foreldrene har ønsket å ta Mari med seg til time.

Denne artikkelen vil forsøke å belyse hvordan søskens situasjon kan se ut når en spiseforstyrrelse rammer familien, med særlig oppmerksomhet på skolens viktige rolle når dette inntreffer. Spiseforstyrrelse som diagnose kan sees på som et eksempel i denne sammenhengen, da mye også vil kunne gjelde for søsken som pårørende ved andre diagnoser.

Intensjonen med artikkelen er å gi lesere, særlig på skolearenaen, noen ideer eller tanker som de forhåpentlig tar med seg videre i møte med søsken som Mari. Synspunkter på hvorfor skolen har en særlig betydningsfull rolle i dette arbeidet, og konkrete eksempler på hvordan dette kan se ut, vil presenteres for leseren. Uten de mange møtene med søsken i terapirommet på BUP hadde jeg ikke hatt kunnskapen som jeg via denne artikkelen ønsker å dele med flere.

Spiseforstyrrelser – familiebasert behandling – søskens rolle

Jeg vil først gi en kort introduksjon om spiseforstyrrelser og anbefalt behandling for dette for barn og ungdom i Norge. Spiseforstyrrelser omfatter flere ulike diagnoser, hvor denne artikkelen først og fremst omtaler diagnosen anorexia nervosa / atypisk anorexia nervosa, i det videre referert til som anoreksi. Symptomene ved spiseforstyrrelser er endrede tanker, følelser og atferd i tilknytning til mat, kropp og spising. Hovedsymptomet ved anoreksi er frykten for vektoppgang. Det er gjennomgående at ungdom som rammes av anoreksi, ikke forstår alvoret i sin situasjon (Rø mfl., 2020).

Helsedirektoratet (u.å.) kommer med en sterk anbefaling om familieinvolvering i behandlingen i sine retningslinjer for arbeid med spiseforstyrrelser, og anbefalt metode er såkalt FBT – familiebasert behandling. Overordnet i en slik behandling er at foreldre spiller den viktigste rollen gjennom hele behandlingen; de oppfordres til å ta beslutninger som oppleves som riktige for dem som familie fremfor å lytte kun til fagpersoners autoritet (Lock & Le Grange, 2013). Viktige prinsipper i behandling er en agnostisk tilnærming, som innebærer et prinsipp om at det ikke er familiens skyld at sykdommen har rammet deres barn. Et annet viktig prinsipp er at hele familien utgjør en viktig ressurs for tilfriskning. I henhold til manualen anbefales det at søsken deltar aktivt i behandlingen, og at deres rolle skal være å tilby støtte og sympati



For Mari ble det en god hjelp at læreren fikk vite om hvordan hun hadde det.

uten å kritisere. Behandlingsprosessen er krevende, og det er en av grunnene til at tilstedeværelse av søsken i terapien er sterkt anbefalt (Lock & Le Grange, 2013).

Spiseforstyrrelsen skaper gjerne en stor uro i familien og låser den i mønstre som uunngåelig rammer søsken. Ikke sjelden fører sykdommen til en avstand søsken imellom som ikke var der tidligere (Wallin mfl., 2024). Når et barn utvikler en spiseforstyrrelse, påvirkes hele familien. Måltider som før har vært et hyggelig møtepunkt, blir forstyrret av angst og redsel. Det er «mot normalt» å ikke spise, og søsken kan ha problemer med å forstå dette. Det er også vanskelig for mange søsken å forholde seg til at en bror eller søster endrer væremåte fullstendig (Holm, 2020).

Flerfamilieterapi er et tilbud som finnes for familier der barn rammes av spiseforstyrrelse. Behandlingen tar sikte på å samle familier, og at familiene kan hjelpe og støtte hverandre (Torsteinsson mfl., 2020). I slik behandling legges det opp til egne søskengrupper nettopp for å imøtekomme søskens behov. Modum Bad har tilbud om innleggelse for hele familien der også søsken er inkludert. Dette kan forstås som tydelige signaler om den alvorlige situasjonen som spiseforstyrrelser i familien skaper for søsken.

Til tross for en klar anbefaling om at søsken skal delta aktivt i behandlingen, velger mange familier etter min erfaring å involvere søsken i mindre grad. Det kan være ulike årsaker som legges til grunn for dette valget. Foreldre beskriver et ønske om at søsken opprettholder daglige rutiner, eller at de skånes. Søsken selv kan be om å fritas og setter ord på et ønske om normalitet og deltakelse på skolen. Den som er syk, kan uttrykke et ønske om at søsken ikke deltar og så videre. Man kan sikkert diskutere hvorvidt mer bør gjøres i spesialisthelsetjenesten for å nå søsken, men jeg vil ikke gå inn på dette i denne artikkelen.

Resultatet for mange søsken blir dermed at deres stemme ikke blir hørt i behandlingsapparatet, at de står alene med mange av sine bekymringer og frustrasjoner, og det er her jeg mener at skolen kan vise seg særlig betydningsfull.

«Jeg skulle ønske det var hyggelig å spise sammen sånn som det var før»

I første møte med Mari på BUP setter hun ord på at hun helst ikke vil være her. Hun går glipp av kunst og håndverk, som er hennes favorittfag. Hun sier også at hun er lei av sykdommen, og at hun ikke ønsker å snakke om den. Etter noen spørsmål til de øvrige i familien rettes fokuset mot Mari. Hun setter etter hvert ord på at hun er lei av at de alltid må spise de samme tingene til middag, at hun blir redd når foreldrene skriker til Julia, og at hun forsøker alt hun kan å ikke gjøre noe feil.

Mari sier at hun syns at Julia har blitt så annerledes, hun er alltid sint. Hun forteller at hun går ned i kjelleren når det blir krangling rundt bordet, og at hun blir ekstra redd når det blir kastet tallerkener. Hun forteller at også familiens hund er redd, at den skjeller, og at det gjør henne enda mer redd. Foreldrene bekrefter at de kan sende Mari fra bordet når situasjonen eskalerer. Det er ingen på skolen eller blant Maris venner som vet at Julia er syk, for Julia ønsker ikke åpenhet om sykdommen. På spørsmål til Mari om hva hun ønsker var annerledes, sier hun at hun skulle ønske mamma kunne bli med henne på fotballtreninger sånn som hun pleide, og at de kunne spise pizza alle sammen igjen.

Maris beskrivelser av situasjonen hjemme er ikke unik. Søsken forteller at de inntar ulike roller – et søsken forteller at hun prøver å ta ansvar for at hennes syke søster spiser frokosten sin ved å «spionere» på henne før hun går på skolen. En lillebror forteller at han gikk fysisk til angrep mot sin bror og forsøkte å ta kvelertak på han da broren hadde truet moren med brødkniven i forbindelse med et måltid. Ett søsken forteller at han alltid sitter med hodetelefoner på seg når han er hjemme, for å stenge ute kranglingen, mens en annen forteller at han skulle ønske at søsteren flyttet hjemmefra, og at hun ødelegger hele familien. Beskrivelsene fra søsken er sterke, de lever på mange måter i en krigssone, og mange beskriver som Mari at veldig få rundt familien vet hva de står i.

«Jeg ønsker å ha et sted der alt er som det pleier»

I påfølgende timer på BUP er Mari noen ganger med, og noen ganger ikke. Hun beskriver en ambivalens til å være på BUP. Hun sier det er mest fordi hun ønsker å være på skolen, at hun syns det er vanskelig å bortforklare for andre hvorfor hun ikke er der, og at hun har et ønske om at alt skal være som det pleier. Mari setter ord på at hun syns morgenene før skolen er vanskelige. Hun sier at hun forter seg ut av gangen og ned i kjelleren for ikke å stå i veien for Julia når hun skal inn på kjøkkenet, og at hun noen ganger kan være der nede så lenge at hun får det travelt med å rekke skolen.

For mange søsken medfører en spiseforstyrrelse at foreldrene vier langt mindre tid til dem, og at det legges vekt på betydningen av å opprettholde søskens vanlige rutiner (Ganci, 2015). Mange familier jeg møter, uttrykker at det å skulle følge opp søsken tidvis er svært krevende, og at tiden og overskuddet ikke alltid strekker til.

Mari liker seg på skolen og har gode venner og lærere. Gjennom samtaler med foreldrene om temaet bestemmer de seg for å informere skolen om situasjonen hjemme, og om hvordan den påvirker Mari. Mari ønsker ikke dette og sier at læreren da vil se på henne annerledes, og at alt kommer til å bli rart.

Etter min erfaring velger mange foreldre i lange perioder å respektere søskens ønske om at ingen skal vite noe. Kraften av sykdommen og hvordan den påvirker klimaet i familien, gjør likevel at min påstand er at barn som lever med søsken med spiseforstyrrelse, uansett ikke har en skolehverdag som er som den pleier (for å bruke Maris ord), og at informasjon til skolen er nødvendig. Dette er også første skritt for at skolen skal kunne tilby den støtten som jeg mener de kan være for søsken av ungdom med spiseforstyrrelse.

For Mari ble det til at foreldrene snakket med læreren hennes, og at hun fikk tilbud om samtaler med helsesykepleier. Det ble også iverksatt tiltak fra skolen for å ta imot Mari om morgenen, særlig de dagene læreren forsto at hun hadde fått det travelt. Mari fikk sitte ved siden av gode venninner i klasserommet da hun selv hadde satt ord på at hun skulle ønske at lunsjen hun spiste på skolen, kunne være «skikkelig fin og hyggelig», og hun fikk komme med forslag til bøker de kunne lese i klassen mens de spiste.

«Jeg har aldri med meg venner hjem mer»

Når anoreksi rammer familien, hender det ikke sjelden at fortvilelse og frustrasjon dominerer. Det fører ofte til sterke følelser og kamper mellom den syke og foreldrene, eller foreldre imellom. Konflikter kan resultere i utagering, og foreldre som aldri før har opplevd slik ekstrem atferd, kan bli både skremt og forvirret i møte med den (Ganci, 2015). Denne frykten og forvirringen er etter min erfaring ikke mindre hos søsken.



iStock / Getty Images Plus / Halfpoint

I en samtale med Mari på BUP kommer det fram at hun ikke lenger har med venner hjem fra skolen, og at noe hun syns er dumt med sykdommen, er at hun ikke kan ha overnatting. Foreldrene bekrefter at de har stanset Maris muligheter for å ha venner på overnatting, siden andre folk i huset medfører større vansker for Julia når det gjelder å få i seg maten.

Mari uttrykker at hun heller ikke tar venner med hjem fra skolen fordi hun aldri vet hva som møter henne – om det er krangling, eller om det er lenge til Julia skal spise. Det kommer fram at Maris venninner har blitt sure på henne for at de ikke får bli med henne hjem lenger. Foreldrene setter ord på at dette var ukjent for dem.

Mange søsken jeg møter, beskriver i likhet med Mari at spiseforstyrrelsen gjør at de unngår å ta venner med hjem. Flere eldre ungdommer setter ord på at de forsøker å være minst mulig hjemme, at de oppholder seg ute for å unngå måltidene og konfliktene hjemme.

For Mari ble det en god hjelp at læreren fikk vite om hvordan hun hadde det. Det skapte rom for dialog med Maris venner og klassekamerater, og foreldrene uttrykte at den økte bevisstheten rundt hvordan sykdommen påvirker Mari, mobiliserte dem til økt åpenhet i nettverket, blant annet med foreldre av Maris venner.

«Tror dere hun kommer til å dø?»

Anoreksi er en psykisk sykdom med alvorlige medisinske komplikasjoner. Dette gjør den til en av de psykiske sykdommene med høyest dødelighet (Ganci, 2015). Søsken flest blir svært skremt når de forstår at deres bror eller søster er rammet av en alvorlig sykdom, og de vil veldig gjerne forsøke å hjelpe (Lock & Le Grange, 2013).

Mari ble av oss på BUP opplevd som et veltilpasset og godt fungerende barn, og hennes vansker kom ikke til uttrykk slik at skolen kunne legge merke til det. Andre søsken viser sin bekymring

eller sin krevende situasjon på andre måter. En lillebror i en familie vi samarbeidet med, begynte plutselig å utagere på skolen og havnet til stadighet i alvorlige konflikter med andre elever. I samtaler på BUP ga foreldrene uttrykk for at de ikke trodde situasjonen påvirket han noe særlig, noe han selv også bekreftet til oss terapeuter.

I dette tilfellet hadde familien på et tidlig tidspunkt valgt å være åpen med skolen om storesøsters diagnose. Dette ga skolen mulighet for raskt å intervenere på det som syntes å være svært hensiktsmessige måter. Gjennom samtaler på skolen fikk gutten mulighet til å sette ord på at tiden på skolen var krevende for han, siden han bekymret seg mye for søsteren og for om hun kunne komme til å dø. Uten åpenheten ville skolen kanskje ikke hatt samme muligheter til å forstå og romme de sterke uttrykkene. Det er verdt å merke seg at skolen var stedet der han valgte å lufte sine bekymringer, som han verken delte med foreldrene eller med terapeuter på BUP.

Mange søsken setter ord på at de holder igjen på egne behov overfor foreldrene fordi de ser at de er slitne eller har nok med å håndtere søskenet. Det gir et klart signal om den viktige rollen skolepersonalet kan ha i slike situasjoner.

Samarbeid for økt kunnskap

Jeg mener at økt kunnskap om spiseforstyrrelser i skolen er et godt sted å starte. Jeg har et ønske om at denne artikkelen kan være et bidrag til dette. Jeg har ønsket å belyse hvordan en spiseforstyrrelse



**En spiseforstyrrelse
bringer familiesystemet
ut av balanse og påvirker
alle familiemedlemmene.**

bringer familiesystemet ut av balanse og påvirker alle familiemedlemmene. Jeg mener at det er mange på skolen som kan spille en viktig rolle som støttepersoner for søsken som har en bror eller søster med en spiseforstyrrelse. Både lærere, ledere, miljøarbeidere, helsesykepleiere og SFO-ansatte vil kunne ha en rolle av betydning. Jeg mener også at vi som spesialisthelsetjeneste kan bidra inn i skolen med kunnskap om området.

På klinikken der jeg jobber, har vi holdt foredrag om temaet for alle helsesykepleierne i skolehelsetjenesten i en av våre kommuner. Dette opplevde jeg som nyttig og lærerikt for begge parter. Det å sette seg sammen og lære av hverandre, diskutere problemstillinger og øke innsikten i hverandres arbeidshverdag mener jeg vil kunne bidra til økt støtte for familier som rammes av en spiseforstyrrelse. I denne sammenheng gjaldt dette spesifikt for spiseforstyrrelser, men det er nærliggende å tenke at dette også vil kunne gjøre godt for videre samarbeid mer generelt.

Spørsmål som helsesykepleiere formidlet til oss, handlet blant annet om hvordan behandlingsforløp på BUP kan se ut, hvordan de kan samtale med elever om temaet, hva som kan være gode måter å fange opp barn på når man blir bekymret, og så videre. Spørsmålene ga etter min mening også gode muligheter for å tematisere søskens situasjon og dermed forhåpentlig bidra til økt oppmerksomhet på dem hos de respektive helsesykepleierne.

På klinikken har vi også hatt et samarbeid med en barneskole der lærerne på sjuende klassetrinn opplevde en usunn oppmerksomhet på kropp og mat. Flere av elevene hadde begynt å veie maten sin hjemme, droppe matpakke på skolen, samt at det var mye kommentering på kropp og utseende blant elevene. Selv om slike samarbeid ikke retter seg mot søsken direkte, vil det forhåpentlig kunne bidra til å forebygge at spiseforstyrrelser utvikler seg blant barn og ungdom. Et slikt samarbeid tjenestene imellom vil etter mitt syn kunne gagne alle, men særskilt søsken eller barn som er direkte rammet av sykdom.

«Skolen er mitt fristed»

Mitt ønske med denne artikkelen er å belyse søskens situasjon når en bror eller søster rammes av spiseforstyrrelse, og hvordan skolen kan være til støtte. Mange søsken jeg møter (eller kun hører om) via mitt arbeid i spesialisthelsetjenesten, deltar i liten eller ingen grad i behandling som pårørende. Det gjør at de kanskje bærer på store bekymringer og fortvilelse som de ikke deler med noen.

Skolen som arena blir etter min oppfatning ekstra viktig der familien selv velger å holde søsken delvis eller helt utenfor behandling for å opprettholde fullt nærvær på skolen. For Mari var skolen et fristed som hun og foreldrene vurderte som mer betydningsfullt for henne enn å delta i behandling. Hun fikk god støtte fra voksne på skolen ved å bli møtt med enkelte tilpasninger i en vanskelig periode i livet.

Mange søsken forteller om betydningsfulle voksne på skolen, voksne som ser dem og som snakker med dem om det krevende som foregår hjemme. Hjelp til søsken har betydning for å sette dem bedre i stand til å støtte den som er syk, men det har også stor betydning for å redusere stress og psykiske plager hos søsknene selv. —



MONICA GRIMSGÅRD arbeider ved BUP Nedre Romerike, der hun blant annet tilbyr familiebasert behandling for familier med ungdom som er rammet av spiseforstyrrelser. Hun har master i spesialpedagogikk fra UiO, videreutdanning i småbarnspedagogikk og barnehagepedagogikk og har for kort tid siden fullført metodefordypning i familierapi ved spesialistutdanningen hos RBUP. Hun har tidligere arbeidet i barnevernsfeltet, førstelinje og institusjon, samt i skole for barn som er innskrevet til psykiatrisk behandling.

Referanser

Ganci, M. (2015). *Familiebasert terapi. Håndbok for foreldre med barn og ungdom som strever med anoreksi*. Oversatt av Vigdis Wie Torsteinsson. Bergen: Fagbokforlaget.

Helsedirektoratet (u.å.) URL: [Spiseforstyrrelser - Helse-direktoratet](#)

Holm, L.A.W. (2020). Familie, pårørende og søsken som ressurs i behandlingen. Opplevelser og erfaringer. I: Ø. Rø., T.W. Hage & V.W. Thorsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – forståelse og behandling. En håndbok* (s. 34–40). Bergen: Fagbokforlaget.

Lock, J. & Le Grange, D. (2013). *Treatment Manual for ANOREXIA NERVOSA – A Family-Based Approach*. New York / London: The Guilford Press.

Rø, Ø. (2020). Hva er spiseforstyrrelser? I: Ø. Rø., T.W. Hage & V.W. Thorsteinsson (red.), *Spiseforstyrrelser – forståelse og behandling. En håndbok* (s. 43–56). Bergen: Fagbokforlaget.

Thorsteinsson, V.W., Halvorsen, I.M., Kvakland, A.-L.

& Skjønnehaug, J. (2020). Familiebasert behandling av spiseforstyrrelser. I: Ø. Rø., T.W. Hage & V.W. Thorsteinsson (red.) *Spiseforstyrrelser – forståelse og behandling. En håndbok* (s. 157–175). Bergen: Fagbokforlaget.

Wallin, U., Næsje, P., Valdes, R. & Wallin, K. (2024). *Familiebehandling vid ätstörning*. Lund: Studentlitteratur AB.

A close-up photograph of a young boy with light brown hair and eyes, looking out of a window. He is wearing a dark blue hooded sweatshirt. The lighting is soft and natural, coming from the window on the right. The background is slightly blurred, showing white window frames.

**Innblikk i et terapiforløp hos BUP med
en gutt som opplevde lite mestring, mye
utagering og mange konflikter på skolen**

I denne artikkelen blir vi kjent med Tobias og hans terapiforløp. Forfatteren ønsker å gi andre faggrupper innsikt i hvordan en Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP) kan arbeide med barn med utagerende atferd. Særlig for gutter som Tobias, som ofte ikke vil snakke om utfordringene sine, kan en kroppslig og nonverbal terapiform gi mulighet for emosjonell utvikling.

TEKST:

CHRISTINE PAPE NELSON

Dyadisk utvidelse bygger på, at der samskapes nye betydninger i løbende kaotiske udvekslinger af aldersmulige betydninger fra hver af de to deltageres opfattelse af verden.

(Tronick, 2011, s. 436)

Sitatet ovenfor ser jeg som en rettesnor, en rød tråd, en form for rytme, gjennom hele mitt intersubjektive terapiforløp med Tobias (som ikke er hans egentlige navn). At vi sammen, i fellesskap, skal komme oss nærmere en dyadisk utvidelse gjennom *de intersubjektive mikroprosessene* som utspiller seg imellom oss, og at vi sammen kan skape nye erfaringer og nye indre arbeidsmodeller eller *moments of meeting* (Bruschweiler-Stern mfl., 2010), noe jeg vil komme mer inn på i denne artikkelen.

Det var dette som skulle bli en del av mitt terapifokus med Tobias – det, og begrepet *dyadisk utvidelse*, som vår veileder i klinisk pedagogikk stadig kom tilbake til i sin veiledning.

Jeg forsto fort hvor viktige disse begrepene skulle bli i terapien med Tobias, at det lå en dybde i det, en forankring – som et lys i møtet med gutten.

Han som alltid var omkranset av en form for mørke. Gutten som alltid bar mørke klær og kaps, som et slags symbol på hans indre tilstand og hans indre representasjonsmodell i de første møtene med meg i terapirommet.

Intersubjektivitet kan defineres som samspillet mellom to ulike subjektive verdener (Benjamin, 1990), eller som et opplevelsesfellesskap mellom to (Hansen, 2012). Når to mennesker møtes, oppstår det noe nytt mellom dem som er samskapt, og noe mer enn individene hver for seg.

Tobias – gutten i mørke klær

Jeg vil først gi en kort beskrivelse av gutten jeg har valgt å kalle Tobias, og som jeg i denne artikkelen stiller i sentrum for *et terapeutisk intersubjektivt barneterapiforløp* (TIB-forløp).

Jeg ble først kjent med ti år gamle Tobias etter henvisning til BUP fra fastlegen hans. Det var en kortfattet henvisning som tok utgangspunkt i PP-tjenestens sakkyndige vurdering. Henvisningen fortalte oss lite, men det ble raskt tydelig at dette var en kompleks og sammensatt sak. Mange instanser hadde allerede vært i kontakt med familien i løpet av de siste årene.

Tobias bodde sammen med faren sin. Moren, forlot dem og ble borte da Tobias var omtrent tre år gammel. En natt forsvant hun bare, som det ble fortalt. Tobias hadde sporadisk kontakt med moren da jeg møtte han, og når han var hos henne, fortalte han at han var mye alene med gamingen sin. Moren hadde en ny kjæreste og var lite hjemme når Tobias var på besøk. Moren bor på en annen kant av landet, og fra han var fem år gammel, har Tobias reist dit alene med buss – en tur på fem–seks timer. «Han klager aldri. Han klarer dette fint selv», fortalte faren. Barnevernstjenesten hadde en veiledende rolle overfor far.

Tobias sin historie med skolen er full av skuffelser. Han opplevde lite mestring, mye utagering og mange konflikter. Tobias var for det meste isolert på et rom alene, da skolen ikke hadde «verktøy nok», som de uttrykte det, til å ha han i klasserommet. I friminuttet ble det ofte negative erfaringer for Tobias. Han var voldsom mot andre, slo og sparket. Til gjengjeld ble de voksne hardhendte mot han. De ringte også til far i desperasjon og ville at han skulle hente Tobias. Faren, som ikke var i jobb, gjorde da det, og da ble det flere konflikter og truende atferd fra far sin side mot lærere og øvrig personale. Slik gikk dagene for Tobias – dag ut og dag inn.

I samtale med far på BUP beskrev faren Tobias som en gutt med godt humør, men at han til tider kunne bli veldig sint. Far opplevde at sinnet fort

gikk over, og at Tobias raskt la konfliktene bak seg. Tobias ønsket ikke å prate om vanskelige hendelser i etterkant – eller i forkant – ikke i det hele tatt. «Han har ikke lyst til det», sa far.

Faren fortalte at Tobias hadde få eller ingen venner på skolen. Han var en ensom gutt som sjelden var sammen med andre på fritiden. Dette kunne variere, men for det meste var han alene. Han gikk hjem fra skolen og gamet til han skulle legge seg. Ofte måtte han legge seg selv, da far var «ute». Farmoren bodde i nærheten, og Tobias kunne gå til henne innimellom. «Der ser jeg tv», fortalte han.

Tobias deltok ikke på noen fritidsaktiviteter. Han hadde tidligere gått på håndball, speider og fotball. Faren fortalte at han opplevde at det alltid skar seg, og at de andre foreldrene så ned på både Tobias og han selv. Faren ville ikke gå til disse aktivitetene lenger, og derfor ville ikke Tobias det heller.

Faren til Tobias fortalte om negative erfaringer fra skole og SFO, og at det var han som fikk skylden for vanskene Tobias hadde på skolen. Faren opplevde at det var skolen som var problemet. Han syntes ikke de tok tak i Tobias sine vansker på en god måte. Han ønsket mer tilrettelegging for Tobias og opplevde at skolen forventet at Tobias skulle innrette seg etter dem, heller enn at de skulle tilrettelegge for Tobias. Dette resulterte i at ingen ble enige. Det var alltid konflikter mellom skole og hjem – og i stormens sentrum stod Tobias uten noen positive samspillserfaringer å bygge på. Alle grunnfunksjoner var satt ut av spill, og at Tobias hadde et enormt interaktivt stress, hersket det lite tvil om.



Tobias var for det meste isolert på et rom alene, da skolen ikke hadde «verktøy nok», som de uttrykte det.

Kan et TIB-forløp være en mulighet for forandring?

Tobias var en klassisk BUP-pasient på flere områder. Han hadde en sammensatt problematikk, og mange vansker over tid hadde resultert i en skeiv utvikling. Han var utredet på BUP og hadde fått en diagnose.

Men hva så? Hvem skulle nå ta stafettspinnen? Det er lett å utskrive en slik pasient fra BUP og la noen andre ta over – PP-tjenesten, skolens ressursteam – ett møte, og ett møte til. Men skjer det noen endringer, forandringsskapende

prosesser? De færreste vet noe om hvordan man skal møte en slik gutt, og med god grunn. Vi vet det knapt nok i spesialisthelsetjenesten. En gutt som Tobias risikerer ofte å bli forstått ut fra en høyfrekvent diagnose. Men det er en stor risiko for at denne diagnosen vil resultere i tiltak som har lite å gjøre med en forståelse av hvem Tobias er. Det blir «saken» fremfor «Tobias».

Jeg husker jeg tok Tobias sitt tilfelle opp i et tverrfaglig behandlingsmøte. Jeg trengte hjelp. Skulle vi virkelig gi denne pasienten videre nå? Han som hadde det så vanskelig. Det måtte vel finnes andre muligheter. Jeg hadde lyst til å prøve å skape noe annet sammen han – sette et intersubjektivt søkelys på denne gutten som alle mer eller mindre hadde lyst å løpe vekk fra – inklusive meg selv – det må jeg innrømme. Men muligheten for forandring var spennende og lokkende. Jeg insisterte derfor på et TIB-forløp (terapeutisk intersubjektiv barnevern) for Tobias. Og slik ble det.

Å kunne øke hans toleranse for det interaktive stresset ble viktig, noe som er en vesentlig del av å utvikle seg i en meningsskapende prosess (Tronick, 2011). Samtidig var målet å øke hans selvagens (Stern, 2003), ofte oversatt til «menneskemøtekompetanse», gjennom et synkront og asynkront samspill. Jeg skulle være den som ga han mulighet for å bli fulgt i terapirommet, og gi han mulighet for å lede. Det opplevde jeg som meningsfullt, og som viktig å sette søkelyset på i det videre forløpet.

Observasjonsdiskursen

I utredningen av Tobias ble det fort klart for meg at måten å forstå og ivareta han på måtte være utgangspunktet for det videre forløpet. Hvis vi skulle kunne få en mulighet for å endre oss sammen, skulle det først og fremst være med en inngang av nysgjerrighet og det å etablere en forståelse. Et intersubjektivt terapifokus ville være en mulighet for å skape nye intersubjektive erfaringer på hvert av selvområdene gjennom mikroprosesser som utspiller seg fra øyeblikk til øyeblikk – en *mulighetstid* (Hansen 2011).

Tobias var ikke et samtalende barn. Dette gjelder ifølge min erfaring for de fleste av de barna man jobber med i TIB. Han hadde lite erfaring med

å kjenne seg selv i samspill med andre. Mye av livet hans hadde vært å være alene.

Her er et lite innblikk fra observasjonen ved et av det første møtene med han i klinisk praksis:

Tobias kommer sammen med far til dagens time. Tobias setter seg ned ved siden av far og følger med mens jeg introduserer meg selv og programmet for timen. Etter at jeg har stilt det første spørsmålet i kartleggingen, svarer Tobias halvveis på spørsmålet før han begynner å snakke om andre ting. Han begynner så å leke med ulike leker i rommet. Han starter også å tegne. Jeg og far prøver lenge å få Tobias til å sette seg ned og gjennomføre kartleggingen uten hell. Far bruker lang tid på å prøve å dra Tobias inn i samtalen og motivere han til å delta. Tobias virker uinteressert og umotivert.

Jeg starter på kartleggingen med far. Tobias overser meg og far i stor grad, men kan til tider hoppe inn og svare på et spørsmål. Han later til å følge med på det jeg og far snakker om. Avbryter ved flere anledninger for å spørre om urelaterte ting eller for å vise noe. Han hopper i starten mellom ulike leker og tegning, men faller etter kort tid til ro. Sitter helt stille og leker mens jeg og far gjennomgår intervjuet. Det kan virke som far har lite tålmodighet. Han har et stålfast blikk på Tobias om han ikke roer seg ned.

I et intersubjektivt perspektiv innebærer handlinger i observasjonsdiskursen samhandling mellom subjekter, deres forståelse og tolkning av hverandres handlinger og den felles konstruksjonen av mening. Davies & Harré (1990) påpeker at «diskursbegrepet dekker en kompleks mellommenneskelig prosess hvor mening og forståelse, også i betydning av identitetsdannelse og selvforståelse kontinuerlig skapes og endres». Dette er en måte å forstå mikroprosessen i terapien på.

Tobias var i liten grad i stand til å gå inn i samtale med meg. Dette gjelder for mange barn som sliter med grunnfunksjoner som for eksempel affektregulering, selvagens og symbolisering (Stern, 2003). Oppmerksomheten til Tobias var primært på lekene i rommet og hvordan han skulle konstruere leken ut fra dem – soldater, militærfly,

kanoner og indianere. Han tok fort kommandoen: ville at jeg skulle hente leker til han som etterpå skulle settes opp på en bestemt måte før han var tilfreds. Vi skulle møtes i leken, han og jeg, det var mitt utgangspunkt til å begynne med for å skape felles fokus og oppmerksomhet (Stern, 2003).

I *observasjonsdiskursen* forholdt jeg meg til Tobias sin intrapsyriske fungering: hans psykiske forsvar, ressurser, symboliseringsevne og kontaktevne. Jeg hadde blikket på han og på innholdet i det han formidlet, og altså ikke på relasjonen. I denne innledningsfasen var søkelyset på økt forståelse og mening knyttet til hva han uttrykte gjennom lek. Jeg posisjonerer meg som den observerende og fortolkende terapeuten for å skape mening i det som skjer i lekerommet.

Det Tobias uttrykte gjennom lek, ble derfor en kilde til informasjon, og min fortolkning av dette utgjorde min forståelse av hvordan jeg kunne hjelpe han videre i forløpet.

Gjensidighetsdiskursen

I denne fasen måtte jeg legge til rette for utvikling av kontakt og gjensidighet. Som terapeut måtte jeg la meg påvirke og regulere av samspillet med Tobias og skape en allianse – jeg måtte være responsiv overfor han for å skape et opplevelsesfellesskap (Svendsen, 2007). Alliansen kan koples til Sterns *samværsbegrep* (det gryende selvområdet) – det at vi var sammen i lekerommet og til stede i samme rom.

Mitt primære fokus i denne delen av terapien var at jeg var mottakelig for å la meg påvirke og regulere av samspillet med Tobias – at Tobias skulle merke at jeg lot meg påvirke av han. Det hadde han lite eller kanskje ingen erfaring med. Dialogen og leken var på hans premisser. Hvem vi skulle være i samspillet med hverandre, og hva vi skulle holde på med i lekerommet, skulle det forhandles om, men gradvis, gjennom begges bidrag inn i leken og vår affektive utveksling med hverandre (Stern 2003). Det viktige var sansene som skulle sameksistere i rommet – vitalitetsaffekter som det å tone seg inn på stemning og følelser og være tett på hverandre. Følelsetoner som kunne brukes som en måte å organisere sansene på.



istock | Getty Images Plus | moodboard

Det sistnevnte strevde jeg veldig med å svare på i form av lyd. Jeg syntes dette var lite tilgjengelig inne i meg. Jeg følte meg feil når jeg prøvde dette ut og hadde en opplevelse av at mine uttrykk som «oi» og «ihhh» ble falske. Dette var ikke så lett tilgjengelig for meg som intersubjektiv terapeut. Det som var bra med det, er vel at jeg ble oppmerksom på det selv. Her lå det definitivt et utviklingspotensial.

Kjerneselve – *samforståelse* at man har en opplevelse av å få et svar, bli møtt og bli oppmerksom på seg selv i samspill med en annen, ble viktig. Likeså det å finne ut av hvem jeg er, og hvordan jeg uttrykker meg og mitt følelsesmessige repertoar i samspillet med den andre i rommet. Jeg var oppmerksom på å fremstå som en aktiv og interessert deltager. Jeg måtte være sensitiv og innntonende for å tilpasse meg Tobiass uttrykk og aktivitet. På denne måten håpet jeg på å være med på å hjelpe han med å kunne regulere indre og ytre selvområder. At han skal kunne merke seg selv i nærværet med meg, og på den måten kunne utvikle sin evne til å gi uttrykk for sine egne behov på en trygg og sameksisterende måte.

Sandbordet

Tobias og jeg hadde fra starten av TIB-forløpet vært ved sandbordet. Vi hadde jobbet ut fra *kjerne-selvområdet* med vekt på samspill. Tobias var god på lek og god til å stille opp figurene i sanden og fortelle om leken. Han var mindre bra på samspill og deling av opplevelser i leken. Sandbordet ble derfor et godt sted å bygge selvagens og oppleve samspillserfaringer på. Positive samspillserfaringer hadde han som nevnt lite av. Det ble derfor viktig å etablere *felles oppmerksomhet* fra start ved sandbordet. Når han satte seg på en krakk ved sandbordet, satte jeg meg på en lik krakk ved siden av han. Om han strøk hånden over sanden, gjorde jeg også det, og det samme om han kastet sand opp i luften, så gjorde jeg det samme. Jeg gjorde en bevisst *markert speiling* av det nonverbale samspillet for å hjelpe han til å gjenkjenne og forstå egne følelser, som en begynnende trening på affektregulering.

I den konkrete leken i terapirommet hadde det i vårt forløp alltid vært to lag: indianere mot militære styrker som en grunnleggende lekestruktur. Tobias valgte alltid å sitte med kontroll på de militære styrkene, de som hadde våpen og fly. Han lot meg ta hånd om de (forsvarsløse) indianerne som ikke hadde våpen. For Tobias hadde det, som tidligere nevnt og belyst med hypoteser om mangel på selvagens, vært viktig fra første stund å ha kontroll og styring i leken. Han bad ofte meg om å hente ting til han, hvor han deretter styrte leken i sandbordet. Han lot meg slippe til med «hjelpesfunksjoner», noe som kan forstås som grunnleggende vansker med intersubjektiv regulering av avstand og nærhet i relasjoner.

Tobias vekslet ofte mellom å ville ha meg med i leken ved sandbordet og ikke. Det var tilnærming og avvisning. Når han ville ha meg med, ble jeg ofte satt i posisjoner der han «vant» over meg med sine figurer. Her kunne han både bli ufin og ha et truende kroppsspråk. Han kunne for eksempel ta fra meg en leke på en hard og streng måte. Kognitivt sett kunne jeg godt forstå at han hadde behov for å utprøve grenser med tanke på hans samspillserfaringer. Men når jeg forholdt meg til den affektive kommunikasjon mellom oss, kunne det oppleves som sårende, ubehagelig og avvisende.

Jeg lurte på om jeg innimellom også viste det med mitt kroppsspråk eller mangel på egen vitalitet i rommet? Kanskje det vistest at jeg syntes det var ubehagelig å være terapeuten, og at jeg egentlig mest av alt hadde lyst til å gå ut av rommet, ut til faren hans på venterommet og si: «Du, jeg gir opp, slik som alle de andre har gjort. Jeg er ikke noe flinkere enn dem. Nei, vet du hva, jeg gir opp, jeg!» Det hadde jeg så lyst å si flere ganger i oppstartsforløpet. Mine journalnotater bærer preg av det. Det var vanskelig å fortsette de timene med han, jeg gruet meg alltid.

Avstand og nærhet

Det opplevdes viktig for Tobias å ha styring og kontroll i rommet med meg, noe som fortalte meg at han strevde med å regulere avstand og nærhet i relasjoner. Den kontrollerende atferden hans kan vurderes som et uttrykk for manglende opplevelse av selvagens og lite og dårlig erfaring med å påvirke andre. Det ble viktig å møte han så han følte seg trygg, og gi han en opplevelse av samhörighet og kontinuitet – at han visste hva som skulle skje når han var sammen med meg, og at jeg ville være der med han.

Målet var å finne en felles rytme i lekerommet, samme plass, samme tid, hver uke. Selvagens og affektregulering ble sentrale deler av det vi la vekt på i terapien. Jeg var opptatt av forutsigbarheten,



**Jeg var opptatt av
forutsigbarheten, da
jeg visste hvor mye
uforutsigbarhet som
hadde preget livet hans.**



Sentralt i terapiprosessen står møteøyeblikkene og det affektive opplevelsesfellesskapet.

da jeg visste hvor mye uforutsigbarhet som hadde preget livet hans. Det ble imidlertid ikke så enkelt å få til denne forutsigbarheten i TIB-forløpet med Tobias. Noen ganger kom Tobias i selskap med far, andre ganger ikke. Uforsigbarheten ble et vilkår – også på BUP. Jeg valgte allikevel å tro på at det vi faktisk fikk til, også var brukbart. Det var ikke ideelt, men godt nok ut fra omstendighetene.

Vi kan danne en hypotese om at han hadde lite erfaring med intersubjektiv deling. Med utgangspunkt i Sterns utviklingsmodell vil dette innebære en risiko når det gjelder selvutvikling og evne til å gå inn i relasjoner. Et utsatt selvutviklingsområde er affektregulering, som baseres på det å ha en trygg relasjon til de primære omsorgspersonene – at *det gryende selvet* har blitt hensiktsmessig ivaretatt. At Tobias manglet denne formen for tilknytning og ivaretagelse, viste seg ofte på skolen, hvor han kunne være voldelig mot både medelever og voksne. Han slo dem og slo dem hardt når han ble sint, eller fordi noe gikk han imot.

Han viste også en del aggresjon i leken med meg og kunne komme «tett på», særlig mot ansiktet mitt med lekegenstander, der han også kunne bli høylytt. Han lo veldig i slike situasjoner og var mektig og dominerende. Han vekslet mellom å komme nær og være avvisende. Hans opplevelse av det å kunne påvirke andre og vise selvagens på en positiv måte var ikke til stede.

Militærflyet

Tobias hadde god fantasi og var flink til å sette i gang lek. Når han kom inn på lekerommet, satte han i gang med en gang. Dette ble fra første stund vårt ritual i TIB-forløpet – alltid samme måte å starte timen på. Tobias og jeg kom inn i

lekerommet, gikk bort til sandbordet, så at alt «stemte», og begynte å plukke frem leker. Mye av dette skjedde i en nonverbal rytme. Det var vårt rom, vår lek og vår tid. *Limbisk resonans* (Lewis, Amini og Lannon 2000) kalles dette i teorien om at våre indre følelsesmessige tilstander kan reguleres gjennom direkte forbindelse med en annen persons nervesystem. Jo flere ganger vi gjorde dette sammen, jo mer synkrone ble vi.

Moments of meeting, et teoretisk begrep fra Boston Change Study Group (Bruschweiler-Stern mfl., 2010) er et annet passende begrep til å hjelpe oss å forstå hva som skjer i en slik situasjon. Begrepet refererer til en dyp, genuin kontakt mellom to personer, ofte terapeut og pasient, der det blir delt en opplevelse av felles forståelse, nærvær og en affektiv forbindelse.

Sådanne *moments of meeting* fikk jeg lov å erfare sammen med Tobias mange ganger. Her er et eksempel fra lekerommet:

Tobias og jeg står ved hyllen med leker. Jeg tar indianere og han soldater. Turtaking og en form for «moving along». Jeg finner et av «Tobias sine» militærfly på min hylle. Tobias ser meg ta det og utbryter: «Men det er jo det som jeg pleier å ha!» Våre blikk møtes, vi ser på hverandre, og jeg responderer: «Ja, visst er det så, det er et Tobias-fly. Her, det er ditt.» Han tar imot flyet. Vi ler og går heretter videre med ritualet.

Jeg husker denne episoden godt – at vi lo, at det var en forbindelse som ikke hadde vært der før. Jeg opplevde at vi der og da fikk til et «nå-øyeblikk»

som senere ble et «møte-øyeblikk», at det var en intersubjektiv, konkret utvikling mellom oss. Jeg merket etter timen at det hadde skjedd noe i meg, og i vår forbindelse med hverandre, at jeg ville ha litt lettere for å møte han neste gang. Kanskje ville han ha det på samme måte med meg?

«Hvorfor skal jeg komme hit igjen?»

– dyadisk utvidelse oppstår

Etter en time en dag spurte Tobias meg på vei ut av døren mens han så tilbake på meg: «Hvorfor skal jeg komme hit igjen?» Jeg ble med en gang aktivt, visste at det var noe avgjørende og viktig på spill for oss i dette øyeblikket. Nesten som om han ville teste ut om dette egentlig var på ekte – dette rommet med meg.

Spørsmålet var viktig, da det kan fortelle meg som terapeut at han hadde en opplevelse av selvforståelse og selvopplevelse. Det var et viktig signal til meg om hva det var han trengte: trygghet og ikke minst en opplevelse av selvutvikling og selvforståelse. Derfor ble det viktig for meg å svare han på en måte som ga mening for han, uten å gi han en opplevelse av brudd.

Jeg møtte Tobias på spørsmålet ved å svare at vi begge kunne lære oss noe om å være sammen i dette rommet. Jeg sa at jeg visste om at han kunne ha vansker med å være sammen med voksne, og at det innimellom kunne bli veldig dumt. Tobias lyttet til dette – det at vi skulle lære oss å være sammen på en måte som begge kunne trives med. At han og jeg skulle fortsette med å møtes for å få dette til i lag.

Han godtok dette utsagnet stilltiende mens han så på meg. Jeg hadde forventet innsigelser eller kanskje en frekk kommentar, men den kom ikke. I et mikroperspektiv var det som om det skjedde noe nytt mellom oss. *Kritikalitet* er et begrep som kan nevnes, og jeg lurte samtidig på om begrepet kan gi økt forståelse for hva som kanskje skjedde her? I valideringen av Tobias, hans selvagens, kan man oppleve det som at det oppsto en dypere gjensidig forståelse mellom oss, og *kritikalitet* kan derfor ha oppstått (Tronick, 2011). Den økte spenningen, noe sårbart, kan føre til ny kunnskap i det relasjonelle.

Salt og surt

En dag på slutten av vårt forløp skjedde det noe avgjørende – noe som fortalte meg at vi hadde kommet lenger i vår prosess enn jeg hadde forestilt meg. Det kan være vanskelig å få øye på små forandringer som skjer fra øyeblikk til øyeblikk, fra time til time. Det er kanskje først når det virkelig har skjedd markante endringsprosesser, at man ser dem tydelig? Uansett var det det som gikk opp for meg etter denne timen, og kanskje enda mer etter en veiledningstime med gruppa mi.

Tobias og jeg er som vanlig ved sandbordet. Før vi gikk inn til timen, spurte jeg Tobias om han ville ha et glass vann. Jeg skulle ha vann med bobler, sa jeg til han. Ville han også ha det? Ja, det ville han. «Bobler?» spurte han, «hva mener du?» Det hadde han aldri hørt om. Jeg nevnte at det er liksom Farris-vann. Vann med kullsyre.

Han så litt rart på meg. Han tok en slurk, og etterpå hadde han et rart ansiktsuttrykk og stakk ut tungen. «Dette var salt og surt. Eiiii. det liker jeg ikke.» Han spyttet vannet tilbake fra munnen ned i glasset igjen og så opp på meg. Vi lo. «Det likte du ikke», sa jeg. «Nei», svarte han. «Det var altfor salt. Salt, salt, salt.» Vi lo litt mer. Litt etter prøver han på å få meg til å le igjen med å gjøre en annen grimase.

I det beskrevne øyeblikket fikk jeg en opplevelse av en felles meningsverden med Tobias da han nevnte det med «salt og surt». Å oppleve mening er grunnleggende – og avgjørende for god emosjonsregulering (Svendsen 2010). Det var en delt glede mellom oss. Vi lo sammen av noe som Tobias gjorde – det var et uttrykk for sammenheng.

Jeg ble senere klar over at jeg kunne ha jobbet enda mer her. Utvide meningsdannelsen enda mer – som for eksempel da han sa «salt», kunne jeg ha vist en *markert speiling* ved å si «salt», og på den måten gått enda lenger inn i tankene hans – følge han enda mer, utvide mer. Jeg kunne fulgt opp og spurt han og delt sanseinntrykk med han. Kanskje kunne jeg ha nærmet meg han litt mer fysisk, satt

meg litt nærmere han – forsiktig, litt nærmere for hver gang? Han viste her, ved å kunne sette ord på egne sanseinntrykk, at han har beveget seg inn på det *subjektive selvområdet* ved å ha oppdaget egne indre tilstander, og han brukte følelsesuttrykk som en slags guide for seg selv. Han navigerte med andre ord i sitt eget indre landskap.

Enda litt mer avansert ble det da han prøvde å få meg til å le. Man kan se det som en avansert form for tur-perspektiv – at det nærmest var en form for *mentalisering* han viste her – en forestillingsevne; ved å ha en oppfattelse av at om jeg (Tobias) gjør et slikt ansiktsuttrykk, kan jeg da få Christine til å le igjen?

For å ikke bli for overveldet av disse store, viktige endringene måtte jeg se filmen flere ganger for meg selv, også for faktisk å forstå hva som skjedde. Uansett hvor mange ganger jeg ser filmen, fortsetter det å være overveldende for meg. Jeg blir veldig beveget og merker en sterk reaksjon i kroppen. En gutt som har strevd så mye, merker så mye! I filmen synes det også at han hentet meg inn ved å si: «Se her», og han ville at jeg skulle se det viktige han gjorde. Jeg forstår det som at det kanskje var noe som var mer sortert for han, og at han var mer i kontakt med sine indre følelsesmessige tilstander.

Et kne – formidling av sanseinntrykk

Et annet mikroøyeblikk var da Tobias delte sanseinntrykk (sensasjoner) med meg for første gang.

Tobias har vært borte ved hyllen med leker. Han må bøye seg ned, sitte på ett kne for å få tak i leken. Han sitter der en stund i samme posisjon med et kne i golvet. Jeg sitter bak han ved lekebordet. Tobias er halvt snudd mot meg, halvt snudd mot hyllen. Da han reiser seg fra golvet, sier han: «Au, mitt kne» og gnir seg med håndflaten mot kneet og ser bort mot meg. Jeg spør: «Oi, hva skjedde? Har du vondt i kneet?» Tobias: «Ja litt, jeg satt for lenge på det i stad. Det gjør jeg ofte når jeg leker eller koser meg.» Jeg svarer: «Å sådan, ja, det skjønner jeg.»

Jeg har sett på dette øyeblikket på film flere ganger, for det er veldig spennende for meg som terapeut å være en del av alt det som skjer her. Jeg er så glad for at nettopp denne episoden ble filmet. I øyeblikket trodde jeg ikke helt på det jeg opplevde, slik som jeg gjør nå etterpå. Det Tobias formidlet til meg, var en utvidelse av selvforståelsen hans.

Affektdelingen og tilliten som Tobias viste meg med å dele noe slikt, viser meg at han anså meg som en omsorgsperson, en som kunne ta han imot. At han kunne vise seg sårbar, svak (?) til og med sammen med meg, og at han var i stand til å dele noe fra sin opplevelsesverden og forventet at jeg lyttet til hans utsagn. Dette er det vi kan forstå som *dyadisk utvidelse av opplevelsesverdenen* (Tronick mfl., 1998) og et slags narrativ hvor han delte med seg av sin egen selvbiografiske fortelling (Stern 2003).

Jeg blir samtidig opptatt av at jeg kunne ha gått mer inn i sanseinntrykk som Tobias delte med meg, der og da. Jeg kunne for eksempel ha sagt «Merket du det?», validert hans utsagn mer. På den måten hadde det kanskje hendt enda mer i øyeblikket, vi kunne samskapt nye måter å forstå og håndtere det affektive på. Var dette et *missed moment*? Et øyeblikk som jeg ikke klarte å fange opp og respondere på i en avgjørende emosjonell mulighet i terapien? Kanskje. Jeg skal ta det med meg til senere – spare det på en plass inne i det indre terapirommet mitt.

Avsluttende refleksjoner

I møtet med Tobias og i TIB-forløpet hans har jeg tatt utgangspunkt i en gutt som er preget av omsorgssvikt, emosjonell neglekt og andre store relasjonelle påkjenninger i livet. Han var en gutt som trengte utviklingsstøtte til grunnfunksjoner som *oppmerksomhet*, *følelsesregulering*, *selvagens*, *symbolisering* og *mentalisering*. Det sistnevnte var ikke et mål for terapien, for da går man lenger enn man kan forvente av et TIB-forløp. Men det er verdt å nevne.

Jeg startet på det «gryende selvområdet» med vekt på affektiv stillasbygging: tett kroppsnærhet og regulerende respons med inntonning og vitalitet-saffekter (samvær). Helt konkret ble dette aktualisert ved sandbordet med samme lek, samme leker,

samme plassering. Vi fant vår egen rutine time etter time. Vi fant litt etter litt hverandre inne på rommet og delte en rytme.

Da Tobias ble tryggere på meg, og alliansen ble mer fremtredende mellom oss, kunne vi sakte bevege oss videre mot «kjerneselvområdet» med mer samspillsorienterende aktiviteter med vekt på respons på hans indre tilstander. Jeg kunne følge han i leken og la meg påvirke av han i et opplevelsesfellesskap (Svendsen, 2007). Jeg kunne forsøke å skape forståelse og gjøre han bevisst på seg selv i samspillet med meg, skape nye relasjonserfaringer og samspillserfaringer, noe han hadde dårlige erfaringer med fra før.

Sentralt i terapiprosessen slik jeg har erfart den, står møteøyeblikkene og det affektive opplevelsesfellesskapet. Litt etter litt beveget vi oss mer og mer over i «det subjektive selvområdet» og senere «det verbale selvområdet» og «det narrative selvområdet», slik jeg har beskrevet det i denne artikkelen.

For Tobias skjedde det en utvikling inne i terapirommet. Det ble Tobias og min lekeplass, et frirom til å utforske seg selv og prøve seg selv på en trygg arena i samspill med en trygg voksen. Jeg kan ikke slutte å kjenne på, også når jeg skriver dette, at en gutt som har strevd så mye, kan merke så mye. At jeg som terapeut har vært med på å bidra til den forandringen som har skjedd i han – det tar jeg med meg, den delte gleden og opplevelsesverdenen/fellesskapet vi har hatt sammen.

Når jeg har møtt faren til Tobias etter timene, har jeg sagt: «Så fint å se Tobias være så god i lek. Han liker å leke, han. Han liker å være nær. Vi sitter tett sammen inne på rommet og leker. Vi ler og har det moro.» Eller: «Jeg har oppdaget at Tobias kan fortelle ting og samtale om noe som betyr noe for han når vi leker. Det er en fin mulighet for å få til en samtale, som ellers kan være vanskelig.»

Tobias viste meg fort at han var oppriktig interessert i å dele sin opplevelsesverden med meg gjennom rollelek ved sandbordet, gjennom å ha behov for bekreftelse og validitet av sitt eget selv ved å spørre om det var viktig at han kom til timene, og gjennom å våge å dele sanseinntrykk gjennom et affektivt opplevelsesfellesskap.

Samtidig har jeg fortalt far og skolen i møter hva intersubjektiv leketerapi kan bidra med når det gjelder Tobias sine utviklingsbehov. Det betyr enkelt forklart at hvis barnet opplever å bli sett og forstått, kan det i seg selv være utviklingsfremmende – et rom i livet der Tobias kan få mulighet for å utforske og forstå egne følelser, egne behov og relasjoner til andre. Det at det handler om *nærvær*, *samvær* og *gjensidighet* mellom to, for å kunne skape en livsvarig endring. Det kan være et fint budskap og innspill på mange kommende møter med samarbeidende aktører. —



CHRISTINE PAPE NELSON arbeider som spesialpedagog ved BUP Vestmar. Hun er utdannet lektor med master i pedagogikk og psykologi og ble ferdig spesialist i klinisk pedagogikk denne sommeren.

Referanser

- Benjamin, J.** (1990). An outline of intersubjectivity: The development of recognition. *Psychoanalytic Psychology*, 7, s. 33–46.
- Brautaset, H., Egebjerg, I. & Johns, U.T.** (2012). Terapeututvikling. Utvikling av sensitivitet og oppmerksomt nærvær i det terapeutiske møte. I: B. Svendsen, U.T. Johns, H. Brautaset & I. Egebjerg (red.), *Utviklingsrettet intersubjektiv psykotterapi med barn og unge* (s. 229–254). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bruschweiler-Stern, N., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Nahum, J.P., Sander, L.W., Stern, D.N., Harrison, A.M., Tronick, E.Z.** (Collaborators) & The Boston Change Process Study Group. (2010). *Change in psychotherapy: A unifying paradigm*. W. W. Norton & Company.
- Davies, B. & Harré, R.** (1990). Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 20(1), 43–63. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.1990.tb00174.x>
- Hansen, B.R.** (2011). Møte med barnet. Klinisk intervjuing av barn i et intersubjektivt perspektiv. I: A. von der Lippe & M.H. Rønnestad (red.), *Det kliniske intervjuet. Bind II*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansen, B.R. (2012). *I dialog med barnet: Intersubjektivitet i utvikling og psykoterapi*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lewis, T., Amini, F. & Lannon, R. (2000). *A General Theory of Love*. Random House.

Stern, D.N. (2003). *Spedbarnets interpersonlige verden*. (Oversatt av Øystein Randers-Pehrson). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Stern, D.N. (2007). *Her og nå: Øyeblikkets betydning i psykoterapi og hverdagsliv*. (Oversatt av Tore-Jarl Bielenberg og Margareth Toften Roster) Oslo: Abstrakt Forlag.

Svendsen, B. (2007). *Den terapeutiske relasjonen som ramme for utvikling i psykoterapi med små barn: en studie av de innledende samhandlingsprosessene*.

Doktoravhandling. Unipub (101). Psykologisk institutt, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Tronick, E.Z., Bruschweiler-Stern N., Harrison, A.M., Lyons-Ruth, K., Morgan, A.C., Nahum, J.P., Sander, L. & Stern, D.N. (1998). Dyadically expanded states of consciousness and the process of therapeutic change. *Infant Mental Health Journal*, 19(3), s. 290–299.

Tronick, E. (2011). Bidrag til forståelsen af terapeutisk forandring: Nu har vi en legeplads. I: S. Hart (red.), *Neuroaffektiv psykoterapi med børn* (kap. 12). Hans Reizels forlag.

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



Annonsekontakt i HS Media
Frida Robertsen Mostad
Telefon 41 69 18 72
E-post: utdanning@hsmedia.no

UTDANNINGSNYTT
STILLINGER

FORSK- NINGSGS- DEL



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



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

Kartleggingspraksis av matematikkferdigheter i skole og PPT

Sammendrag

Formålet med denne studien var å få innsikt i kartleggingspraksis av matematikkferdigheter i skole og pedagogisk-psykologisk-tjeneste (PPT). 103 ansatte i skolen og 43 ansatte i PPT har deltatt i studien med spørreundersøkelse som datainnsamlingsmetode. Studiens funn indikerer behovet for kompetanseheving innen kartlegging av matematikkferdigheter. De mest anvendte kartleggingsverktøyene for vurdering av matematikkferdigheter i skolen er verken normert eller kvalitetsvurdert. Bruk av kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy er avgjørende for å identifisere elever som er i risiko for å utvikle lære vansker i matematikk. I tillegg til gode kartleggingsverktøy må man ha kunnskap om elevers vanskelbilde. Studien drøfter eksisterende rammer for kartlegging av matematikkvansker, samt skole og PPT sin kapasitet og kompetanse på fagområdet.

Summary

The purpose of this study was to gain insight into how mathematical assessment practices are conducted in schools and educational-psychological services (PPT). A total of 103 school employees and 43 PPT employees participated in the study, with data collected through a survey. The findings indicate a need for increased competence in assessing mathematical skills. The most commonly used assessment tools for evaluating mathematical skills in schools are neither standardized nor quality assessed. The use of quality-assessed assessment tools is crucial for identifying students at risk of developing learning difficulties in mathematics. At the same time, the effective use of such tools requires knowledge of students' difficulties. The study discusses the existing frameworks for assessing mathematical difficulties, as well as the capacity and competence of schools and PPT in this field.

Nøkkelord

- MATEMATIKKVANSKER
- KARTLEGGING
- SKOLE
- PPT
- OPPLÆRINGSLOVEN

HEDDA BJERKERUD MONSEN, pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPA Lillestrøm

CAMILLA VESTRE, pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT Etne og Vindafjord

ANITA LOPEZ-PEDERSEN, førsteamanuensis ved Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

Det anslås at mellom 15 og 20 prosent av elevene i skolen strever med matematikk (Fletcher mfl., 2019). Av disse elevene er det kun én av fem som får vanskene identifisert og mottar nødvendig støtte (American Psychiatric Association, 2014; Butterworth, 2019).

Utredningspraksis av spesifikke lærevansker ble i 2021 undersøkt i en rapport utført av Norstat, på vegne av Dysleksi Norge (Solem, 2021). I Norstat-rapporten ble det blant annet fastslått at 81 prosent av elevene som blir utredet for matematikkvansker i Norge, får vansken identifisert på ungdomsskolen eller senere (Solem, 2021). Dette innebærer at mange går med uidentifiserte matematikkvansker over en lengre tidsperiode, og noen får dem aldri identifisert.

Konsekvensen av å ha uidentifiserte lærevansker er mangefasettert. Elever frarøves adekvate læringsmuligheter (Dowker, 2005; Kohli mfl., 2018), og dette kan igjen føre til utfordringer senere i livet (Borge, 2021; Grigorenko mfl., 2018). En metaanalyse fra 2021 avdekket at spesifikke lærevansker øker risikoen for internaliserte og eksternaliserte vansker (Donolato mfl., 2021). Internaliserte vansker kobles til selvbilde, selvfølelse og selvtillit og kan i mange tilfeller komme

til uttrykk som angst, depresjon og andre emosjonelle vansker (Borge, 2018; Street mfl., 2022). Eksternaliserte vansker kobles til atferd som ikke samsvarer med samfunnets normer (American Psychological Association, 2018). Dette får konsekvenser for den enkelte det gjelder, ikke bare med hensyn til mestringstro og akademisk selvbilde, men også med tanke på hvilke muligheter man gjennom skolens opplæringstilbud får til å utvikle ferdigheter som er viktig for deltakelse i samfunnet på sikt (Duncan mfl., 2007).

Kartlegging kan derfor også ses som et ledd i inkludering. Det er viktig å identifisere elever som er i risiko for å utvikle lærevansker og som ikke har forventet progresjon i regning, slik at de ikke blir frarøvet et godt opplæringstilbud. Dette vil også kunne fremme deltakelse på sikt (Haug, 2020; Opplæringslova, 2023).

Intensiv opplæring er en målrettet innsats og skal sette elevene i stand til å følge alminnelig progresjon i faget (Opplæringslova, 2023). Tidlig identifisering for å kunne iverksette tidlig innsats er viktig for å unngå negativ utvikling hos elever med utfordringer i tilknytning til læring. Læreplanen legger samtidig vekt på læring i et livsløpsperspektiv (Kunnskapsdepartementet, 2017). Utdanning skal utstyre elevene med livsviktige ferdigheter og gi dem kompetanse til å mestre livet og delta i arbeidslivet og samfunnet som voksne (Kunnskapsdepartementet, 2017). Formålet med intensiv opplæring er at elever raskt skal få egnet støtte, slik at utfordringene ikke vokser seg større.

Dette innebærer at for å kunne igangsette en målrettet innsats må vi ha informasjon om hvilke elever som har behov for økt læringsstøtte, og hvordan denne læringsstøtten skal gis – det vil si kunnskap om hva eleven trenger å lære for å kunne følge alminnelig progresjon i matematikkfaget. I dette arbeidet skal PPT være en aktiv aktør og bidragsyter og både direkte og indirekte støtte skolen med å skape et inkluderende opplæringstilbud (Opplæringslova, 2023). Skal man kunne lykkes med dette, er det avgjørende at ansatte i skole og PPT har kunnskap om kartlegging av matematikkvansker, og det er dette som undersøkes i denne artikkelen.

Kartleggingspraksis i skolen

Kartlegging er en viktig del av utdanningssystemet (Brown, 1970; Sattler, 2018; Sundar mfl., 2021). Kartlegging identifiserer elevers behov, utfordringer og styrker og danner grunnlaget for tilpasset opplæring og individuell støtte (Lopez-Pedersen mfl., 2021; Reschly, 2005). Kartlegging er en felles hjørnestein for skole og PPT (Sundar mfl., 2021) og har flere formål (Fletcher mfl., 2019; Utdanningsdirektoratet, 2022a). Et av disse er å få informasjon om den enkelte elevens ferdigheter og behov slik at undervisningen kan tilpasses vedkommende. Dette gjør man for å sikre elevenes rett på godt og adekvat læringsutbytte og en god utvikling (Sundar mfl., 2021; Opplæringslova, 2023). Kartleggingens spesialpedagogiske formål er å identifisere elever med spesifikke behov eller vansker. Dette innebærer at kartleggingsprosessen ikke ensidig bør sette søkelys på å avdekke vansker, men like mye på å forstå individuelle styrker hos elevene (Grigorenko mfl., 2020).

Selv om lærere gjennom uformell observasjon ofte kan skille høytpresterende fra lavtpresterende elever, er kartleggingsverktøy nødvendig for å få et finmasket inntrykk av hvilken støtte elever kan ha behov for (Kilday mfl., 2012). Kartleggingsprøver som vurderer ferdigheter av betydning for videre faglig utvikling, er derfor sentrale for å identifisere elever som har behov for ekstra oppfølging. Kartleggingens formål er å innhente relevant informasjon som kan benyttes til å planlegge målrettet undervisning og tilrettelegging.

Ansvar for dette er todelt. Utdanningsdirektoratet gir skolen et rammeverk for dette gjennom obligatoriske «pit-stops» for kartlegging gjennom Utdanningsdirektoratets obligatoriske kartleggingsprøve på tredje trinn og nasjonale prøver i regning på femte, åttende og niende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2022a), i tillegg til Utdanningsdirektoratets frivillige kartleggingsprøve på første trinn.

Kartleggingsresultater har imidlertid liten verdi hvis de ikke tolkes riktig (Lopez-Pedersen mfl., 2021; Kilday mfl., 2012), og enda mindre om informasjonen fra dem ikke implementeres i undervisningen (NOU 2023: 1).

Etablering av rutiner for regelmessig og systematisk kartlegging er nødvendig for gjennomføring av tilpasset og intensiv opplæring slik at man kan minimere antall elever med uidentifiserte vansker (Grønningsæter mfl., 2021).

Kartleggingspraksis i PPT

PPT er en sakkyndig instans der samfunnsmandatet er å kartlegge elevers behov etter henvisning fra foresatte og/eller skole (Opplæringslova, 2023, § 11–13). Opplæringsloven understreker at PPT skal bistå skolene i det forebyggende arbeidet med tilrettelegging av opplæring for elever og kompetanseutvikling hos ansatte (ibid.). PPT skal ha utredningskompetanse slik at behov for spesialundervisning blir vurdert ut fra tolkning av kartleggingsresultater og observasjon av elever (ibid.).

Utredningskompetanse innebærer PPTs kunnskap om kompleksiteten ved matematikkvansker, og kjennskap til egnede kartleggingsverktøy. For at elevenes behov skal ivaretas på en adekvat måte, er det viktig å sikre konsistens og effektivitet i PPTs kartleggingspraksis. Dette innebærer at PPT skal gjennomføre utredninger av elever på en måte som støtter opp om deres behov. Utredningen skal resultere i en sakkyndig rapport som vektlegger elevens matematikkferdigheter, styrker og behov.

PPT er ofte det første kontaktpunktet for elever som gjennomgår utredning og kartlegging av matematikkvansker (Sundar mfl., 2021). Hvordan utredningen foregår, varierer ut fra elevens behov. PPT har ansvar for en helhetlig utredning av eleven basert på dokumentasjonen som kan skaffes. Med bakgrunn i informasjon fra skolen må PPT vurdere om det skal innhentes mer informasjon gjennom egne undersøkelser. Dette kan innebære observasjon av eleven, samtaler med elev og foresatte, utdypende opplysninger og vurderinger fra skolen, kartleggingsprøver, rapporter og utredninger fra øvrige sakkyndige og samtale med andre berørte parter (Utdanningsdirektoratet, 2021).

I Norstat-rapporten oppgis det at 64 prosent av PP-tjenestene i utvalget utreder matematikkvansker på mellomtrinnet, og at 12 prosent av utredningene gjennomføres på ungdomsskolen (Solem, 2021). Rapporten viser også at 12 prosent

av PP-tjenestene i utvalget benytter seg av andre- eller tredjelinjetjenesten, som for eksempel Statped, når de skal utrede matematikkvansker (Solem, 2021), og hele 9 prosent av utvalget rapporterte at de ikke kartlegger elever for matematikkvansker i det hele tatt (Solem, 2021). Dette kan bety at de ulike PP-tjenestene ikke har den kompetansen og/eller verktøyene som kreves for å imøtekomme opplæringslovens krav om rett og nødvendig kompetanse, slik at de kan bistå skolene når det gjelder matematikkvansker (Opplæringsloven, 2023).

Matematikkferdigheter

Det er flere faktorer som predikerer utvikling av matematikkferdigheter (Amland mfl., 2024). Hvordan man skal kartlegge elever med matematikkvansker, fordrer implisitt teori om hvordan barn utvikler matematikkferdigheter, og hva som er involvert i disse prosessene. Faktorer som kan forklare utvikling av matematikkferdigheter, kan grovt sett fordeles i to hovedområder.

Det første området er *domenegenerelle faktorer* (DeSmedt mfl., 2013). Domenegenerelle faktorer er faktorer man antar har betydning for læring generelt, og er ikke nødvendigvis spesifikt knyttet til matematikk. Et eksempel på en domenegenerell faktor som er assosiert med matematikkferdigheter, er arbeidsminne, som går ut på å bearbeide og fastholde informasjon samtidig, for eksempel under matematiske beregninger (Coolen mfl., 2021).

Eksekutive funksjoner og språk er andre domenegenerelle faktorer som er relatert til matematikkferdigheter. Svake eksekutive funksjoner kan føre til vansker med å velge rett utregningsmåte og vansker med å velge ut relevant informasjon i tekstoppgaver (Fuchs mfl., 2021). Språk relateres til matematikk fordi det har en sammenheng med å forstå matematiske problemer og kommunisere løsninger effektivt og går gjerne hånd i hånd med barns telleutvikling (Donolato mfl., 2021; Purpura & Ganley, 2014).

Domenespesifikke faktorer defineres i denne sammenhengen som ferdigheter som er grunnleggende for utviklingen av matematikkferdigheter (DeSmedt mfl., 2013; Desoete mfl., 2012).

Eksempler på domenespesifikke faktorer er tallkunnskap, telleferdigheter og aritmetiske ferdigheter. Disse ferdighetene har vist seg å være relatert til senere matematikkprestasjoner, hos elever både med og uten matematikkvansker (Coolen mfl., 2021), og er avgjørende for grunnleggende matematikkutvikling og mestring av matematikkoppgaver (Tricot & Sweller, 2014).

Samlet sett er domenegenerelle og domenespesifikke faktorer viktig for utviklingen av matematikkferdigheter. Svikt i disse ferdighetene kan være med på å forklare hvorfor noen har spesifikke lærevansker i matematikk (Coolen mfl., 2021; Tricot & Sweller, 2014).

Matematikkvansker

Begrepet matematikkvansker brukes gjerne om elever som skårer på eller under 25. persentil på matematiske kartleggingstester (Geary, 2011; Mononen mfl., 2022), og omfatter da elever som har en eller annen form for matematikkvanske. Noen elever strever i matematikk på grunn av faktorer som for eksempel læringsmiljø, kvalitet på opplæring og/eller motivasjon, men noen elever har en spesifikk lærevanske i matematikk.

Spesifikke lærevansker i matematikk refererer til en vedvarende vanske med å lære og forstå grunnleggende matematikk (American Psychiatric Association, 2021; Verdens helseorganisasjon, 2015) og skyldes trolig svekkelse i utviklingen av nevrokognitive mekanismer som er nødvendig for prosessering av tall og mengder (Price & Ansari, 2013). Vansken kan ikke forklares av manglende opplæring eller skyldes kognitiv funksjonsnedsettelse, og vansken må ha hatt en viss varighet (Verdens helseorganisasjon, 2015). For noen elever er denne vansken manifestert i sakte innlæring av tallkonsepter og grunnleggende aritmetikk. I tidlig skolealder viser ofte vansken seg ved at de har mindre flyt når det gjelder å koble mengder til tallsymbol, de bruker få og har lite effektive strategier i tidlig aritmetikk og har vansker med å hente inn regnefakta direkte fra langtidsmindet.

Det å streve med matematikk på denne måten er like vanlig som å ha lesevansker, og man estimerer at omtrent fem til sju prosent har spesifikke

lærevansker i matematikk (Geary, 2011). Slike kutt punkter er imidlertid noe tilfeldige ettersom matematikkferdigheter befinner seg på et kontinuum, og elever som identifiseres til å ha spesifikke lærevansker i matematikk, dermed befinner seg i den lavere delen av dette kontinuumet.

Hvordan identifiseres elever som er i risiko for å utvikle matematikkvansker?

Identifisering av elever som er i risiko for å utvikle matematikkvansker, må gjøres i flere steg. Man benytter screeningtester for å kartlegge ferdigheter som er viktig for videre utvikling, og dermed kartlegger de også ferdigheter som er hovedmarkører på matematikkvansker. Resultatene av screeningen vil kunne gi informasjon om hvilke elever som bør følges opp videre (Sattler, 2018), og er ofte første ledd i å identifisere elever som risikerer å utvikle matematikkvansker.

Basert på informasjon fra slike oversiktskartlegginger bør skolen iverksette tiltak de deretter evaluerer elevens utbytte av. Dette gir skolen viktig informasjon om i hvilken grad eleven har respondert på tiltaket, og hvorvidt det er behov for supplerende kartlegging. Supplerende kartlegging kan innebære kartlegging av elevens strategier og også dynamisk kartlegging. Skole bør så tolke summen av kartleggingsresultatene og elevens utbytte av intensiv læringsstøtte (f.eks. intensiv opplæring), og med grunnlag i dette vurdere om eleven bør utredes av PPT.

En hovedutfordring når det gjelder kartlegging av matematikkvansker, er at det i skrivende stund foreligger få kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy på norsk. Derfor blir kompetanse om utvikling av matematikkferdigheter og matematikkvansker en viktig faktor når man skal trekke slutninger basert på kartleggingsresultater. Når man skal velge kartleggingsinstrumenter for å undersøke om elever kan ha matematikkvansker, bør man velge kartleggingsverktøy som måler ferdigheter som har vist å forklare individuelle forskjeller, ettersom individuelle forskjeller som forklarer utvikling, gjerne også forklarer hva som kan være hovedkjenne tegn på vansker.

Det er mangel på kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy av matematikkferdigheter (Dockrell mfl., 2017). I en studie fra 2017 undersøkte man kartleggingens rolle i skolen. Der ble det påpekt at vekten må legges på å forstå hvordan kartlegging kan utformes slik at elevene kan gis bedre støtte til læring (Dockrell mfl., 2017). En mer enhetlig tilnærming til kunnskap på tvers av skole og PPT understrekes i flere studier. Grønningsæter mfl. konkluderte i 2021 at endring av rutiner i skole og PPT kan føre til lavere behov for spesialundervisning. Dette innebærer tettere samarbeid mellom instansene.

Norstat-rapporten avdekket et kunnskapsgap i PPTs kartleggingspraksis av matematikkvansker (Solem, 2021). Gapet understreker nødvendigheten av målrettet opplæring og kompetanseheving samt et behov for flere kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy innenfor matematikken (Dockrell mfl., 2017; Solem, 2021).

Den aktuelle studien

Gode kartleggingsverktøy danner grunnlaget for identifisering av vansker, effektiv oppfølging av eleven og støtte for å lykkes faglig og sosialt. I 2018 gjennomførte Arnesen mfl. en systematisk gjennomgang av kartleggingsverktøy innen leseferdigheter og sosiale ferdigheter i norsk skole. Her ble pålitelighet, validitet og egnethet undersøkt for bruk av kartleggingsverktøy innenfor disse to områdene (Arnesen mfl., 2018). Tilsvarende undersøkelse har ikke blitt gjennomført når det gjelder kartleggingsverktøy av matematikkvansker.

Vår studie, som det refereres fra her, er derfor inspirert av første del av Arnesen mfl. sin studie om hvilke kartleggingsverktøy som brukes i skole og PPT. Forsvarlige valg som gjelder kartleggingsverktøy, krever kunnskap om ferdighetsområdene innenfor fagområdet matematikk (Morsanyi mfl., 2018; Nosworthy mfl., 2013). Samtidig må betydningen av å velge kartleggingsverktøy som demonstrerer både validitet og pålitelighet, anerkjennes (Cronbach & Meehl, 1955). Kunnskap om kartleggingsverktøy og matematikkvansker har innvirkning på tidlig identifikasjon av elever med matematikkvansker samt på hvilken støtte

og veiledning man kan gi for å fremme en positiv selvoppfatning (Lee mfl., 2012).

Undersøkelsen tar utgangspunkt i følgende problemstilling: Hvordan er kartleggingspraksisen av matematikkvansker i skole og pedagogisk-psykologisk tjeneste?

Med følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke matematiske kartleggingsverktøy anvendes i skole og PPT?
- Hvilke faktorer veier tyngst i valg av matematiske kartleggingsverktøy?
- Hvilke erfaringer har skole og PPT med kartlegging av matematikkvansker?

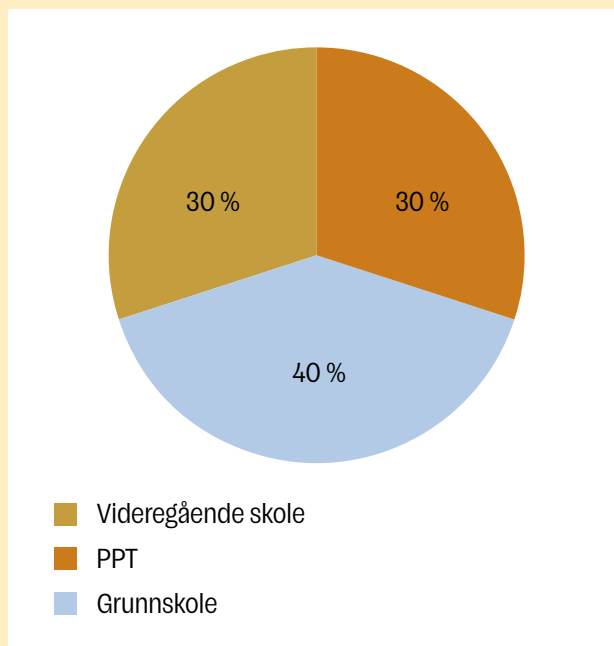
Metode

For å få en oversikt over hvordan skole og PPT kartlegger elevers matematikkvansker, utviklet vi en elektronisk spørreundersøkelse. Spørreundersøkelsen var anonym og ble distribuert til ansatte i skole og PPT. Utgangspunktet for undersøkelsen var å ha et sannsynlighetsutvalg (deVaus, 2014), og for å få dette innhentet vi kontaktinformasjon fra Udir sine nasjonale registre for skole og PPT (Utdanningsdirektoratet, 2024a; Utdanningsdirektoratet, 2024b). Anonymitet og enkel respons ble vektlagt (deVaus, 2014; Johannesen mfl., 2021). Ingen spørsmål var obligatoriske, og ikke alle respondentene svarte på alle spørsmålene.

E-posten inkluderte forespørsel om å videreføre spørreskjemaet til ansatte som oppfylte to hovedkriterier. Det første kriteriet var at respondenten måtte være ansatt ved en skole eller PP-tjeneste. Det andre kriteriet var tilhørighet til ulike utdanningsnivå, og under dette fulgte informasjon om at respondentene måtte ha kunnskap om arbeid med identifisering av matematikkferdigheter og utredning av matematikkvansker. Det var også ønskelig å få respondenter fra grunnskoler, videregående skoler og PP-tjenester. I realiteten vet vi ikke hvor mange av e-postene som ble videresendt, og hvor mange potensielle respondenter som dermed reelt har fått muligheten til å delta. Dette resulterte i 146 respondenter, og en responsrate på 5 prosent av de 2679 forespørselene.

Kriteriene for deltakelse ble satt med den

FIGUR 1 Arbeidssted.



hensikt å sikre representasjon fra de ulike utdanningsnivåene: grunnskole og videregående skole. Skole representerer 70 prosent av utvalget, hvor henholdsvis 40 prosent jobbet i grunnskolen og 30 prosent i videregående skole. PPT utgjorde 30 prosent av utvalget (se figur 1).

Grunnet lav responsrate kan ikke dette utvalget beskrives som representativt. Til tross for at forespørselen ble sendt ut til alle kontaktpunkter i hele landet, er utvalgets størrelse for lite til at vi kan generalisere resultatene. Spørreundersøkelsen inneholdt spørsmål om hvilke kartleggingsresultater som anvendes av både skole og PPT, hvilke ferdigheter skole og PPT velger å kartlegge, samt hvilke kartleggingsverktøy de bruker for å undersøke de ulike ferdighetene.

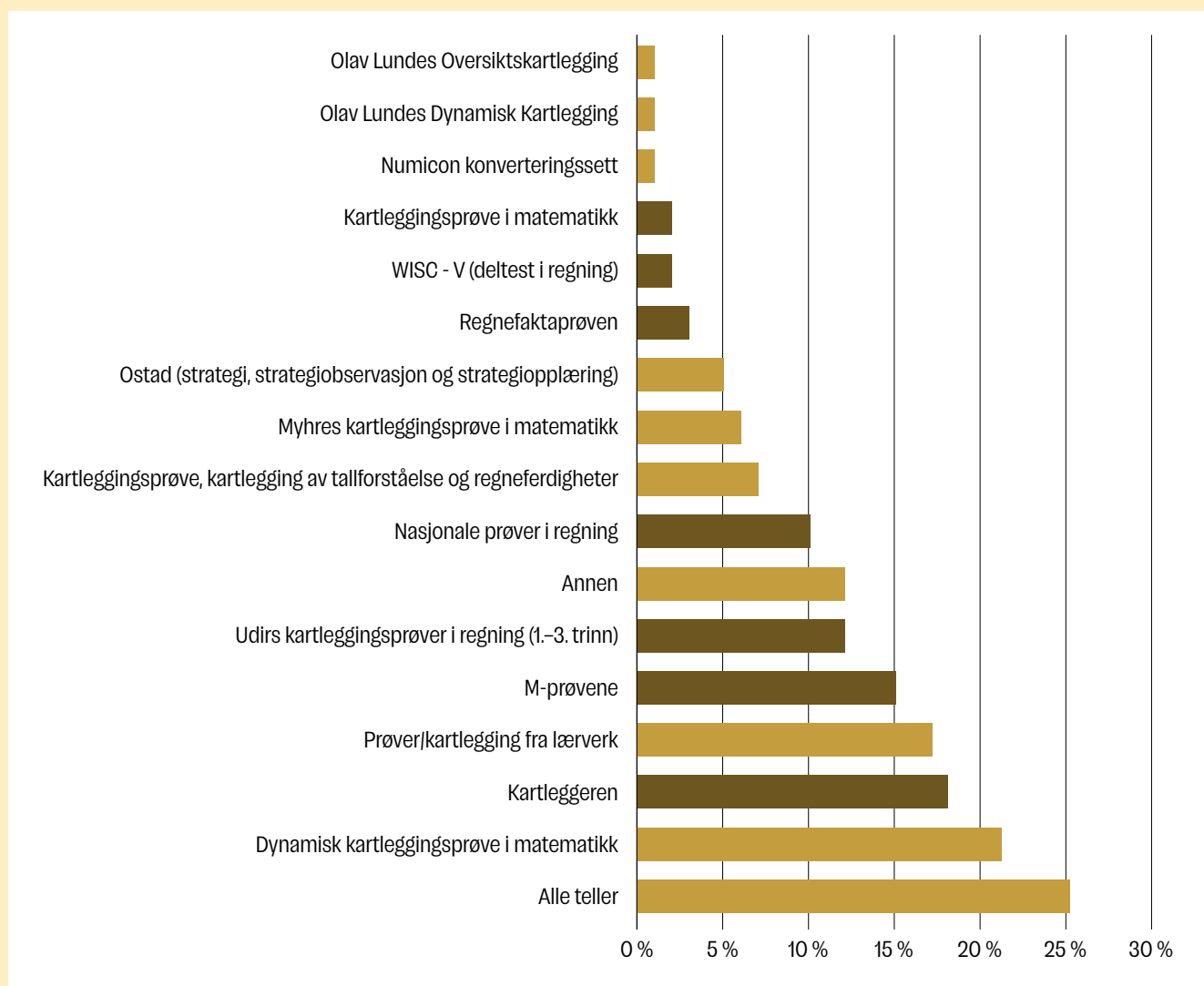
Siden hensikten var å gi et innblikk i kartleggingspraksis i skole og PPT for å identifisere elever med matematikkvansker, ble deskriptiv analyse benyttet både for å undersøke dataene fra spørreundersøkelsen og for å besvare forskningsspørsmålene (deVaus, 2014). Denne tilnærmingen søker å beskrive virkeligheten uten å tilby forklaringer på et tema som utgjør et kunnskapshull i forskningen.

Resultater

Formålet med denne studien var, som nevnt, å undersøke kartleggingspraksisen av matematikkvansker i skole og PPT. Dette innebar å undersøke og stille spørsmål om hvilke kartleggingsverktøy som ble benyttet av skole og PPT i identifisering av elever med matematikkvansker. Det ble også stilt spørsmål om hvorvidt respondenterne oppfattet et behov for kompetanseheving på sitt arbeidssted.

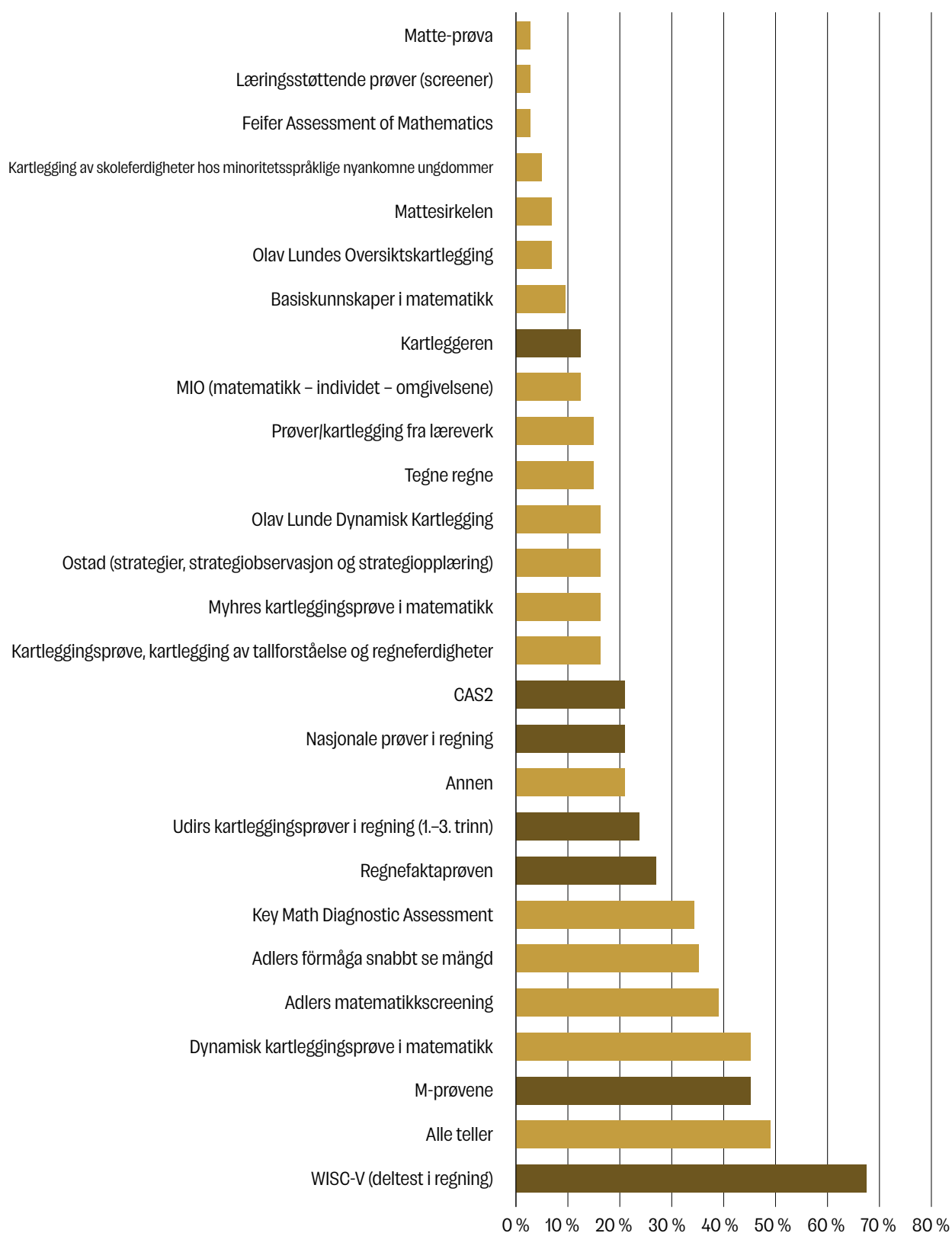
Resultatene fra spørreundersøkelsen presenteres her i samsvar med studiens tre forskningsspørsmål. Først presenterer vi resultater om hvilke matematiske kartleggingsverktøy som ble brukt i skole og PPT, for å skape et rammeverk rundt videre diskusjon av tema. Så presenteres respondentenes svar om hvilke faktorer som veide tyngst i valg av verktøy for å kartlegge matematikkferdigheter. Dette spurte vi om for å identifisere mønstre i avgjørelsene til respondentene.

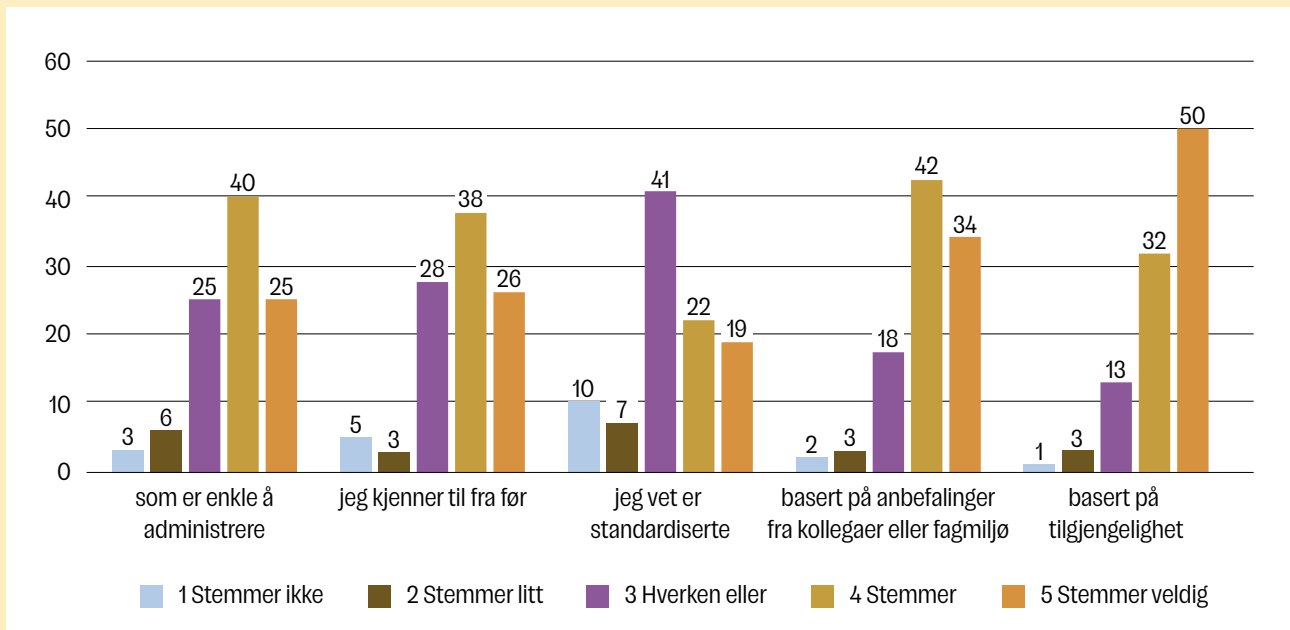
FIGUR 2 Kartleggingsverktøy i skolen.



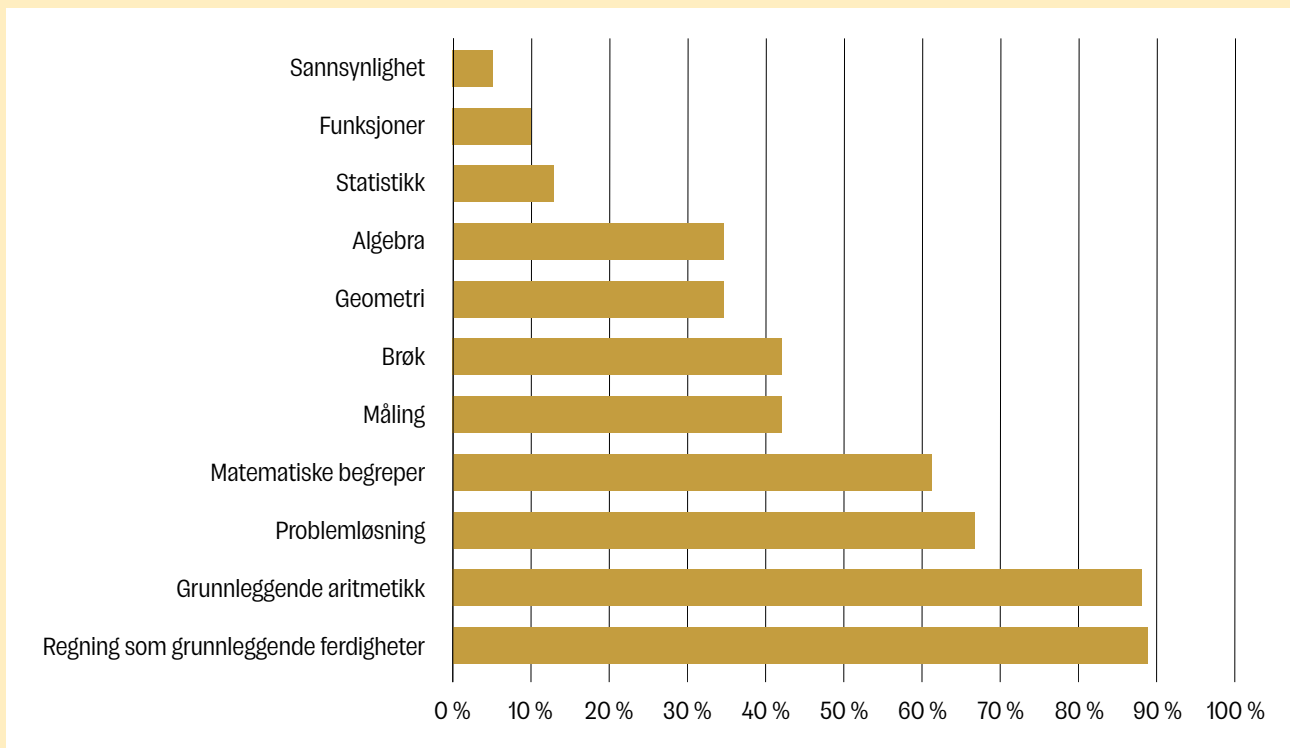
Søylene som er fargelagt i mørk brun, har normer og standardiseringer basert på et norsk grunnlag, mens søylene fargelagt i lys brunt ennå ikke er normert eller standardisert i Norge.

FIGUR 3 Kartleggingsverktøy i PPT.

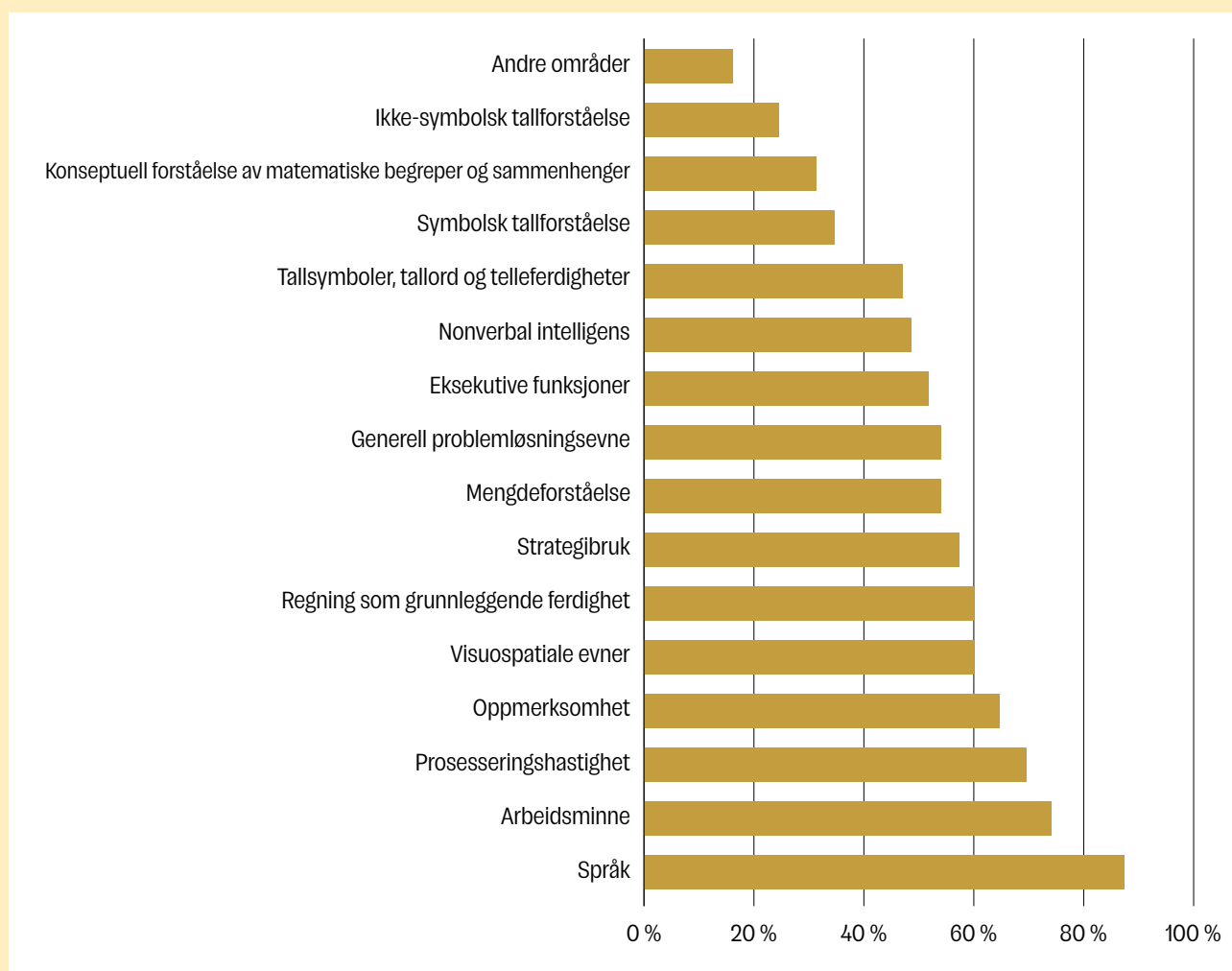


FIGUR 4 Beslutningsgrunnlag ved valg av kartleggingsverktøy i skole.

X-aksen er påstander til vurdering, og Y-aksen gir informasjon om antall respondenter som har valgt de ulike svaralternativene. Søylene representerer svar i prosent.

FIGUR 5 Hvilke matematikkferdigheter anser skolen som viktig å kartlegge?

FIGUR 6 PPTs kartleggingsrutine etter henvisning.



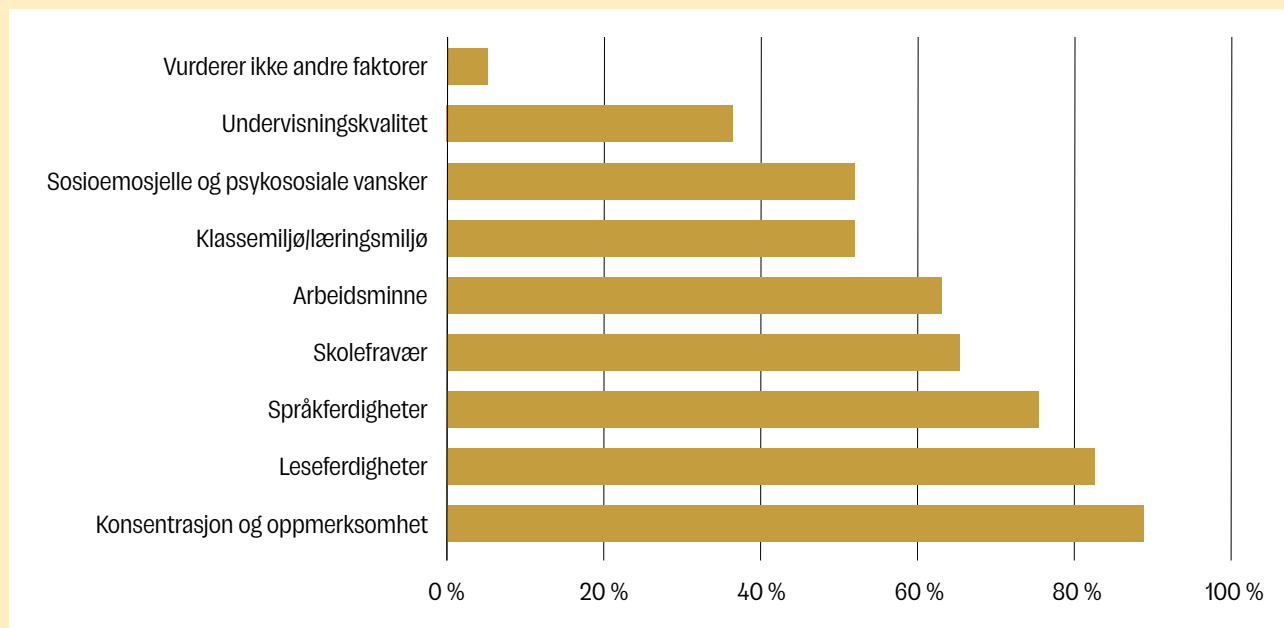
Det tredje spørsmålet dreide seg om hvilke erfaringer respondentene fra skole og PPT hadde med valg av matematiske kartleggingsverktøy.

Hvilke kartleggingsverktøy i tilknytning til matematikkferdigheter anvendes i skole og PPT
Respondentene rapporterte kjennskap til 38 av 49 ulike matematiske kartleggingsverktøy. De 49 kartleggingsverktøyene fant vi på ulike ressursider (for eksempel oversikt på Matematikksenteret, OsloSPeLL, Statped). Respondentene hadde ingen begrensninger på hvor mange svaralternativer de kunne krysse av for, og de hadde også et alternativ «andre». I figur 2 presenteres en prosentvis oversikt over kartleggingsverktøy skolene benyttet for å kartlegge matematikkferdigheter. «Alle Teller!»

ble rapportert å være det mest brukte kartleggingsverktøyet, deretter var «Dynamisk kartleggingsprøve i matematikk» og «Kartleggeren» de nest mest brukte kartleggingsverktøyene.

I figur 3 presenteres en prosentvis oversikt over kartleggingsverktøy som ble benyttet i PPT med formålet å utrede matematikkvansker.

Et flertall av respondentene fra PPT rapporterte at «WISC-V (deltest i regning)» brukes ved utredning av matematikkvansker. Noen respondenter svarte at de brukte kartleggingsverktøy de har utviklet selv. Det er imidlertid uklart om alle som har krysset av for «annen», hadde laget egne verktøy, eller om kategorien også inkluderer andre typer kartleggingsverktøy. Innenfor kategorien «annen» er det derfor nærliggende

FIGUR 7 Andre faktorer skolen tar med i vurderingen ved bekymring av en elevs matematikkutvikling.

å anta at den gjelder både egenutviklede kartleggingsverktøy og andre enn de 49 alternativene i spørreundersøkelsen.

Oppsummert viser denne delen av studiens resultater at de mest brukte kartleggingsverktøyene i skole og PPT er henholdsvis «Alle Teller!» og «WISC-V» (deltest i regning).

Hvilke faktorer veier tyngst i valg av kartleggingsverktøy?

Valg av kartleggingsverktøy avhenger av flere faktorer. Hvilke ferdigheter som vektlegges i kartlegging av matematikkvansker, kan påvirke hvilke kartleggingsverktøy skole og PPT velger å bruke. I figur 4 undersøkes respondentenes beslutningsgrunnlag ved valg av kartleggingsverktøy.

Spørreundersøkelsen inneholder ulike påstander om hvilke faktorer respondentene baserte valget av kartleggingsverktøy på. Respondentene fikk mulighet til å krysse av for ett alternativ per påstand. Figur 4 viser at 82 av de 99 respondentene fra skole valgte kartleggingsverktøy basert på tilgjengelighet. Figuren viser også at 76 av respondentene fra skole valgte kartleggingsverktøy basert på anbefalinger fra kollegaer eller fagmiljø. Når det

gjelder å velge kartleggingsverktøy som er standardisert, rapporterte 41 av respondentene «verken eller», 19 rapporterte «stemmer veldig», og 10 rapporterte «stemmer ikke».

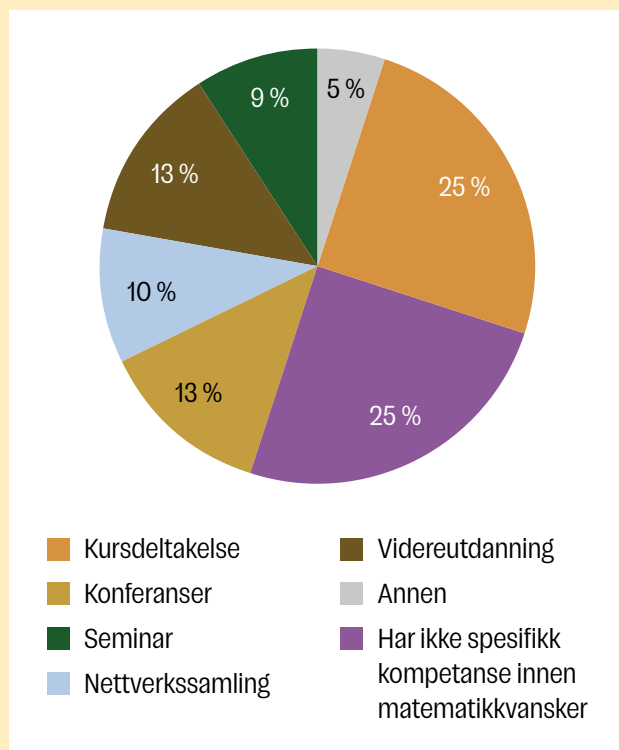
Med hensyn til valg av hvilke matematikkferdigheter skole og PPT valgte å kartlegge, viser figurene 5 og 6 hva respondentene la til grunn når de kartlegger. Det var her mulighet for respondentene å krysse av på flere ferdigheter.

Respondentene fra skole rapporterte domenespesifikke faktorer som de viktigste matematikkferdighetene å kartlegge (se figur 5). Områder som statistikk, funksjoner og sannsynlighet ble ifølge respondentene i dette utvalget i mindre grad prioritert.

Respondentene fra PPT rapporterte at de kartlegger domenegenerelle faktorer når elever er henviset med mistanke om matematikkvansker (se figur 6). 80 prosent av respondentene i PPT rapporterte at de kartla språk, og videre at de kartla arbeidsminne og prosesseringshastighet.

I figur 7 presenteres hvilke andre ferdigheter, utover matematikkferdigheter, respondentene fra skole tok med i vurderingen av en elev ved mistanke om matematikkvansker.

FIGUR 8 Kompetansehevende tiltak innen matematikkvansker.



Nærmere 90 prosent av respondentene i skolen rapporterte at de vektla elevenes konsentrasjon og oppmerksomhet som faktor ved bekymring for matematikkutviklingen. I overkant av 80 prosent fulgte med på elevenes leseferdigheter, 75 prosent vurderte elevenes språkferdigheter, og i overkant av 60 prosent tok skolefravær og arbeidsminne med i vurderingen. Under halvparten rapporterte at de vurderer undervisningskvalitet.

Hvilke erfaringer har skole og PPT med kartlegging av matematikkferdigheter?

Ved å møte på nye utfordringer tilegner man seg erfaring som kan bidra til videre utvikling. Dette skjer ofte i kontekster der det er nødvendig å iverksette tiltak, noe som kan føre til at man får styrket sin kompetanse. Figur 8 visualiserer respondenters deltakelse i ulike kompetansehevende tiltak innen matematikk. Det ble gitt anledning til å velge flere alternativer blant de oppførte tiltakene.

25 prosent av respondentene rapporterte at de ikke har spesifikk kompetanse innen matematikkvansker, og 25 prosent svarte at de har deltatt på kurs om matematikkvansker. Et flertall av respondentene, 75 prosent, hadde deltatt på kompetansehevende tiltak innen matematikkvansker.

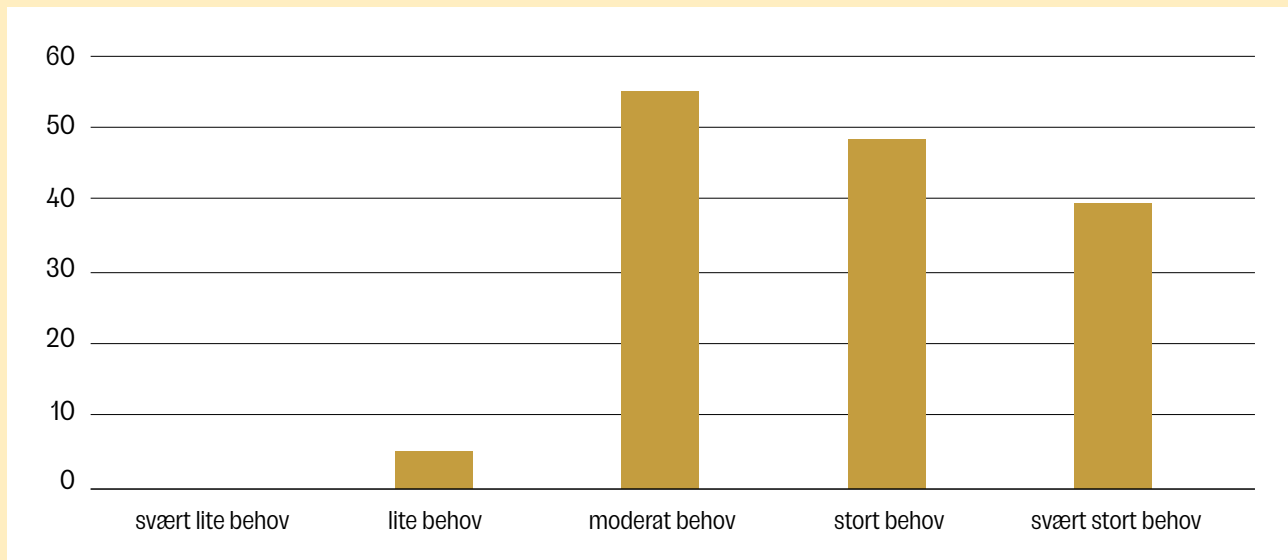
Avslutningsvis ble respondentene spurt om de opplevde at eget arbeidssted hadde behov for økt kompetanse når det gjelder arbeid med matematikkvansker (se figur 9).

Flertallet av studiens totale respondenter, 87 av 146, opplevde et stort behov for økt kompetanse på sitt arbeidssted. 54 respondenter rapporterte om et moderat behov, og 5 respondenter svarte at de kun hadde et lite behov for økt kompetanse på fagområdet matematikkvansker.

Resultatene fra studien viser at respondentene våre i skole og PPT brukte flere av de samme verktøyene for å kartlegge matematikkferdigheter og utrede matematikkvansker. I skolen oppga de at de vektla tilgjengelighet og anbefalinger ved valg av kartleggingsverktøy. Den største forskjellen i kartleggingspraksisen mellom skole og PPT i vår studie var at skolene i all hovedsak kartla domenespesifikke faktorer, mens PPT kartla både domenespesifikke og domenegenerelle faktorer. En stor andel av respondentene opplevde også et behov for økt kompetanse innen fagområdet matematikkvansker ved sitt arbeidssted.

Diskusjon

Omfanget av elever med matematikkvansker står i kontrast til hvor mange som blir identifisert (Fletcher mfl., 2019; Gersten & Newman-Gonchar, 2011). Resultatene fra vår studie viste at «Alle Teller!» var det mest brukte kartleggingsverktøyet i skolen. Dette kan ha sammenheng med at det er et av kartleggingsverktøyene som er tilgjengelig for skolene (Lopez-Pedersen mfl., 2021), og at respondentene i stor grad velger kartleggingsverktøy basert på tilgjengelighet. Dette kan også knyttes til at skolene fortrinnsvis kartlegger domenespesifikke faktorer. «Alle Teller!» kartlegger domenespesifikke faktorer som tallforståelse og talloppfatning (McIntosh, 2018) og er utviklet for å identifisere misoppfatninger i matematikk.

FIGUR 9 Behov for kompetanseheving innen matematikkvansker.

En av svakhetene med kartleggingsverktøyet «Alle Teller!» er at det verken er normert eller kvalitetsvurdert (McIntosh, 2018). Dermed gir ikke resultatene fra «Alle Teller!» informasjon om elevens resultat sammenlignet med resultater hos elever på samme alder, noe som er viktig for å kunne vurdere elevens progresjon sammenlignet med andre jevnaldrende elevers. Videre er det en svakhet at den ikke er kvalitetsvurdert – det er derfor vanskelig å fastslå i hvilken grad den måler det den har til hensikt å måle. Dette betyr ikke at prøven ikke har gode psykometriske egenskaper, men det betyr at man ikke vet. «Alle Teller!» bør derfor brukes sammen med andre kartleggingsprøver.

Flertallet av respondentene i skolen rapporterte «verken eller» på påstanden om at valg av kartleggingsverktøy burde baseres på standardisering. Dette kan tyde på usikkerhet og manglende prioritering av standardiserte kartleggingsverktøy. I utvalget vårt viste det seg at et flertall av respondentene foretrakk å bruke «Alle Teller!» fremfor «Regnefaktaprøven». Selv om «Regnefaktaprøven» kartlegger regneflyt, som er en av hovedmerkene på matematikkvansker (Klausen mfl., 2016), og den er både normert og kvalitetsvurdert, var det bare rundt tre prosent av respondentene i denne studien som brukte den. Dette står i kontrast til at

respondentene samtidig oppgir at de anser grunnleggende aritmetikk og regning som grunnleggende ferdigheter det er viktig å kartlegge.

Ved kartlegging av matematikkferdigheter og utredning av matematikkvansker inkluderes både domenespesifikke og domenegenerelle faktorer (DeSmedt mfl., 2013). Svikt i et av disse områdene kan føre til utfordringer med å følge ordinær undervisning i matematikk (DeSmedt mfl., 2013; Desoete mfl., 2012). I denne studien rapporterte PPT at de i hovedsak kartlegger domenegenerelle faktorer. Dette er også helt nødvendig for å kunne utrede hvorvidt matematikkvanskene er spesifikke eller ikke, da dette fordrer at matematikkferdigheter også tolkes i lys av elevens generelle evne- og modenhetsnivå (Verdens helseorganisasjon, 2015).

Når dette er sagt, oppga også respondentene fra PPT at de i tillegg ser på domenespesifikke faktorer gjennom WISC-V og deltest i regning. Dette var matematikkartleggingsprøven i denne undersøkelsen som flesteparten i PPT brukte. I streng forstand er ikke denne deltesten kun domenespesifikk, da den også måler arbeidsminne og språk (Wechsler, 2017). Men PPT anvendte også informasjon fra skolens pedagogiske kartleggingsgrunnlag når de trakk slutninger om hvorvidt elever har

spesifikke læreviser i matematikk eller ikke. Dette innebærer at når alle puslespillbrikkene settes sammen, består bildet av informasjon om både domenespesifikke og domenegenerelle faktorer, som i tillegg vurderes i lys av kontekstuelle faktorer som eleven ellers befinner seg i.

Det finnes, som nevnt, få kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy til bruk i Norge (Dockrell mfl., 2017; Lopez-Pedersen mfl., 2021). En relativ stor andel av respondentene fra både skole og PPT oppga svarkategorien «Annen» på spørsmål om hvilke kartleggingsverktøy de brukte. Enkelte respondenter oppga via e-post at de hadde utviklet egne kartleggingsverktøy for vurdering av matematikkferdigheter. Vi vet ikke hvordan de egenutviklede kartleggingene er utformet eller hva de har lagt til grunn for kartleggingen. Det respondene imidlertid kommenterte når det gjaldt bruk av egenutviklede kartleggingsverktøy, var at de opplevde liten tilgang på kartleggingsverktøy som måler ferdigheter de ønsker å kartlegge.

På den ene siden finnes det normerte og standardiserte kartleggingsverktøy slik som «Regnefaktaprøven» for grunnskole og «Kartleggeren» for elever på femte trinn og opp til videregående skole. Respondentene kunne dermed hatt tilgang til kartleggingsverktøy som er kvalitetsvurdert. På den andre siden kan man stille seg spørsmålet om hvor tilgjengelige disse kartleggingsverktøyene er ute i skole og PPT. Det bør påpekes at selv om en kartleggingsprøve er standardisert, innebærer ikke det nødvendigvis at det er et godt materiale uansett tematikk man måler, og det innebærer heller ikke at det er det eneste informasjonsgrunnlaget man innhenter informasjon på i kartleggingen av matematikkferdigheter i skole eller utreder matematikkvansker i PPT. I tillegg vil det alltid være behov for å få informasjon om for eksempel læringsmiljø samt informasjon fra foresatte og ikke minst fra eleven selv.

Skolens rammeverk, i form av læreplan i matematikk og opplæringsloven, inneholder ikke informasjon om når, hvordan eller hvor ofte elevers matematikkferdigheter skal kartlegges, og hvordan dette kan ses i sammenheng med målrettede tiltak, til tross for plikten til å gi intensiv og tilpasset

opplæring (Opplæringslova, 2023). Lovverket opplyser ikke om hvordan kartleggingen skal implementeres i skole eller PPT, og dette er trolig også en av grunnene til ulik kartleggingspraksis på tvers av skoler og PPT på nasjonal basis.

En utdyping av definisjonen av intensiv opplæring utover organisering og formål vil muligens sette klarere rammer for utføring av kartleggingen og bruk av resultatene med hensyn til hvordan man i praksis skal gi elever støtte og oppfølging raskt slik at utfordringene ikke utvikler seg videre i opplæringsløpet. Det er det Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging fastslår er formålet med intensiv opplæring (Udir, 2024c).

Ingen har til nå lagt konkrete føringer for hvilke matematikkferdigheter som bør kartlegges og til hvilken tid dette skal utføres. Disse manglende retningslinjene kan muligens motivere til en større diskusjon rundt kartleggingspraksis av matematikkvansker, slik at man effektivt kan implementere intensiv opplæring i tråd med opplæringsloven (Opplæringslova, 2023).

Hvilke faktorer veier tyngst i valg av matematiske kartleggingsverktøy?

Det kom frem et skille mellom skole og PPT med hensyn til hvilke faktorer som ble vektlagt ved valg av kartleggingsverktøy. Skole og PPT utfylte hverandre i kartleggingen av matematikkvansker, slik de er ment å gjøre etter opplæringsloven (Opplæringslova, 2023, § 11–13). Et helhetlig bilde av elevens matematikkvansker krever kartlegging av både domenespesifikke og domenegenerelle faktorer. Dette er i tråd med funnene til Kroesbergen mfl. (2023), som viser at personer med matematikkvansker oppnår lavere resultater i tallforståelse og arbeidsminne sammenlignet med individer uten slike vansker.

Ved valg av kartleggingsverktøy ble tilgjengelighet og anbefalinger vektlagt av respondentene i denne undersøkelsen. Samtidig rapporterte respondentene i skolen at de ikke vektla standardisering i like stor grad. Dette samsvarer med funn fra Dockrell mfl., som i 2017 avdekket mangel på kvalitetsvurderte matematiske kartleggingsverktøy. Det er derfor ikke overraskende

at respondentene i studien vektla tilgjengelighet fremfor standardisering når de skulle velge kartleggingsverktøy – skolen har mest sannsynlig færre standardiserte kartleggingsverktøy tilgjengelig.

Det er ikke bare PPT som kartlegger domenegenerelle faktorer. Respondentene fra skole oppga at de også kartlegger språk- og leseferdigheter når det er mistanke om matematikkvansker hos en elev. Dette er trolig på bakgrunn av komorbiditet mellom lese- og skrivevansker og matematikkvansker (Willcut mfl., 2013). Funnet støttes av gjennomgangen til Dockrell mfl. i 2017, som avdekket at språkforståelse kan predikere utviklingen av matematikkferdigheter og er viktig å kartlegge ved mistanke om matematikkvansker. Dette for å utelukke vansker i tilknytning til ferdigheter innen språk og lesing (Dockrell, 2001; Donolato mfl., 2021).

Hvilke erfaringer har skole og PPT med kartlegging av matematikkvansker?

Domenegenerelle og domenespesifikke faktorer utgjør fundamentet for tilegnelse av matematikkferdigheter. Svekkelse på et av disse områdene kan føre til utvikling av matematikkvansker (Butterworth, 2019). For at en omfattende vurdering av enkeltelevers ferdigheter innen ulike matematiske domener skal kunne utføres, kreves kunnskap om matematikkferdigheter og erfaring med hvilke kartleggingsverktøy som avdekker disse ferdighetene (Eaves mfl., 2022; Purpura & Ganley, 2014). Ved å inkludere både domenegenerelle og domenespesifikke faktorer i kartleggingsprosessen kan man få en helhetlig forståelse av elevens matematikkferdigheter. Dette vil også gi informasjon om utfordringene elevene kan møte på (DeSmedt mfl., 2013). For å få til dette er man avhengig av kompetanse på fagområdet matematikk. Respondentene i denne studien rapporterte et behov for økt kompetanse innen matematikkvansker.

Vår studie viser at erfaringene skole og PPT hadde med å kartlegge domenegenerelle og domenespesifikke faktorer, varierte. Respondenter som kartlegger både domenespesifikke og domenegenerelle faktorer, både i skolen og i PPT, har mulighet til å ha en helhetlig tilnærming til å forstå elevens samlede fungering. Dette innebærer sannsynligvis

at de benytter flere kartleggingsverktøy og kan være kritiske til begrensningene ved enkelte tester, samtidig som de vurderer hvilke andre faktorer som kan være relevante.

En elev kan ha utfordringer med regnestrategier uten at man med bakgrunn i dette alene konkluderer med at vedkommende har en spesifikk lære vanske i matematikk. Et eksempel på dette er når elever teller på fingrene (Coolen mfl., 2021). Yngre elever bruker denne strategien før de har automatisert regnefakta, gjerne på de lavere klassetrinnene. Likevel er det viktig med kunnskap om hva som vurderes som bekymringsfull utvikling av matematikkferdigheter. Dersom den samme eleven fortsatt teller på fingrene i slutten av barneskolen, er det bekymringsfullt (Eaves mfl., 2022). For å kunne fange opp når det er bekymringsfullt eller ikke, må ansatte i skole og PPT ha kunnskap om utvikling av matematikkferdigheter.

Avsluttende refleksjoner

God kartleggingspraksis av matematikkferdigheter er essensielt for å identifisere elevers vansker og etablere et solid grunnlag for utvikling av de matematikkferdighetene som er nødvendige for mestring i dagliglivet. Dersom elever ikke får sine vansker identifisert, vil de kunne falle utenfor i samfunnet og arbeidslivet. Selvbilde, akademisk fremgang og generell livsutfoldelse vil kunne påvirkes negativt av å ha en uidentifisert matematikkvanske.

Kvaliteten på kartleggingsverktøyene vi bruker, kan påvirke hvorvidt vi trekker riktige konklusjoner. Derfor bør det være en målsetting å utvikle kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy, samtidig som det utarbeides et rammeverk som støtter skolens arbeid i å skulle vurdere elevenes progresjon i regning slik lovverket legger til grunn (Opplæringslova, 2023, § 11-3). Dette stiller krav til økt kompetanse innen matematikkvansker for ansatte i skole, med støtte fra PPT.

Imidlertid er det noe helt annet å stille krav enn å etterleve disse i praksis. Opplæringsloven legger vekt på både intensiv opplæring og riktig kompetanse hos dem som arbeider på feltet (Opplæringslova, 2023, § 11). Dette danner et bilde av en fremtidsrettet skole som vektlegger at elevene skal

få den støtten de trenger for å utvikle sine ferdigheter og ha best mulig forutsetninger for egen fremtid.

Begrensninger

En av undersøkelsens begrensninger er utvalgets størrelse. Det er ikke uvanlig med lav responsrate i slike undersøkelser (Baruch & Holtom, 2008). Selv om vi hadde håpet på en høyere svarprosent enn fem prosent, gir resultatene likevel et innblikk i dagens kartleggingspraksis i skole og PPT. Vi kan forsiktig anta at andre deltakere fra samme geografiske område trolig hadde gitt tilsvarende svar. En annen begrensning er at til tross for at respondentene rapporterer at de kartlegger domenegenerelle og domenespesifikke faktorer, har ikke vi i denne undersøkelsen spurt om hvordan de gjør dette, og vi har heller ikke spurt om hvordan PPT og skole samarbeider. Ettersom det heller ikke ble inkludert lukkede spørsmål i tilknytning til hvordan de kartlegger de ulike ferdighetene, har studien så langt bare undersøkt hvordan kartleggingspraksisen er på et overflatisk nivå per nå. Studien kan dermed ikke si noe inngående om hvordan kartleggingen utføres, eller om hvordan skole og PPT samarbeider om kartlegging av elever med matematikkvansker.

Veien videre

Studien viser et behov for økt kompetanse om matematikkvansker på skole- og PPT-nivå, ettersom flertallet av studiens totale antall respondenter rapporterte et stort behov for kompetanseheving. Skal man forbedre kartleggingspraksisen, og dermed være bedre rustet til å følge med på elevenes progresjon, er det viktig å utvikle et helhetlig rammeverk for kartlegging på tvers av skole og PPT. Økt satsing på utvikling av kvalitetsvurderte kartleggingsverktøy kan bidra til mer pålitelige vurderinger av elevers ferdigheter.

Videre bør det klargjøres hva intensiv opplæring innebærer i opplæringsloven med hensyn til hvordan skolen skal vurdere hvilke elever som skal ha dette. Dette kan sikre mer omforente og systematiserte praksiser og i tillegg sikre at alle elever får rett støtte til rett tid. Fremtidig forskning bør undersøke hvordan kartleggingen utføres i praksis,

og hvordan samarbeidet mellom skole og PPT kan forbedres slik at elever med matematikkvansker bedre kan identifisere og følge opp – på både system- og individnivå. En helhetlig tilnærming vil styrke skolens arbeid med matematikkvansker og gi elever nødvendig støtte for å utvikle sitt potensial og delta aktivt i samfunnet.

Skolens rammebetingelser er stadig i endring, og endringene er av ulik skala. Fornyelsen av kunnskapsløftet (2017; 2020) og opplæringsloven (2023) kan beskrives som paradigmeskifter når det gjelder konteksten for denne undersøkelsen. Læreplanen fremhever deltakelse i fellesskap, den vektlegger sammenheng mellom fagene og kanskje i større grad enn tidligere læreplaner som har som uttalt formål å ruste elevene til et selvstendig liv etter endt skolegang. Dette er eksemplifisert gjennom vektlegging av finansiell kapabilitet gjennom det tverrfaglige temaet livsmestring og det å håndtere personlig økonomi, noe vi vet at elever med matematikkvansker er i risiko for å streve med dersom de ikke får målrettet støtte i opplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Paradigmeskiftet i opplæringsloven (Opplæringslova, 2023) med hensyn til elever med matematikkvansker kan knyttes til § 11-3, der det ikke lenger heter tidlig innsats, men intensiv opplæring. Det er tydelig at hjelpen skal komme tidlig, og at elevene skal få mulighet gjennom å øve på noe spesifikt, ha alminnelig progresjon og dermed nå kompetansemålene.

Første ledd i dette arbeidet er å identifisere elevene som skolen har plikt til å gi intensiv opplæring, og ettersom det er få føringer for hvordan dette skal praktiseres, og få føringer med hensyn til lærernes kompetansebehov for å ivareta dette, står vi overfor en rekke utfordringer med å omsette lovverk og læreplan til god praksis. Ved kartlegging i skole og PPT foreligger et forvaltningsansvar som innebærer at kartleggingsresultatene skal anvendes til elevens beste. Slutningene som trekkes fra kartleggingsresultatene, bør derfor være basert på kvalitetsvurderte verktøy, da disse danner et grunnlag for målrettet og spesifisert opplæring. —

Referanser

- American Psychiatric Association** (2021). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. utg.). American Psychiatric Publishing.
- Amland, T., Grande, G., Scherer, R., Lervåg, A. & Melby-Lervåg, M.** (2024). Cognitive factors underlying mathematical skills: A systematic review and metaanalysis. *Psychological Bulletin*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/bul0000457>
- Arnesen, A., Braeken, J., Ogden, T. & Melby-Lervåg, M.** (2018). Assessing Children's Social Functioning and Reading Proficiency: A Systematic Review of the Quality of Educational Assessment Instruments Used in Norwegian Elementary Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(3), s. 465–490. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420685>
- Baruch, Y. & Holtom, B.C.** (2008). Survey response rate levels and trends in organizational research. *Human Relations (New York)*, 61(8), s. 1139–1160. <https://doi.org/10.1177/0018726708094863>
- Borge, A.I.H.** (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.
- Brown, F.** (1970). *Principles of educational and psychological testing*. Dryden Press.
- Butterworth, B.** (2019). *Dyscalculia: from Science to Education*. Routledge.
- Cronbach, L.J. & Meehl, P.E.** (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52(4), s. 281–302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Coolen, I., Merkley, R., Ansari, D., Dove, E., Dowker, A., Mills, A., ... Scerif, G.** (2021). Domain-general and domain-specific influences on emerging numerical cognition: Contrasting uni- and bidirectional prediction models. *Cognition*, 215. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104816>
- DeSmedt, B., Noël, M.-P., Gilmore, C. & Ansari, D.** (2013). How do symbolic and nonsymbolic numerical magnitude processing skills relate to individual differences in children's mathematical skills? A review of evidence from brain and behavior. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(2), s. 48–55. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2013.06.001>
- Desoete, A., Ceulemans, A., Weerdt, F. D., & Pieters, S.** (2012). Can we predict mathematical learning disabilities from symbolic and non-symbolic disabilities from symbolic and non-symbolic comparison tasks in kindergarten? *British Journal of Educational Psychology*, 82(1) s. 64–81. <https://doi.org/10.1348/2044-8279.002002>
- De Vaus, D.A.** (2014). *Surveys in social research*. (6. utg.). Routledge.
- Dockrell, J.E.** (2001). Assessing language skills in pre-school children. *Psychology and Psychiatry Review*, 6(2), 74–85. <https://doi.org/10.1111/1475-3588.00325>
- Dockrell, J., Llauro, A., Hurry, J., Cowan, R., Flour, E. & Dawson, A.** (2017). *Review of assessment measures in the early years – language and literacy, numeracy, and social emotional development and mental health*. Institute of Education.
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I.C. & Melby-Lervåg, M.** (2021). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5). <https://doi.org/10.1111/jcpp.13536>
- Dowker, A.** (2005). Early Identification and Intervention for Students with Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), s. 324–332. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040801>
- Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. & Japel, C.** (2007). School Readiness and Later Achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), s. 1428–1446. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.6.1428>
- Eaves, J., Attridge, N. & Gilmore, C.** (2022). The role of domain-general and domainspecific skills in the identification of arithmetic strategies. *Journal of Numerical Cognition*, 8(3), s. 335–350. <https://doi.org/10.5964/jnc.7459>
- Fletcher, J.M., Lyon, R.G., Fuchs, L.S. & Barnes, M.A.** (2019). *Learning disabilities: from identification to intervention* (2. utg.). The Guilford Press.
- Fuchs, L.S., Seethaler, P.M., Sterba, S.K., Craddock, C., Fuchs, D., Compton, D.L., Geary, D.C. & Changas, P.** (2021). Closing the Word-Problem Achievement Gap in First Grade: Schema-Based Word-Problem Intervention with Embedded Language Comprehension Instruction. *Journal of Educational Psychology*, 113(1), s. 86–103. <https://doi.org/10.1037/edu0000467>
- Geary, D.C.** (2011). Cognitive Predictors of Achievement Growth in Mathematics: A 5-Year Longitudinal Study. *Developmental Psychology*, 47(6), s. 1539–1552. <https://doi.org/10.1037/a0025510>
- Gersten, R. & Newman-Gonchar, R.** (2011). *Understanding RTI in mathematics – proven methods and applications*. Paul H. Brookes Publishing.
- Grigorenko, E.L., Compton, D.L., Fuchs, L.S., Wagner, R.K., Willcutt, E.G. & Fletcher, J.M.** (2020). Understanding, Educating, and Supporting Children with Specific Learning Disabilities: 50 Years of Science and Practice. *The American Psychologist*, 75(1), s. 37–51. <https://doi.org/10.1037/amp0000452>
- Grønningsæter, I., Fasting, R.B. & Sundar, P.R.** (2021). Vil samarbeid mellom skule og PP-teneste om ei ny organisering av grunnleggende leseopplæring på sikt føre til eit lågare behov for spesialundervisning? I: R. Fasting, *Pedagogisk systemarbeid* (s. 145–156). Cappelen Damm Akademisk.

- Haug, P.** (2021). Inclusion in Norwegian schools: pupils' experiences of their learning environment. I: *Policy, provision and practice for Special Educational Needs and Disability* (s. 103–119). Routledge. <https://doi.org/10.1080/03004279.2019.1664406>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P.A.** (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Kilday, C. R., Kinzie, M.B., Mashburn, A.J. & Whittaker, J.V.** (2012). Accuracy of Teacher Judgments of Preschoolers' Math Skills. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(2), s. 148–159. <https://doi.org/10.1177/0734282911412722>
- Klausen, T., Reikerås, E.K.L., Bjerknes-Lima de Faria, A. & Nasjonalt senter for leseopplæring og leseforskning.** (2016). *Regnefaktaprøven, 37. Lesesenteret, Universitetet i Stavanger.*
- Kohli, A., Sharma, S. & Padhy, S.K.** (2018). Specific Learning Disabilities: Issues that Remain Unanswered. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40(5), s. 399–405. https://doi.org/10.4103/IJPSYM.IJPSYM_86_18
- Kroesbergen, E.H., Huijsmans, M.D.E. & Friso-van den Bos, I.** (2023). A Meta-Analysis on the Differences in Mathematical and Cognitive Skills Between Individuals With and Without Mathematical Learning Disabilities. *Review of Educational Research*, 93(5), s. 718–755. <https://doi.org/10.3102/00346543221132773>
- Kunnskapsdepartementet.** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Lee, Y.-S., Lembke, E., Moore, D., Ginsburg, H. & Pappas, S.** (2012). Item-level and construct evaluation of early numeracy curriculum-based measures. *Assessment of effective intervention*, 37(2), s. 107–117. <https://doi.org/10.1177/1534508411431255>
- Lopez-Pedersen, A., Mononen, R., Korhonen, J., Aunio, P. & Melby-Lervåg, M.** (2021). Validation of an Early Numeracy Screener for First Graders. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(3), s. 404–424. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1705901>
- McIntosh, A.** (2018). Alle Teller! Matematikksenteret. <https://www.matematikksenteret.no/eksamen-pr%C3%B8ve-og-kartlegging/alleteller>
- Meld. St. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Mononen, R., Niemivirta, M. & Korhonen, J.** (2022). Predicting Mathematical Learning Difficulties Status: The Role of Domain-Specific and Domain-General Skills. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 14(3), s. 335–352. <https://doi.org/10.26822/iejee.2022.248>
- Morton, J. & Frith, U.** (1995). Causal modeling: A structural approach to developmental psychopathology. I: D. Cicchetti & D.J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, 1. Theory and methods* (s. 357–390). John Wiley & Sons.
- Morsanyi, K., Bers, B.M.C.W., McCormack, T. & McGourty, J.** (2018). The prevalence of specific learning disorder in mathematics and comorbidity with other developmental disorders in primary school-age children. *The British Journal of Psychology*, 109(4), s. 917–940. <https://doi.org/10.1111/bjop.12322>
- Nosworthy, N., Bugden, S., Archibald, L., Evans, B. & Ansari, D.** (2013). A two-minute paper-and-pencil test of symbolic and nonsymbolic numerical magnitude processing explains variability in primary school children's arithmetic competence. *PloS One*, 8(7), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0067918>
- NOU 2023: 1** (2023). *Kvalitetsvurdering og kvalitetsutvikling i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-20231/id2961070/>
- Opplæringslova.** (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa* (LOV-2023-06-09-30). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2023-06-09-30/>
- Price, G. & Ansari, D.** (2013). Dyscalculia: Characteristics, Causes, and Treatments. *Numeracy*, 6(1). Article 2. <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.6.1.2>
- Purpura, D.J. & Ganley, C.M.** (2014). Working memory and language: Skill-specific or domain-general relations to mathematics? *Journal of Experimental Child Psychology*, 122, s. 104–121. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.12.009>
- Purpura, D.J., & Lonigan, C.J.** (2015). Early Numeracy Assessment: The Development of the Preschool Numeracy Scales. *Early Education and Development*, 26(2), s. 286–313. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.991084>
- Reschly, D.J.** (2005). Learning Disabilities Identification: Primary Intervention, Secondary Intervention, and Then What? *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), s. 510–515. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060601>
- Sattler, J.** (2018). *Assessment of children – cognitive foundations and applications*. Jerome M. Sattler Publisher.
- Solem, C.** (2021). *Praksis for utredning av spesifikke lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker i Norge*. Dysleksi Norge.
- Street, K.E.S., Stylianides, G.J. & Malmberg, L.-E.** (2022). Differential relationships between mathematics self-efficacy and national test performance according to perceived task difficulty. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 29(3), s. 288–309. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2022.2095980>
- Sundar, P.R. & Fasting, R.B.** (2021). PP-tjenesten og kompetanse- og organisasjonsutvikling i skolen. I: R.B. Fasting, *Pedagogisk systemarbeid – endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 27–40). Cappelen Damm Akademisk.
- Tricot, A. & Sweller, J.** (2014). Domain-Specific Knowledge and Why Teaching Generic Skills Does Not Work. *Educational Psychology Review*, 26(2), s. 265–283. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9243-1>

- Utdanningsdirektoratet.** (2022). *Rammeverk for kartleggingsprøver*. <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/prover/rammeverk-for-kartleggingsprover/provenes-innhold/#regning>
- Utdanningsdirektoratet.** (2024a). *Nasjonalt skoleregister*. <https://nsr.udir.no/>
- Utdanningsdirektoratet.** (2024b). *Nasjonalt register for PP-tjenester*. <https://npr.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet.** (2024c). *Veileder for tilpasset opplæring og individuell tilrettelegging*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/veileder-for-tilpasset-opplaring-og-individuell-tilrettelegging/tiltak-innenfor-tilpasset-opplaring/>
- Verdens helseorganisasjon** (2015). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Helsedirektoratet.
- Wechsler, D.** (2017). *Wechsler intelligence scale for children – Fifth Edition (WISC-V) Manual, Del 1, Norsk versjon*. Stockholm: Pearson Assessment.
- Willcut, E.G., Petrill, S.A., Wu, S., Boada, R., Defries, J.C., Olson R.K. & Pennington, B.F.** (2013). Comorbidity Between Reading Disability and Math Disability: Concurrent Psychopathology, Functional Impairment, and Neuropsychological Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), s. 500–516. <http://dx.doi.org/10.1177/0022219413477476>

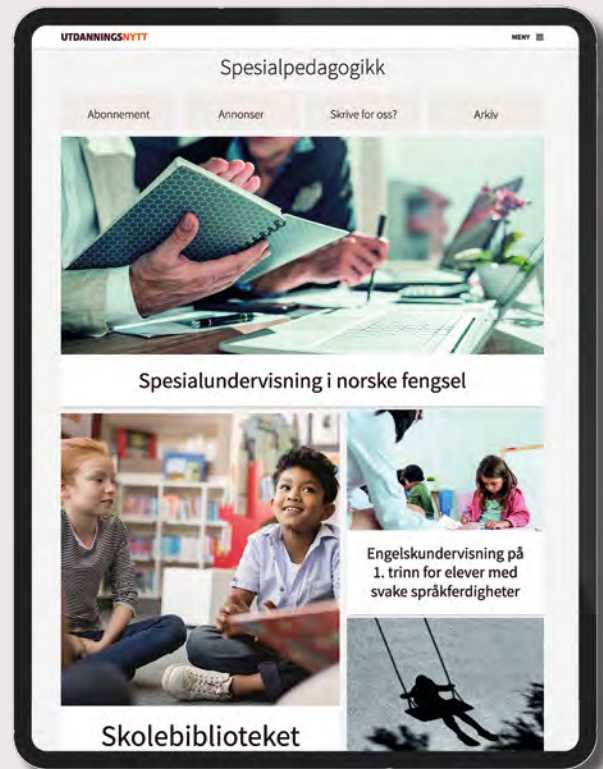
Sjekk ut Spesialpedagogikkss hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



FAGARTIKLER



arn
og et
r som



Tilrettelegging av
skolehverdagen for elever
med traumer



Fra nederlag
til mestring for
synshemmede Erlend



Tourettes syndrom
og mobbing
i skolen



Ufri
– hvor
en ele

Diskriminering av menneske med utviklingshemming; kva vert skildra i forsking?

Sammendrag

Diskriminering er eit overordna omgrep, og profesjonsutøving treng konkrete døme på diskrimineringssområde. Kjennskap til diskrimineringssområde er ein føresetnad for likestilling og ikkje-diskriminering. Vi tok utgangspunkt i eit litteratursøk og las til vi fann unike diskrimineringssområde. Vi konstruerte eit mettingskriterium, og kriteriet fortalde når vi skulle stoppa leitinga etter nye område. Vi nådde metting når vi hadde funne 18 diskrimineringssområde. Metoden inneber med andre ord ikkje ein systematisk review, fordi føremålet var å avdekkja og skildra diskrimineringssområde som vert nemnde i litteraturen, utan omsyn til frekvens eller omfanget.

Summary

Discrimination of people with intellectual disabilities, what is found in research? Discrimination is a general term that needs to be operationalized in professional practice. Knowledge of discrimination areas is a prerequisite for equality and non-discrimination. We started with a literature search and read until we found new discrimination areas. We had a saturation criterion that told us when to stop looking for new areas. We reached saturation when we had found 18 discrimination areas. In other words, this is not a systematic review, because the purpose was to uncover and describe discrimination areas that are mentioned in research without consideration to frequency or numbers.

Nøkkelord

- KUNNSKAPSUTVIKLING,
- DISKRIMINERINGSTEORI
- FORSKING
- UTVIKLINGSHEMMING

OLE MARTIN HITLAND, høgskulelektor, Høgskulen på Vestlandet

JON ARNE LØKKE, dosent, Høyskolen i Østfold

Innleiing

Studien har som føremål å oppdaga og klargjera former for diskriminering av personar med utviklingshemming som vi finn i nasjonal og internasjonal forskning. Målet med artikkelen er å presentera ei utfyllande liste med område med diskriminerande praksis. Frå før kjende vi til eit samla oversyn i utgreiinga *På lik linje* (NOU: 17, 2016). Dei 8 områda er sjølvavgjerd og rettstryggleik, inkluderande og likeverdig opplæring, arbeid for alle, god helse og omsorg, eigen heim, kompetanse og kunnskap, koordinerte tenester og målretta styring.

Studien vår tek ikkje mål av seg til å få fram kva som endrar haldningar som fremjar ikkje-diskriminering eller å få fram frekvensen og omfanget av dei ulike diskrimineringsområda. Studiens *føremål var å få eit samla oversyn over diskrimineringsområde som er nemnde minst ein gong i den vitskapelege litteraturen*.

Hendingar i fjern og nær fortid i Noreg og Europa førte til diskriminering, sortering og drap av menneske med funksjonsnedsetjingar, og vert i dag sett på som umenneskelege handlingar. Men, i mange tilfelle var det nettopp helse- og sosialpersonell som gjennomførte sortering, eugeniske tiltak, diskriminering og overgrep på vegner av samfunnet (Atherton & Steels, 2015).

Mange vil tenka at dette er hendingar som ikkje kan gjenta seg. I så fall må profesjonsutøvarar ha kunnskap om diskriminering. Merksemd mot krenkingar i eit historisk perspektiv kan styrka profesjonsutøveren sine faglege vurderingar og

slutningar. Forståinga kan bidra til at profesjonelle hjelparar avslører diskriminering. Det vil i neste omgang styrka menneske med utviklingshemming sine levekår og grunnleggjande rettar.

Kunnskap om diskriminering av menneske med utviklingshemming er relevant for mange profesjonar som legar, psykologar, sjukepleiarar, omsorgsarbeidarar, pedagogar og vernepleiarar. Vernepleieprofesjonen er eit godt døme, fordi den er sentral i tenester til personar med utviklingshemming. Profesjonane sitt kunnskapsgrunnlag er henta frå ulike disiplinfag, men også i historiske tilhøve. For utdanningsinstitusjonane er det sentralt å formidla kunnskap om historiske tilhøve som profesjonsutøvarar kan reflektera over og læra av. Føremålet kan vera å redusera sjansen for at profesjonsutøvarar gjentek historiske feil baserte på diskriminering eller forskjellsbehandling på urimeleg grunnlag.

Det vi har kalla historisk bevisstheit (Gadamer, 2007), kan bidra til profesjonen sin identitet og plassering i det sosialpolitiske landskapet. Eit døme på at kunnskap om diskriminering er sentralt i profesjonsutdanningane, er § 13a i Forskrift om vernepleieutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019) med mål om at:

Kandidaten har bred kunnskap om inkludering, likestilling og ikke-diskriminering, uavhengig av kjønn, etnisitet, religion og livssyn, kultur, funksjonsnedsettelse, diagnose, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk og alder, slik at kandidaten bidrar til å sikre likeverdige tenester for alle grupper i samfunnet

Profesjonane sosionom, barnevernspedagog og sjukepleie har liknande læringsutbytte, men på eit anna nivå.

Diskriminering

Vi er i artikkelen vår opptekne av at kunnskap om inkludering, likestilling og ikkje-diskriminering bidreg til målet om likeverdige tenester. Det sentrale omgrepet er diskriminering. I likestillingslova (2017) er diskriminering definert som direkte eller indirekte forskjellsbehandling på usakleg grunnlag:

Med direkte forskjellsbehandling menes at en person behandles dårligere enn andre blir, har blitt eller ville blitt behandlet i en tilsvarende situasjon (§7).

Med indirekte forskjellsbehandling menes enhver tilsynelatende nøytral bestemmelse, betingelse, praksis, handling eller unnlattelse som vil stille personer dårligere enn andre (§ 8).

Diskriminering på grunn av kjønn, graviditet, permisjon ved fødsel eller adopsjon, omsorgsoppgaver, etnisitet, religion, livssyn, funksjonsnedsettelse, seksuell orientering, kjønnsidentitet, kjønnsuttrykk, alder eller kombinasjoner av disse grunnlagene er forbudt (§ 6).

Diskriminering av personar med utviklingshemming

NOU *På lik linje* (2016: 17) inneheld framlegg til kva endringar som skal til for at personar med utviklingshemming skal få oppfylt grunnleggjande rettar. Utvalet konkluderer med at utviklingshemma gjennom historia har blitt utsette for omfattande diskriminering og overgrep og at Noreg i dag bryt med 15 artikkelar i FN-konvensjonen. Dei listar opp åtte såkalla løft som skal bøta på desse alvorlege menneskerettsbrota. Det er desse løfta som utgjør ei rådande liste med diskrimineringsområde som vi kjende til frå før.

Utgreiinga slår fast at personar med utviklingshemming blir diskriminerte på ei rekke samfunnsområde, både gjennom direkte forskjellsbehandling og gjennom manglande tilpassing og tilrettelegging (NOU 2016: 17). Diskriminering betyr altså både ulikehandsaming på usakleg grunnlag, og manglande tilrettelegging for at personar kan delta som andre. Diskriminering held fram på mange felt sjølv om alle menneske er omfatta av menneskerettskonvensjonen.

Helsepersonell i dag er sjølv sagt ikkje ansvarlege for handlingane helsepersonell utførte for 70–80 år sidan. Vi har likevel eit ansvar for at feile handlingar ikkje vert gjentekne. Historia om rase-lære og eugenikk og forteljingane om dei som

vart råka, er vår nære historie og ikkje frikopla frå dagens praksis eller profesjonsutøving. Å læra av fortida kan hjelpe oss å utvikla etisk medvit om vanskelege spørsmål. Utdanningsinstitusjonar har ei forplikting når det gjeld å styrka studentar sine mogelegheiter til å verna om rettane til menneske med utviklingshemming (Atherton & Steels, 2015).

Frampeik

Kunnskap og refleksjon i undervising og praksisopplæring er middel til å utvikla studentar si bevisstheit om diskriminering og overgrep. Vi mistenkjer at det ikkje står bra nok til i profesjonsutdanningane. Kvalifikasjonsrammeverket i høgere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2019) kan forståast slik at på dette området må studentar kunna både oppdaga og analysere former for diskriminering, i tillegg til å gjennomføra endring som fjernar diskriminering.

Metode

Det metodiske grepet for å belysa problemstillinga er inspirert av eit tradisjonelt litteratursøk, men utan at føremålet var eit systematisk kunnskapsoversyn, inkludert årsaker og tiltak. Føremålet har vore å søka og oppdaga overordna diskrimineringsområde, ikkje å presentere eit fullstendig oversyn over alle kjende diskrimineringsområde som i ein tradisjonell review. Strategien har vore teoretisk metting (Willig, 2013). Vårt design er prega av ei eksplorerande innstilling, der vi ikkje er opptekne av til dømes om det er effektive tiltak som motverkar diskriminering. Vi var opptekne av å finna nye diskrimineringsområde, og ikkje årsaksforklara diskriminering eller finna botemiddel. Vi heldt på til vi ikkje fann nye diskrimineringsområde; altså teoretisk metting. Søket vart gjennomført 15. september 2020.

Vi har brukt 2 søkestrengar som fangar opp både engelskspråklege og norske kjelder. Dei to hovudsøkestrengane er 1) diskriminering, stigma, eugenikk, stereotypi, fordom, ulikskap, intoleranse, intellectual disability, learning disability, developmental disability, og 2) persons with mental disabilities, discrimination, historical.

Søkestrengen inneheld også historiske omgrep som «retarded» og «defect» som i dag ikkje er gangbare. Desse er med for å treffa eldre artiklar.

Inkluderings- og ekskluderingskriterium:

- Forskingsartiklar og reviewartiklar er inkluderte.
- Artiklar som omhandlar både personar med psykiske vanskar og utviklingshemming, er inkluderte.
- Bøker er inkluderte.
- Bokmeldingar og biografier er ekskluderte.
- Bakgrunnsartiklar er ekskluderte.
Reine masteroppgåver og doktorgrader er ekskluderte.
- Artiklar som inneber intervensjonar retta mot å redusere diskriminering, vert ekskluderte.

Søket er avgrensa til artiklar mellom år 2000 og 2020 og gav 3436 treff frå mange engelskspråklege tidsskrift, men også ein del norske. (Dokumentasjon av litteratursøk vart vedlagd til redaksjon og fagfeller, men ligg ikkje ved her, red.anm.).

Vi nytta verktøyet Rayyan (Ouzzani, Hammady, Fedorowicz & Elmagarmid, 2016) og las tittel og samandrag med tanke på å finna nye diskrimineringsområde. Etter gjennomgang av nokre hundre artiklar, oppdaga vi at det kom til færre og færre nye kodar. Før vi heldt fram, avgjorde vi at ved gjennomgang av 50 artiklar frå søket, utan at det kom til nye kodar, rekna vi med at det truleg ikkje var fleire kodar. Når det kom til nye diskrimineringskategoriar, starta vi teljinga til 50 på nytt. Strategien vert kalla teoretisk metting (Willig, 2013). Vi støttar oss overordna til:

Ideally, the process of data collection and data analysis in grounded theory continues until theoretical saturation has been achieved. In other words, the researcher continues to sample and code data until no new categories can be identified, and until new instances of variation for existing categories have ceased to emerge. At this point, a set of categories and subcategories captures the bulk of the available data. However, theoretical saturation functions as a goal rather than a

reality. This is because even though we may (and ought to) strive for saturation of our categories, modification of categories or changes in perspective are always possible (Willig, 2013).

Vi starta med dei 3436 artiklane og stod att med 633 artiklar etter å ha nytta strategien med teoretisk metting: metting i tråd med sjølvvalde kriterium på 50. Vi har ikkje grunn til å tru at dei 633 artiklane skil seg ut ved til dømes å ha færre diskrimineringsområde enn dei 633 siste artiklane i rekka på 3436 artiklar (sjå vidare i diskusjonen).

Diskrimineringsområde og koding av dei

Framgangsmåten var lesing av tittel, abstrakt og i nokre tilfelle artiklar. Vi nyttar ein framgangsmåte inspirert av stegvis deduktiv-induktiv strategi (SDI) (Tjora, 2021). Ein kode er ein diskrimineringskategori og namnet på kategorien som skil seg frå andre kategoriar. Koding av materiale handla om å undersøke om artiklane omhandla former for diskriminering. Strategien vektlegg at kodinga tok utgangspunkt i setningar eller avsnitt som omhandla diskriminering. Kodane er utvikla frå tekst i artiklane, ikkje frå teori, hypotesar eller planlagde tema. Det er den klare induktive fasen.

Vi stoppa når det ikkje kom til nye kodar, eller at vi ikkje fann nye moment som kunne belysa eksisterande kodar. Datamaterialet vart redusert til 73 artiklar. Vi brukte verktøyet Rayyan (Ouzzani mfl., 2016). Vi las tittel og abstrakt, og dersom vi var i tvil om vi skulle inkludere artikkelen, las vi også teksten. Anten sat vi fysisk saman, eller så sat vi på kvar vår skjerm og jobba saman med utgangspunkt i verktøyet Rayyan. Ved tvil om artiklane skulle med, såg vi som nemnt på fulltekst, diskuterte og sjekka artiklane grundigare.

Nye kodar måtte vera i tråd med overordna definisjon av diskriminering. Deretter sette vi namn på koden utifrå kva han handla om. Som eit døme fann vi koden *Utviklingshemma er meir utsett under kriser og naturkatastrofar* når vi las artikkelen *Crises, conflict and disability: Ensuring equality* (Mitchell & Karr, 2014).

Resultat

I det vidare omtalar vi diskrimineringsområda og gir døme på originalartiklar som er opphav til områda. Områda er:

1. opplæring,
2. arbeid/sysselsetjing
3. juridiske rettar
4. diskriminering innan helsehjelp
5. diskriminering når det gjeld bustad
6. kulturell diskriminering
7. livssynsdiskriminering
8. framstilling i film og media som er diskriminerande
9. diskriminerande praksis i høve seksualitet
10. eugenikk og folkemord (eutanasi)
11. fostervassdiagnostikk
12. dobbel diskriminering
13. universell utforming
14. språk og makt
15. mangel på kunnskap om utviklingshemming
16. mangel på politisk deltaking
17. strafferettsleg diskriminering
18. utviklingshemma er meir utsette under kriser og naturkatastrofar

Vi omtalar ikkje alle inkluderte artiklar, fordi forskingsspørsmåla var å oppdaga diskrimineringsområde. I prinsippet held det med éin artikkel for å identifisera eit område. Tabellen under viser artiklar og diskrimineringsområde. Artiklane som er med, er dei første vi fann i søket, og ikkje nødvendigvis dei meste representative eller dei som best viser diskrimineringsområdet. Artiklane avslørte eit innhald som gjorde at vi kunne konstruera kodane. Mettingskriteriet gjorde at vi på nokre diskrimineringsområde fann fleire artiklar enn på andre.

I det følgjande omtalar vi kort diskrimineringsområda og nemner døme på artiklar.

1. Opplæring

Opplæring er viktig for alle, men utviklingshemma er sårbare for å falla utanfor samfunnet seinare dersom dei ikkje lærer akademiske ferdigheiter, til dømes gjennom spesiell leseopplæring (Reichow mfl., 2019). Artiklane viser døme på at strukturelle tilhøve som fysiske avgrensingar, negative haldningar og fordomar førar til diskriminering og utestenging i opplæring. Mangel på tilrettelegging av individuell tilpassa opplæring er indirekte diskriminerande.

2. Arbeid/sysselsetjing

Personar med utviklingshemming opplever større grad av diskriminering i arbeidslivet enn andre med funksjonsnedsetjing (McMahon mfl., 2017). Genetisk informasjon kan verta misbrukt av arbeidsgjevarar og forsikringsselskap (Sfera, 2013). Tilsette treng ekstra oppfølging og individuell tilrettelegging på arbeidsplassen for å unngå utestenging og diskriminering (Carle, 2016; Kagan, 2020).

Artiklane peiker på at strukturelle tilhøve gjer at utviklingshemma opplever seg meir diskriminerte enn andre med funksjonsnedsetjingar. Det er direkte diskriminering når genetisk informasjon vert misbrukt, og indirekte diskriminering når utviklingshemma opplever at det er mangel på tilrettelegging og opplæring i arbeidssituasjonen.

3. Juridiske rettar

Borgarar i Ungarn har opplevd å missa stemmeretten grunna utviklingshemming (Heikkilä & Katsui, 2020). Manglande kjennskap til avgjerdsstøtte som byggjer på kompetansemodellen i CRPD, vert ikkje lagd til grunn og fører til diskriminerande praksis i høve artikkel 12 i CRPD (Scholten & Gather, 2018). Menneske med utviklingshemming har ikkje same tilgang til rettssystemet som andre borgarar, noko som medfører at det ikkje er likskap for lova (Flynn, 2017). Mange land har lovverk som kan avgjera medisinsk behandling utan samtykke. Det bryt med samtykke slik det er definert i CRPD (McSherry & Waddington, 2020).

Forsking om juridiske rettar viser at strukturelle tilhøve bryt med CRPD. Det fører til

Artikkel-nummer	Diskrimineringsområde
	1. Opplæring
1	(Nordenrot, 2016) Access denied: structural violence, disability and education: a case study on Cambodia's invisible children.
	2. Arbeid/sysselsetjing
2	(McMahon mfl., 2017) Actual vs. perceived workplace discrimination involving charging parties with learning disabilities.
3	(Rusnes, 2010) Arbeidsrettede tiltak for unge med funksjonsnedsettelse.
4	(Sfera, 2013) Can psychiatry be misused again?
5	(Kim & Fox, 2011) A comparative examination of disability anti-discrimination legislation in the United States and Korea.
6	(Kagan, 2020) To Trigger or Not to Trigger: The Catch-22 of the Americans with Disabilities Act's Interactive Process.
	3. Juridiske rettar
7	(Heikkilä & Katsui, 2020a) Disability and vulnerability: a human rights reading of the responsive state.
8	(Grischow, 2019) The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities. Expanding Perspectives on Human Rights in Africa.
9	(Bickenbach, 2017) From manifesto to action.
10	(Perlin, 2013) 'There are no trials inside the gates of Eden'.
11	(Boanta mfl., 2014) The Ability of the European Court of Human Rights to Ensure Effective Access to Its Proceedings for People with Disabilities.
12	(Scholten & Gather, 2018) Adverse consequences of article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities for persons with mental disabilities and an alternative way forward.
13	(Kochoska, 2017) Analysis of the Political Participation of Persons with Disabilities.
14	(Benko & Benowitz, 2001) The application of universal human rights law to people with mental disabilities.
15	(Flynn, 2017) Article 13 [Access to Justice].
16	(Collings & Llewellyn, 2012) Children of parents with intellectual disability: Facing poor outcomes or faring okay.
17	(Askheim mfl., 2014) Brukerstyrt personlig assistanse: statlig policy, kommunal iverksetting og klagesaker.
18	(Boyчук, 2017) Canada's Obligations to Migrants with Disabilities.
19	(McSherry & Waddington, 2020) The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the challenge to treatment without consent of individuals with psychosocial disabilities.

Artikkel-nummer	Diskrimineringsområde
	4. Diskriminering innan helsehjelp
20	(Symons mfl., 2008) Perspectives on pain and intellectual disability.
21	(Breau, 2009) Assessing pain in children with intellectual disability.
22	(Schwartz mfl., 2020) Assessment of the accuracy of identification of selected disabilities and conditions in hospital discharge data for pregnant women.
23	(Dalvi mfl., 2003) Audit on high dose antipsychotic medication in three tertiary services for people with learning disability.
24	(Carey, 2003) Beyond the Medical Model: a reconsideration of 'feeble-mindedness', citizenship, and eugenic restrictions.
25	(Kanter & López, 2018) A Call for an End to Violence Against Women and Girls with Disabilities under International and Regional Human Rights Law.
26	(Berg-Cross mfl., 2001) Certification of Mental Health Advocates.
27	(Statter mfl., 2020) Children with Intellectual and Developmental Disabilities as Organ Transplantation Recipients.
28	(Brennan mfl., 2016) Are cutbacks to personal assistance violating Sweden's obligations under the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities?
	5. Diskriminering når det gjeld bustad
29	(Turner mfl., 2005) Against persons with disabilities.
30	(Stefanović, 2017) Are four Centuries of systemic segregation coming to an end?
31	(Tjærandsen, 2017) «Bolí er alt!»
32	(Haug mfl., 2014) Bolig og folkehelse – hva er sammenhengen?
33	(Crossley, 2017) Community integration of people with disabilities.
	6. Kulturell diskriminering
34	(Hansen) 2017 Diskriminering av samer med funksjonsnedsettelse.
35	(Zidan & Chan, 2019) Acculturation & Attitudes towards Disability for Arab Americans.
	7. Livssynsdiskriminering
36	(Liekweg, 2017) The Americans with Disabilities Act.
37	(Hortas, 2004) Asylum Protection for the Mentally Disabled.
38	(Pfeiffer mfl., 2003) Attitudes toward disability in the helping professions.
39	(Iozzio, 2002) The Future of the Disabled in Liberal Society.

Artikkel-nummer	Diskrimineringsområde
	8. Framstilling i film og media som er diskriminerande
40	(O'Hara, 2019) Cinema of the Monstrous.
	9. Diskriminerande praksis i høve seksualitet
41	(Perlin, 2011) Abandoned Love.
42	(Perlin & Lynch, 2014) All His Sexless Patients.
	10. Eugenikk og folkemord (eutanasi)
43	(Joseph, 2005) The 1942 'euthanasia' debate.
44	(Silva, 2017) Abortsyn i lys av ulike livssyn, menneskesyn og etiske perspektiver.
45	(Nedoschill & Castell, 2001) Child euthanasia during National Socialism 1939–1945.
	11. Fostervassdiagnostikk
46	(Kellogg mfl., 2014) Attitudes of mothers of children with Down syndrome towards noninvasive prenatal testing.
	12. Dobbelt diskriminering
47	(Sheets, 2005) Aging with Disabilities.
48	(Weber, 2000) Aging, Rights, and Quality of Life.
49	(Naue & Kroll, 2010) Bridging policies and practice.
50	(Douglas, 2019) Caging the Incompetent.
51	(Shifrer, 2018) Clarifying the Social Roots of the Disproportionate Classification of Racial Minorities and Males with Learning Disabilities.
52	(Jacobson mfl., 2005) Controversial therapies for developmental disabilities.
53	(Raghavan & Small, 2004) Cultural diversity and intellectual disability.
	13. Universell utforming
54	(Chalachanová mfl., 2019) Involving av personer med utviklingshemming i forskningssirkler.
55	(Rabontu, 2018) The accessibility of persons with disabilities in Romanian tourism.
56	(Carle, 2016) Analyzing Social Impairments Under Title I of the Americans with Disabilities Act.
57	(Takshi, 2019) Behind Bars and in the Hole.
58	(Mordal mfl., 2020) Betydningen av hjelpemidler og tilrettelegging for funksjonshemmede barn og unges mestring og deltakelse i skolen.

Artikkel-nummer	Diskrimineringsområde
59	(Buvik mfl., 2009) Bærekraftig oppgradering av boligblokker med fokus på miljøvennlig energibruk og universell utforming.
60	(Ho-Rim & Tamio, 2006) The Comparative Research of Universal Design Based on Korean and Japanese Demographic & Economic Change.
61	(Bisogni mfl., 2016) The construction of the services for persons with disability in Lithuania.
	14. Språk og makt
62	(Gowda, 2017) A Critical study on Persons with disability and the human rights issues under international and national level.
63	(Gordon mfl., 2002) ADA-based accommodations in higher education.
64	(Jahoda mfl.) The balance of power in therapeutic interactions with individuals who have intellectual disabilities.
65	(Coopman, 2003) Communicating disability.
66	(Batavia, 2002) Consumer direction, consumer choice, and the future of long-term care.
67	(Malacrida, 2006) Contested memories.
	15. Mangel på kunnskap om utviklingshemming
68	(Gundersen & Farstad, 2011) Ansvarsfordeling til barns beste?
	16. Mangel på politisk deltaking
69	(Bornstein, 2010) Contextualizing Cleburne.
	17. Strafferettsleg diskriminering
70	(Wark, 2019) Contributing factors to providing an effective community-based forensic service for people with a learning disability.
71	(Pugliese, 2017) Dangerous Intersection.
	18. Utviklingshemma er meir utsette under kriser og naturkatastrofar
72	(Mitchell & Karr, 2014) Crises, conflict and disability.
73	(Mugabi, 2018) An Analysis of the Adequacy of Protection Afforded by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in Situations of Armed Conflict.

diskriminering når det gjeld borgarrettar som stemmerett og tilgang til rettssystemet. Ulikebehandling i høve til andre innan barnevernstenester, BPA-tenester, flyktningstatus og medisinsk behandling er også døme på strukturelle tilhøve som fører til direkte diskriminering av menneske med utviklingshemming.

4. Diskriminering innan helsehjelp

Personar med utviklingshemming har vore ekskluderte frå smerteforskning, og det har vore oppfatningar om at dei er ufølsame for eller like hendte til smerte. Det er ikkje teke omsyn til manglande evne til å gje uttrykk for smertetilstandar (Symons mfl., 2008). Diagnostisering og diagnostiseringspraksis for å avdekkja funksjonsnedsetjing av gravide med utviklingshemming er dårlegare enn for andre gravide, og det kan dra med seg diskriminering av kvinner med utviklingshemming (Schwartz mfl., 2020).

Hos pasientar med utviklingshemming vert antipsykotiske medisinar nytta ikkje berre for psykiatrisk sjukdom, men også for kontroll av aggressiv og forstyrra åtferd, hyperaktivitet og stereotyp åtferd utan påvist psykisk lidning. Det er mangel på at rettsapparatet beskyttar jenter og kvinner med utviklingshemming mot overgrep i dei fleste land i verda. Det er i form av vald, misbruk og utnytting av kvinner, inkludert ufrivillig sterilisering og tvungen abort (Kanter & López, 2018). Barn med utviklingshemming vert historisk ekskluderte som potensielle mottakarar ved organodonasjon. Når transplantasjon sannsynleggjer helsegevinst, er det å nekta barn med utviklingshemming ulovleg og grunnlaus diskriminering (Stattefjord mfl., 2020).

Innan helsevesen er det strukturelle tilhøve som ikkje gir utviklingshemma likeverdige tenester som andre. Dette fører til direkte diskriminering på så inngripande område som ufrivillig sterilisering, tvungen abort eller at dei mistar sjansen til å få organodonasjon. Indirekte diskriminering oppstår når diagnosepraksis ikkje er tilpassa pasientar med utviklingshemming, eller at fagfolk ikkje er merksame på spesielle utfordringar i samband med kommunikasjon.

5. Diskriminering når det gjeld bustad

Bustadsituasjonen er sentral når det gjeld folkehelse. Tenester skjer med utgangspunkt i den enkelte sin private heim som arena, og det aukar betydninga bustaden har for den enkelte sin helse- og levekårssituasjon. Manglande tilrettelegging er indirekte diskriminering (Haug mfl., 2014). Dersom folk flest ser på integrerte bustader som ein menneskerett, kan det gje støtte til personar med utviklingshemming sitt krav om å unngå institusjonalisert omsorg (Crossley, 2017).

Manglande individuell tilrettelegging av busituasjon er indirekte diskriminering. Når menneske med utviklingshemming har dårlegare butilhøve enn andre, er det døme på direkte diskriminering. Omfanget av reinstitusjonalisering viser at det kan vera strukturelle tilhøve i form av at styresmakter ikkje legg til grunn at det er den enkelte sin preferanse som må vera avgjerande for val av busituasjon.

6. Kulturell diskriminering

Samar med funksjonsnedsettingar møter diskriminering i form av språklege, kulturelle og stigmatiserande barrierar når det gjeld deltaking i samfunnet (Hansen, 2017). Strukturelle tilhøve gjer seg gjeldande når personar med utviklingshemming vert diskriminerte på bakgrunn av kulturbakgrunn.

7. Livssynsdiskriminering

Religiøse førestillingar om avvik kan føre til diskriminering. Døme på dette er at ein ser på utviklingshemming som forbanning eller straff frå gud (Hortas, 2004). Perspektiva til profesjonelle hjelpearbeidarar påverkar måtar dei reagerer på, og handterer menneske med nedsett funksjonsevne. Det kan som døme vera at det vert ytt dårlegare tenester enn dei elles hadde fått (Pfeiffer mfl., 2003).

Det er indirekte diskriminering når religiøse institusjonar ikkje legg til rette for deltaking, og diskrimineringa vert direkte når religionen har bestemte førestillingar som knyter stigma til utviklingshemming.

8. Framstilling i film og media som er diskriminerande

Framstilling av personar med utviklingshemming i film/media kan vera døme på indirekte diskriminering ved at utviklingshemma vert portretterte som monster eller farlege, og er direkte diskriminering (portretterande diskriminering) (O'Hara, 2019).

9. Diskriminerande praksis i høve seksualitet

Utviklingshemma oppnår ikkje menneskeretten til å ha seksualliv (Perlin), 2011). Erkjenning av at personar med nedsett funksjonsevne har ønske om og behov for seksuell helse, er eit relativt nytt omgrep. Mangel på denne retten er diskriminerande (Perlin & Lynch, 2014).

Å hindra menneske med utviklingshemming retten til seksualliv er direkte diskriminering. Mangel på retten til opplæring i seksualitet, til dømes grunna mangel på kompetanse eller manglande forståing for seksuelle behov hjå tenesteytarar, er indirekte diskriminering. Her kan det vera strukturelle tilhøve i tenester som ligg til grunn.

10. Eugenikk og folkemord (eutanas)

Ein artikkel har granska massedrap på 156 barn under nasjonalsosialismen 1939–1945 på Ansbach statssjukehus. Kjelder er offentlege arkiv og rettssaker frå tyske domstolar, og historiske og ideologiske grunnlag for eutanasi vert forklarte. Dei fleste barna vart obduserte, minst 86 hjernar vart undersøkte nevropatologisk (Nedoschill & Castell, 2001).

Drap på funksjonshemma i Austerrike og Tyskland er mellom dei mest alvorlege krigsgjerningane vi kjenner. Det er diskriminerande og krenking av menneskeverdet om det i dag vert nytta liknande argument i dagens debattar kring genetisk teori.

11. Fostervassdiagnostikk

Mange mødrer meiner at fostervassdiagnostikk vil føra til fleire abortar, auka sosialt stigma og mindre tilgjengelege tenester for personar med Downs syndrom. Halvparten meiner helsepersonell gir skeiv eller feil informasjon, og at det fører til fleire abortar (Kellogg mfl., 2014). I kva grad fostervassdiagnostikk er eugeniske tiltak, er det ulike oppfatningar om. Men det er indirekte diskriminering med feil informasjon, og om fostervassdiagnostikk fører til aukande stigma og mindre tilgjengelege tenester.

12. Dobbel diskriminering

Eldre personar med funksjonsnedsetjing opplever fordomar og diskriminering, i tillegg til aldersisme, som ofte fører til vanskar med å få tilgang til nødvendig helsehjelp og sosiale tenester (Sheets, 2005).

Diskriminering som følge av å tilhøyra ein minoritet, aukar sjansen for å bli diagnostisert med utviklingshemming grunna unøyaktige diagnosekriterium (Shifrer, 2018). Manglande språkompetanse og trekk ved personen fører til at utviklingshemma ikkje får tilgang til kommunikasjonshjelpemiddel som kan gje leseferdigheiter og sjanse til utdanning (Jacobson mfl., 2005). I kategorien er det døme på indirekte diskriminering fordi det ikkje vert teke omsyn til behovet for ekstra tiltak eller tilrettelegging. Det er også døme på strukturelle tilhøve som negative haldningar til både alder og funksjonsnedsetjing.

13. Universell utforming

Manglande deltaking i forskning kan vera diskriminerande. Involvering av utviklingshemma handlar om likeverd og grunnleggjande menneskerettar (Chalachanová mfl., 2020). Det er manglande tilrettelegging i form av lettlesen informasjon for turistar med utviklingshemming (Rabontu, 2018). Mangel på tilrettelegging for at alle kan delta, er strukturelle tilhøve som er indirekte diskriminering.

14. Språk og makt

Ulike måtar ein forstår funksjonshemming på, kan føra til mangel på medverking og makt og vera undertrykkande (Coopman, 2003). Når den utviklingshemma er forbrukar i staden for tenes-temottakar, får personen større makt til å unngå institusjonalisert omsorg som er diskriminerande (Batavia, 2002). Sterke krefter kan hindra at sterke og tydelege vitnesbyrd frå langvarige opphald i totalinstitusjonar vert fortalde offentleg (Mala-crida, 2006). Strukturelle tilhøve i form av måten ein nyttar språk på, er maktutøving og direkte diskriminerande.

15. Mangel på kunnskap om utviklingshemming

I barnevernstenester kan barn med utviklingshemming bli oversette, fordi det synest å vera mangel på kunnskap og kompetanse om barn med særlege behov i barnevernet. Det trengst også bevisstgje-ring om barnevernet sin kompetanse om barn og unge med utviklingshemming som vert utsette for omsorgssvikt (Gundersen & Farstad, 2011).

Kunnskapsmangel om utviklingshemma sine spesielle behov for tenester gir indirekte diskrimi-nering. Mangel på kunnskap kan òg gjere at tenes-temottakarar kan koma dårlegare ut enn andre.

16. Mangel på politisk deltaking

Amerikanske domstolar gir mindre rettar til personar med utviklingshemming ved etablering av gruppebustader, ved at dei det gjeld, ikkje får delta i den politiske prosessen (Bornstein, 2010). Mangel på sjanse til politisk deltaking er direkte diskriminering, og kan ha utspring i individuelle eller strukturelle tilhøve.

17. Strafferettsleg diskriminering

Ein artikkel diskuterer at mange menneske med utviklingshemming og andre alvorlege funksjons-nedsetjingar, og som blir offer for kriminalitet, vert handsama annleis av rettssystemet (Hayden mfl., 2012). Utviklingshemma som er straffe-dømte, vert behandla dårlegare enn andre i dei fleste land, trass i føresegnar i CRPD (Perlin, 2013). Strukturelle tilhøve i rettsapparatet fører til diskri-minering av menneske med utviklingshemming.

Mangel på tilrettelegging er døme på indirekte diskriminering.

18. Utviklingshemma er meir utsette under kriser og naturkatastrofar

Personar med utviklingshemming vert mest ramma i konfliktsituasjonar eller når naturkatas-trofar rammar. Dei har høgare dødelegheit, færre tilgjengelege ressursar og mindre tilgang til hjelp. Det gjeld både i flyktningleirar og der det har vore katastrofe.

Utviklingshemma vert behandla dårlegare enn andre under nødevakuering, nødhjelp, og gjenopp-byggingsarbeid (Mitchell & Karr, 2014). Personar med utviklingshemming har mindre føresetnader enn andre til å klara seg, og det er døme på indi-rekte diskriminering om utviklingshemma ikkje vert prioriterte i krisesituasjonar.

Diskusjon og konklusjon

Forskingsspørsmålet er kva område med diskrimi-nering og overgrep mot menneske med utviklings-hemming som kjem fram i ny forsking mellom 2000 og 2020. Vi har gjennomført ei systematisk lesing av litteraturen og fann 18 diskriminerings-område. Vi har som nemnt, lagt vekt på å identi-fisera diskrimineringsområde og ikkje å finna kor mange artiklar som er publiserte innan områda. Lit-teratursøket utvida talet på diskrimineringsområde med område vi ikkje kjende til frå før, i tillegg til dei 8 som vart nemnde i På lik linje (NOU 2016: 17).

Diskusjon av metode

Føremålet har vore å oppdaga overordna diskrimi-neringsområde, ikkje å presentera eit fullstendig oversyn som i ein tradisjonell review. Strategien har vore teoretisk metting (Willig, 2013). Desig-nen er prega av ei eksplorerande innstilling, og vi var ikkje opptekne av om det er effektive tiltak som motverkar diskriminering. Vi ville heller ikkje årsaksforklara diskriminering eller finna botemiddel.

Vi heldt på til vi ikkje fann nye diskrimine-ringsområde; altså teoretisk metting. Etter gjen-nomgang av nokre hundre artiklar, kom det til færre og færre nye kodar. Når det kom til nye

diskrimineringskategoriar, starta vi teljinga til 50 på nytt. Strategien vert kalla teoretisk metting (Willig, 2013). Vi hadde ikkje teori eller erfaring som tilsa at talet burde vore mindre eller større enn 50. Erfaringa vår tyda på at 50 var eit rimeleg mettingstal. Dersom talet hadde vore mindre enn 50, kunne talet på område vore færre, og ved høgre tal enn 50, kunne talet vore fleire diskrimineringsområde. Vi har likevel ikkje haldepunkt for å meina at vårt mettingskriterium ikkje var bra nok.

Vi har ikkje vore opptekne av å vurdere kvalitet på artiklane – berre nemning på diskrimineringsområde. Unnateke dei 8 områda som kjem fram i NOU 2016: 17, kjenner vi ikkje til andre studiar som det er naturleg å relatera studien til. Metodikken har ei eksplorerande tilnærming. Metodevalet har ført med seg at vi ikkje har nytta ein tradisjonell måte å gjennomføra review på. Vi har i denne studien vore opptekne av å oppdaga og namnsetja diskrimineringsområde. Å oppdaga og namnsetja diskrimineringsområde er ein føresetnad for seinare å undersøka årsaker til diskriminering og omfang. Vi følgjer ein eldre tradisjon med klassifisering og kategorisering som viktige premiss for å utvikla fagområde (som taksonomiar i biologi og system i kjemi som klassifisering av grunnstoff).

Andre søkeord kunne gitt andre treff og område, men det kunne også redusert tal på område. Vi har ikkje framlegg til andre søkeord her og no. Gjennomgangen av artiklane føregjekk ved at begge forfattarane las artiklar, og dette var ein tidkrevjande prosess. Vi kunne spart tid på arbeidet, men det var stor nytteverdi i å lesa saman og verta samde om diskrimineringsområde.

Diskusjon av funn

I studien vert den juridiske forståinga av diskriminering nytta. Diskrimineringsområda viser både direkte og indirekte diskriminering. Strukturelle tilhøve og prosessar fører til diskriminering. Både fysiske barrierar og negative haldningar innan opplæring og brot på menneskerettar (CRPD) fører til tap av borgarrettar og stemmerett. Re-institusjonalisering og manglande respekt for preferansar når det gjeld bustad, er strukturelle tilhøve som gir direkte diskriminering.

Fleire andre funn i studien tyder på at det kan vera diskriminering som ligg til grunn for at personar med utviklingshemming vert handsama dårlegare enn andre borgarar. Men å omtala tenester som dårlege, kan i seg sjølv tilsløra at det faktisk er diskriminering som ligg bakom.

Ein nasjonal rettleiar frå 2021 har som bakgrunn at «Diskriminering på grunnlag av funksjonsevne skal hindres på samme måte som diskriminering på andre grunnlag, som kjønn og etnisitet» (Helsedirektoratet, 2021). Dersom personar med utviklingshemming vert handsama dårlegare enn andre innbyggjarar på bakgrunn av nedsett funksjonsevne, fører det til mangelfulle og kvalitativt dårlege tenester. Når tenester har låg fagleg kvalitet, kan det vera ulikehandsaminga som er årsak. Dersom det vert erkjent at mangelfulle tenester er resultat av diskriminering, er det samstundes brot på likestilling- og diskrimineringslova og vert oppfatta som langt meir alvorleg.

Det kan vera overlapp mellom nokre diskrimineringsområde, og dei kan vera på ulike nivå. Nokre område gjeld heile folkegrupper, som samar, medan andre er på avgrensa livsområde som sterilisering. Til dømes gjeld område 6 kulturell diskriminering mot samar, og område 9 omfattar diskriminerande praksis i høve til seksualitet – på tvers av folkegrupper.

Diskrimineringskategorien *opplæring* viser at lærarar sin bruk av merkelappen *utviklingshemming* påverkar identitet og skapar fordomar hjå medelevane. Kategorien *språk og makt* viser at språkbruk kan vera maktutøving og er samstundes diskriminering. Det sentrale i denne samanhengen er at omgrep vi nyttar om menneske eller tenester inngår i diskriminering. Ordbruken kan tilsløra eller avsløra faktiske tilhøve.

Konklusjon og frampeik

Lista med 18 diskrimineringsområde er ein reiskap til å få oversyn over direkte og indirekte diskriminering. Lista med diskrimineringsområde er eit godt grunnlag for å vurdere om profesjonsutøvarar oppnår idealet om inkludering, likestilling og ikkje-diskriminering.

Læringsaktivitetar for studentar i ulike profesjonsutdanningar må gje utbyte i form av innsikt i diskriminering og kunnskap om omfanget av diskriminering. På bakgrunn av omfanget av diskriminering av personar med utviklingshemming på mange samfunnsområde og gjennom heile livet, er kunnskap for å motarbeida diskriminering sentral. Utan kunnskap om diskrimineringslovgeving og kategoriar med diskriminering kan profesjonsutøvarar verta delaktige i diskriminerande praksis. Kjennskap til både formene for diskriminering og lovteksten, er føresetnader for anti-diskrimineringsarbeid. Lista vår med 18 kategoriar gjev ei utvida mogelegheit til anti-diskrimineringsarbeid, og aukar relevansen av lovteksten.

Lista med diskrimineringsområde kan nyttast til å undersøka i kva grad profesjonsutøvarar har kunnskap om diskriminering av utviklingshemma, og kva for læringsaktivitetar som er nytta. Undersøkinga kan gje nyttig kunnskap om korleis læringsutbyta om diskriminering i ulike profesjonsutdanningar vert varetekne av utdanningsinstitusjonane.

For utviklingshemma sjølv er dei 18 diskrimineringsområda viktige når det gjeld medvit om omfanget av diskriminering. Funn av dei 18 diskrimineringsområda kan også vera til nytte for interesseorganisasjonar som arbeider med anti-diskriminering. Diskrimineringsområda kan òg vera påminning når det gjeld politikkutforming.

Vår konklusjon er at det frå før ikkje fanst samla oversyn over diskrimineringsområde. Vår undersøking inneber utvikling av ei samla framstilling av område skildra i forskning, der menneske med utviklingshemming vert diskriminerte. Funna i studien kan gjelda også for andre grupper som treng tenester, til dømes personar med demens eller rusmisbrukarar. —

Referansar

- Askheim, O.P., Andersen, J., Guldvik, I. & Jenhaug, L.** (2014). URL: [Brage INN: Brukerstyrt personlig assistanse : statlig policy, kommunal iverksetting og klagesaker](#)
- Atherton, H.L. & Steels, S.L.** (2015). A hidden history: A survey of the teaching of eugenics in health, social care and pedagogical education and training courses in Europe. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(4), s. 371–385. URL: [A hidden history - HL Atherton, SL Steels, 2016](#)
- Batavia, A. I.** (2002). Consumer direction, consumer choice, and the future of long-term care. *Journal of Disability Policy Studies*, 13(2), URL: [Consumer Direction, Consumer Choice, and the Future of Long-Term Care - Andrew I. Batavia, 2002](#)
- Berg-Cross, L., Reviere, R., Chappell, A. & Miller, J.** (2001). Certification of Mental Health Advocates: A Call to Action. *Journal of Rural Community Psychology* 14(1). URL: [Certification-of-Mental-Health-Advocates-A-Call-to-Action.pdf](#)
- Bornstein, L.C.** (2010). URL: [Contextualizing Cleburne 41 Golden Gate University Law Review 2010-2011 HEINONLINE](#)
- Carle, S.D.** (2016). URL: [Analyzing Social Impairments under Title I of the Americans with Disabilities Act 50 U.C. Davis Law Review 2016-2017 HEINONLINE](#)
- Chalachanová, A., Gjermestad, A. & Lid, I.M.** (2020) URL: [4. Involvement av personer med utviklingshemming i forskningssirkler | Samproduksjon i forskning Scandinavian University Press](#)
- Coopman, S.J.** (2003). URL: [Communicating Disability: Metaphors of Oppression, Metaphors of Empowerment: Annals of the International Communication Association: Vol 27, No 1](#)
- Crossley, M.** (2017). URL: [Communicating Disability: Metaphors of Oppression, Metaphors of Empowerment: Annals of the International Communication Association: Vol 27, No 1](#)
- Dalvi, M., Thalayasingam, S.P. & George, G.R.** (2003). Audit on high dose antipsychotic medication in three tertiary services for people with learning disability. *British Journal of Developmental Disabilities*, 49(2), 117–124. <https://doi.org/10.1179/096979503799104101>
- Ellem, K., Chenoweth, L. & Edwards, R.** (2019). Choosing the harder road: Naming the challenges for families in person-centred planning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 23(3), s. 397–412. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30021501/>
- Flynn, E.** (2017). Disabled justice?: access to justice and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Disability & Society* 32(4) URL: [Full article: Disabled justice?: access to justice and the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities](#)
- Gadamer, H.-G.** (2007). *Sanhed og metode: grundtræk af en filosofisk hermeneutik*. Academica.
- Gundersen, T. & Farstad, G.R.** (2011). *Ansvarsfordeling til barns beste?* Rapport nr. 17/11. NOVA – Norsk institutt for

forskning om oppvekst, velferd og aldring. URL: 4801 1.pdf

Hansen, K.L. (2017). *Diskriminering av samer med funksjonsnedsettelse*. http://samilogutmuitalit.no/sites/default/files/publications/5_samisketallforteller10_ketillenerthansen2-03.11.2017_ok.pdf

Haug, M., Holm, A., Monkerud, L. & Schmidt, L. (2014). *Bolig og folkehelse – hva er sammenhengen?* Oslo: Norsk institutt for by- og regionforskning. URL: [ODA Open Digital Archive: Bolig og folkehelse – hva er sammenhengen?](#)

Hayden, M., Ransom, B. & Obermayer, L. (2012). The invisible Victims. *Law*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:2196072>

Heikkilä, M., Katsui, H. & Mustaniemi-Laakso, M. (2020). Disability and vulnerability: a human rights reading of the responsive state. *The International Journal of Human Rights*, 24(8), s. 1180–1200. <https://doi.org/10.1080/13642987.2020.1715948>

Helsedirektoratet (2021) *Gode helse- og omsorgstjenester til personer med utviklingshemming*. Nasjonal veileder.

Hortas, L.E. (2004). Asylum Protection for the Mentally Disabled: How the Evolution of Rights for the Mentally Ill in the United States Created a "Social Group". *Connecticut Journal of International Law*, 20(1), s. 155–183. <http://hdl.handle.net/10822/987981>

Jacobson, J.W., Foxx, R.M. & Mulick, J.A. (2005). *Controversial therapies for developmental disabilities: Fad, fashion and science in professional practice*. New York: Routledge

Kagan, K. (2020). To Trigger or Not to Trigger: The Catch-22 of the Americans with Disabilities Act's Interactive Process. *San Diego Law Review*, 52(7). <https://digital.sandiego.edu/sdlr/vol57/iss2/6/>

Kanter, A.S. & López, C.V. (2018). A Call for an End to Violence Against Women and Girls with Disabilities under International and Regional Human Rights Law. *Northeastern University Law Review*, 10(2).
<https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/norester10&div=19&id=&page=>

Kellogg, G., Slattery, L., Hudgins, L. & Ormond, K. (2014). Attitudes of mothers of children with Down syndrome towards noninvasive prenatal testing. *Journal of Genetic Counselling* 23(5), s. 805–813.

Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *UNIPED*, 36, s. 42–58.

Kochoska, E. (2017). *Analysis of the Political Participation of Persons with Disabilities*. OSCE Mission to Skopje.
<https://tandis.odihr.pl/handle/20.500.12389/22465>

Kunnskapsdepartementet (2019). URL: [Forskrift om nasjonal retningslinje for vernepleierutdanning – Lovdata](#)

Likestillingslova (2017). URL: Lov om likestilling og forbud mot diskriminering (likestillings- og diskrimineringsloven) – Kapittel 2 Forbud mot å diskriminere – Lovdata

Malacrida, C. (2006). Contested memories: efforts of the powerful to silence former inmates' histories of life in an institution for 'mental defectives'. *Disability & Society*, 21(5), s. 397–410. <https://doi.org/10.1080/09687590600785720>

McMahon, M., McMahon, B.T., West, S.L., Conway, J.P. & Lemieux, M. (2017). Actual vs. perceived workplace discrimination involving charging parties with learning disabilities: The National EEOC ADA Research Project. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 46(2), s. 203–208. <https://doi.org/10.3233/JVR-160856>

McSherry, B. & Waddington, L. (2020). The Convention on the Rights of Persons with Disabilities and the challenge to treatment without consent of individuals with psychosocial disabilities. London: Routledge. URL: [Human Rights Education for Psychologists – Google Books](#)

Mitchell, D. & Karr, V. (2014). *Crises, conflict and disability: Ensuring equality*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203069943>

Mugabi, I.K. (2018). An Analysis of the Adequacy of Protection Afforded by the Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) in Situations of Armed Conflict. *Societies* 8(2). <https://www.mdpi.com/2075-4698/8/2/28>

Nedoschill, J. & Castell, R. (2001). Child euthanasia during National Socialism 1939–1945: The «Specialized Children's Department» of Ansbach, Germany. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 50(3), s. 192–210. [URL: Scopus preview - Scopus - Document details - Child euthanasia during National Socialism 1939-1945: The "Specialized Children's Department" of Ansbach, Germany](#)

NOU 2016: 17. *På lik linje. Åtte løft for å realisere grunnleggende rettigheter for personer med utviklingshemming.* URL: [NOU 2016: 17 – regjeringen.no
http://journal.ictonline.no/index.php/ict/article/view/869](http://journal.ictonline.no/index.php/ict/article/view/869)

O'Hara, M. (2019). Cinema of the Monstrous: Disability and «Eye-Feel». *Journal of Curriculum Theorizing*, 34(5).
<http://journal.ictonline.org/index.php/ict/article/view/869>

Ouzzani, M., Hammady, H., Fedorowicz, Z. & Elmagarmid, A. (2016). Rayyan-a web and mobile app for systematic reviews. *Systematic reviews*, 5(1), Article 210. URL: [Rayyan – A Web and Mobile App for Systematic Reviews](#)

Perlin, M. (2013). 11 'There are no trials inside the gates of Eden'. I: B. Mcsherry & I. Freckelton, *Coercive Care: Rights, Law and Policy*. (s.193–212). **URL:** [Coercive Care: Rights, Law and Policy - Google Books](#)

Perlin, M.L. & Lynch, A.J. (2014). All His Sexless Patients: Persons with Mental Disabilities and the Competence to Have Sex. *Washington Law Review*, 257. <https://digitalcommons.law.uw.edu/wlr/vol89/iss2/13>

Perlin, M.L. (2011). Abandoned Love: The Impact of Wyatt v. Stickney on the Intersection between International Human Rights and Domestic Mental Disability Law. *Law & Psychology Review*, 35, s. 121–142.

- Pfeiffer, D., Sam, A., Guinan, M. & Ratliffe, K.** (2003). Attitudes toward disability in the helping professions., *Disability and the Life Course*, 23(2). <https://doi.org/10.18061/dsq.v23i2.420>
- Rabontu, C.I.** (2018). The accessibility of persons with disabilities in Romanian tourism. *Revista de Turism – Studii si Cercetari in Turism*, 25, s. 32. URL: THE ACCESSIBILITY OF PERSONS WITH DISABILITIES IN ROMANIAN TOURISM. | EBSCOhost
- Reichow, B., Lemons, C. J., Maggin, D.M. & Hill, D. R.** (2019). Beginning reading interventions for children and adolescents with intellectual disability. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 12, <https://doi.org/10.1002/14651858.CD011359.pub2>
- Scholten, M. & Gather, J.** (2018). Adverse consequences of article 12 of the UN Convention on the Rights of Persons with Disabilities for persons with mental disabilities and an alternative way forward. *Journal of Medical Ethics*. 44(4). <https://jme.bmj.com/content/44/4/226.abstract>
- Schwartz, N.R.M., Crane, D.A., Doody, D.R., Schiff, M.A., & Mueller, B.A.** (2020). Assessment of the accuracy of identification of selected disabilities and conditions in hospital discharge data for pregnant women. *Epidemiology*, 31(5), s. 687–691. <https://doi.org/10.1097/EDE.0000000000001185>
- Sfera, A.** (2013). Can psychiatry be misused again? *Frontiers in Psychiatry*, 4 <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2013.00101>
- Sheets, D.J.** (2005). Aging with Disabilities: Ageism and More. *Generations*, 29(3), s. 37–41.
- Shifrer, D.** (2018). Clarifying the Social Roots of the Disproportionate Classification of Racial Minorities and Males with Learning Disabilities. *Sociological Quarterly*, 59(3), 384–406. <https://doi.org/10.1080/00380253.2018.1479198>
- Statter, M.B., Noritz, G. & Committee On Bioethics** (2020). Children With Intellectual and Developmental Disabilities as Organ Transplantation Recipients. *Pediatrics*, 145(5). <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32312907/>
- Symons, F.J., Shinde, S.K. & Gilles, E.** (2008). Annotation: Perspectives on pain and intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(4), s. 275–286. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2007.01037.x>
- Tjora, A.** (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- United Nations** (2006) *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>
- Willig, C.** (2013). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill Open University Press.

Snoezelen på norsk

TEKST:
HALLVARD HÅSTEIN

Det gjelder å engasjere alle sanser! Dette er hovedbudskapet i boka *Sansestimulering med og uten sanserom – snoezelens magi*. Boka er skrevet med stor entusiasme av forfatterne Anita Medhus, Nina Sophie Rudolph og Lykke Frost Thorup. De henvender seg til pedagoger og andre som arbeider med mennesker med funksjonshemninger, autismeforstyrrelser og ulike psykiske forstyrrelser.

Snoezelen

Uttrykket *snoezelen* er hentet fra nederlandsk, og ifølge forfatterne betyr det å «være nysgjerrig og bruke en eller flere sanser aktivt for å få informasjon fra omverdenen». Konseptet eller metodikken snoezelen kan ifølge boka anvendes til fire ulike formål. Snoezelen kan brukes for henholdsvis (1) rekreasjon, (2) læring, (3) terapi og det forfatterne betegner som terapeutisk, nemlig (4) tilpasset snoezelen. Hver av disse bruksmåtene blir konkretisert og utdypet i boka.

Snoezelen – et spill med tre parter

«Snoezelen viser sin effekt i den såkalte didaktiske trekant», skriver forfatterne. Hjørnene i trekanten betegnes henholdsvis som ledsager, miljø og bruker. Den profesjonelle som benytter snoezelen i sitt arbeid, kalles ledsager, og personene som ledes, benevnes som brukere.

Til miljøet regnes først og fremst de spesialinnredede sanserommene. Forfatterne fremholder at brukernes nytte av snoezelen står og faller med kvaliteten i samspillet mellom disse tre aktørene.

Engasjer sansene

Boka gir mange og varierte eksempler på hvordan en på stimulerende måter kan aktivere brukernes sanser. Innenfor snoezelen-tenkningen gjøres dette primært ved fysisk tilrettelegging ved at brukerne vil bli utsatt for ulike stimuli som lys, lyd, musikk, farger, berøring, bevegelser og dufter. Valget av den forsiktige betegnelsen ledsager, og ikke leder eller lærer, samsvarer godt med snoezelens egenart: Hovedvekten legges på at kvaliteten i bruk av denne tilnærmingen ligger i relasjonen mellom brukerne, ledsageren og de ytre omgivelsene.

Deres framgangsmåte kalles snoezelen-konseptet. Boka redegjør for både teoretiske og praktiske sider ved denne tilnærmingen. Bøker med et så gjennomført sanseperspektiv på læring og utvikling er sjelden kost.

Mange sanser

Boka tar som utgangspunkt at mennesket er utstyrt med åtte sanser. Samtidig vedgår forfatterne at det også finnes andre måter å dele inn sansene på. En slik nyansering virker tillitvekkende for seriositeten til boka. I tillegg til de sansene som oftest



Anita Medhus, Nina Sophie Rudolph
og Lykke Frost Thorup

**Sansestimulering med og uten sanserom
– snoezelens magi**

Cappelen Damm Akademisk | 2024

224 sider | ISBN/EAN 9788202767778

nevnes i pedagogiske sammenhenger, nemlig syn, hørsel, smak og lukt, redegjør boka for hvordan en kan stimulere

- ledd-muskel-sansen, ofte benevnt som den proprioceptive sensen
- berøringssansen, ofte benevnt som den taktile sensen
- balansesansen, ofte benevnt som den vestibulære sensen
- den indre kroppssansen, også benevnt som den interoceptive sensen (informasjon som konstant sendes via sanseceller i alle kroppens indre organer, pluss spesielle celler i huden, for å informere hjernen om kroppens fysiologiske tilstand).

Fargenes effekt på brukerne

Uten særlige forbehold hevder forfatterne: «Ved å vite hvordan de forskjellige fargene påvirker oss, kan vi aktivt ...». Det å påstå at hver farge har sine spesifikke virkninger på brukerne, er å gå vel langt. Som moderne forskning sannsynliggjør, er det nemlig mye som tyder på at opplevelser av fargene i høy grad er tillært.

Sanserommene

Innenfor snoezelen-metodikken opererer en med inntil seks rom, navngitt som henholdsvis det hvite, røde, blå, gule, grønne og svarte rommet. Forfatterne leverer fylldige beskrivelser om disse rommene. Hver av dem er tilrettelagt for å aktivere bestemte sanser. For eksempel er det gule rommet konsentrert om lyd og musikk.

Ledsagernes fortolkninger

Vi er alle aktive fortolkere av oss selv, andre og våre omgivelser. Det gjelder også snoezelen-pedagoger! Innholdet i boka kretser mye om brukernes sanser og omgivelsenes appell til disse. Derimot mener jeg det står for lite og for unyansert (se s. 97) om de kritiske sidene ved å basere seg på ledsagerens fortolkninger av brukernes reaksjoner. Dette mener jeg fordi hva den enkelte ledsager legger merke til og vektlegger ved en bruker, etter det jeg forstår, vil være avgjørende for hvilke ytre stimuli ledsageren velger å tilrettelegge for. Slik sett vil også ledsageren inngå i brukerens relasjon til det fysiske miljøet.

Magisk?

Flere steder brukes uttrykket *snoezelens magi*. Men jeg finner dessverre ikke noen forsøk på å forklare eller illustrere hva som ligger i det de kaller snoezelens magiske effekt.

Bokas potensial

Mine innvendinger forhindrer ikke at denne boka kan være av verdi for flere typer kunnskapsutvikling og pedagogisk praksis. For eksempel:

- Boka anbefales for alle som er nysgjerrige på og vil lære om hva det uvanlige ordet *snoezelen* står for.
- Generelt anbefales boka for alle typer pedagoger som ikke er fornøyd med det de oppnår med sin måte å arbeide på. Boka vil kunne stimulere til at pedagoger utvider sitt register av variasjoner til også å omfatte bevisst bruk av ulike sanser.
- For øvrig mener jeg boka kan tjene som en inspirasjon til å innlemme sansevariasjoner som en dimensjon i det pedagogiske og spesialpedagogiske metodiske variasjonsregisteret. —

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

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

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

**Ta kontakt for et
uforpliktende tilbud!**

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

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2025

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	12. februar	14. mars
2	23. april	23. mai
3	27. august	26. september
4	12. november	12. desember

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



Istock / Getty Images Plus / omgimages

@spesialpedagogikk

I neste nummer

FAGARTIKLER

Inkludering i skolen - har vi kommet så langt som vi tror og håper?

av Ann-Cathrin Faldet og Kari Nes

Dysleksi – en nødvendig diagnose?

av Ulf Rune Andreassen

Grunnskolelæreres erfaringer med å ta i bruk erfaringsbakgrunnen til elever med fluktbakgrunn i undervisningen av Da-Huong Fehn, Lene Kristine Marsby Ramberg og Øystein Skundberg

Skolesystemet som pådriver for bekymringsfullt skolefravær av Åshild Fagervold

Matematikkfagets utfordringer; er dybdelæring svaret for alle?

av Marianne Akselsdatter Aaslund og Ulf Tore Gommæs

FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

Engelskfaget og dysleksi hos elever i 6. klasse

av Turid Helland, Cathrine Reksten Heradstveit, Ingelin Indreeide Kvalsvik, Marlen Morken Ellingsen, Synnøve Lindtner Bakervik og Wenche Andersen Helland

Utgivelse 12. desember

Trenger din skole kompetanseheving?

TIPS DEM OM FAGMEDLEMSKAP!

I Fagmedlem får du tilgang til fagstoff om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og språkvansker. Innholdet er praksisnært og relevant for dagene dine i klasserommet.

Når din skole blir fagmedlem, får alle lærerne egen brukertilgang. Det betyr enkel tilgang til kompetanseheving for alle lærerne – ikke bare spesialpedagogisk koordinator eller noen få utvalgte!

I Fagmedlem får du blant annet tilgang til:

- Nytt webinar hver måned.
- Tilgang til alle webinarer i opptak.
- Direktestrømming av Perspektivkonferansen.
- Mange nyttige fagartikler.
- Alle lærere får personlig bruker.



BLI FAGMEDLEM

Les mer på dysleksinorge.no





Også som
e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

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

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger

— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk