

# SPECIAL- PEDAGO 02 GIKK 26

**04**

Spesialpedagogers  
erfaringer med vold og  
trusler i norske skoler

**38**

Forebyggende arbeid  
med engstelige toåringer  
i barnehagen



# Vold og trusler mot spesialpedagoger og andre ansatte i skolen



*Ellen B. Ruud*

Ellen Birgitte Ruud

I august i fjor la NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning) fram rapporten: *Når skolen blir utrygg for de voksne. En studie av vold og trusler mot ansatte i skolen.* Studien er gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og bygger på spørreundersøkelser til skoleledere og skoleeiere, samt intervjuer ved fem utvalgte grunnskoler. Resultatene viser at vold og trusler forekommer på flertallet av grunnskoler: 80 prosent av skolelederne kjenner til at ansatte har vært utsatt for vold siste året, og 88 prosent kjenner til trusler. Trusler er noe vanligere enn fysisk vold, mens problemet er mer utbredt i grunnskoler enn i videregående skoler.

Selv om det som oftest er få elever som står bak hendelsene, er belastningen for ansatte stor. Rapporten fra NIFU-studien viser at det særlig er spesialpedagoger, assistenter og andre som arbeider tett med elever med behov for tilrettelagt opplæring, som er utsatt for vold og trusler, og at volden ofte utløses ved manglende mestring, reguleringsvansker, stress eller misforståelser.

Høgtveits artikkel i denne utgaven, som bygger på masteroppgaven hans, tar spesielt for seg vold og trusler fra elever overfor spesialpedagoger. Artikkelen viser at vold- og truslepisoder overfor spesialpedagoger ofte ikke blir registrert. En av årsakene til dette er at slike hendelser lett kan bli bagatellisert

som «en del av jobben». Høgtveit peker på flere grunner til at problemet blir usynlig: uklare rutiner og definisjoner, tidkrevende avvikssystemer, frykt for at skolen skal få et dårlig rykte – og en kultur der ansatte forventes å «stå i det».

Spesialpedagogene i Høgtveits studie beskriver betydelige individuelle og sosiale konsekvenser av å bli utsatt for vold og/eller trusler. Det kan dreie seg om stress, konstant beredskap, utrygghet, svekket profesjonell selvtilit, psykiske og fysiske etterreaksjoner, sykefravær og vurdering av jobbskifte. Både studenter og ansatte i skolen ønsker seg mer opplæring i forebygging og håndtering av elever med ulike utfordringer og vansker. For å beskytte dem som arbeider tettest med de mest sårbare elevene, trengs det økt kompetanse og kunnskap og ikke minst en styrking av laget rundt både elever og ansatte.

Et trygt og støttende arbeidsmiljø for de ansatte er avgjørende for elevenes læring og trivsel. Når spesialpedagoger og andre ansatte opplever vold og trusler, svekkes ikke bare deres egen helse og motivasjon, men også skolens evne til å fungere som en trygg læringsarena overfor alle elever.

## Utgiver

**U** Utdanningsforbundet

## Ansvarlig redaktør

Ellen Birgitte Ruud  
Mobil: 41 52 57 12  
E-post: [ellen@spesialpedagogikk.no](mailto:ellen@spesialpedagogikk.no)

## Spesialpedagogikk

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

## Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS  
Telefon 92 83 68 30  
[utdanning@hsmedia.no](mailto:utdanning@hsmedia.no)

## Medlemsservice

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

## Abonnement

[utdanningsnytt.no/abonnement](http://utdanningsnytt.no/abonnement)  
Ikke medlem, men ønsker abonnement?  
Send e-post til: [abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

## Utgivelse

Spesialpedagogikk kommer ut fire ganger i året.

## Bekreftet opplag

9462, 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 rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

## Design

Tank Design AS

## Trykk

Ålgård Offset

ISSN 0332-8457

Forside: Tank Design / Daniel Brox Nordmo  
Årgang 91



# Innhold

- 04** Spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler i norske skoler

av Jostein Høgetveit

- 19** Når barnefattigdom blir en usynlig diagnose – spesialpedagogikkens ansvar i møte med barns skjulte livsbetingelser»

av Silje Langøy Madsen

- 22** Kroppsøvingsfaget i en skole der alle elever skal ha rett på et inkluderende opplæringstilbud

av Kristin Vindhol Evensen og Ellen Berg

- 32** PP-tjenesten må være en synlig og aktiv medspiller i skolens profesjonsfellesskap

av Frøydis Elseth-Jansson og Jennifer Bryant

- 38** Forebyggende arbeid med engstelige toåringer i barnehagen

av Elin Hele-Lie, Britt Sem-Johansen og Kirsten Flaten

- 50** Forebygging av matematikkvansker: Hva sier forskning om tidlig innsats?

av Gülgün Lük Yıldız og Gro Tvedt Hollevik

## FORSKNINGSDEL

- Autistiske jenter som kamuflerer i skolen: en kvalitativ studie av foreldres perspektiv

av Elin Skaug og Tamara Kalandadze

# 58

- 72** Bokomtale

av Kirsten Flaten



Funn fra studien det refereres til i denne artikkelen, viser at spesialpedagoger ofte blir utsatt for både fysisk og psykisk vold og trusler fra elever. Voldserfaringene deres blir imidlertid i liten grad dokumentert, samt at de normaliseres som en del av yrkesrollen.



# Spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler i norske skoler

TEKST:

JOSTEIN HØGETVEIT

**V**old og trusler mot ansatte fra elever er en stor utfordring i skolene i Norge. Utdanningsforbundets undersøkelse blant sine medlemmer viser en økning i trusler eller trakasseringssaker fra elever fra 33 prosent i 2018 til 72 prosent i 2024. Antallet som svarer at truslene ble fremsatt av enkeltelever, har økt fra 85 prosent i 2018 til 95 prosent i 2024. Fysisk vold fra elever økte fra 24 prosent i 2018 til 47 prosent i 2024, og respondenter som i stor eller noen grad svarte at de har behov for opplæring i håndtering av vold og trusselsituasjoner, økte fra 61 prosent i 2018 til 72 prosent i 2024 (Respons Analyse, 2024). Statistikk fra Haugesund, Bergen og Trondheim kommune viser lignende tall (Deloitte, 2022; Rogaland revisjon, 2022; SINTEF, 2019).

KS og flere arbeidstakerorganisasjoner samarbeider rundt tematikken (KS, 2023), og Arbeidstilsynet veileder skolene i forebygging av vold og trusler (Arbeidstilsynet, 2023). I 2024 presenterte Utdanningsforbundet, Skolenes landsforbund, Skolelederforbundet, Fagforbundet og KS i samarbeid en veileder og et risikovurderingsskjema, basert på § 23A-1 (Arbeidstilsynet, u.å.-a), med fire kjernepunkt for en risikovurderingsprosess som vektlegger kartlegging, vurdering,

forhindringstiltak og veien videre rundt temaet vold og trusler i skolen (KS, 2024b).

Siden 2023 har Arbeidstilsynet besøkt over 40 kommuner og arrangert seminarer om forebygging av vold og trusler, og i 2025 la Arbeidstilsynet frem sju råd om hvordan skoleledelse og skoleeiere kan jobbe med håndtering og forebygging. Arbeidstilsynet understreker nødvendigheten av ny tenkning i systemet og miljøet rundt elevene og de ansatte, samt at alle ledd i skolen må samarbeide om å løse eksisterende utfordringer (Arbeidstilsynet, 2025). Ny tenkning i systemet og miljøet burde også bety økt oppmerksomhet om det fysiske miljøet, selve utformingen av skolebyggene. Dette er viktig for å legge bedre til rette for lærernes arbeidssituasjon og læringsmiljøet til alle elever, også dem med kognitive og sensoriske tilretteleggingsbehov og diagnoser som ADHD, Tourettes og autisme (Universell Utforming AS, 2018).

Statistikken og forskningsrapportene nevnt ovenfor legger mest vekt på de «vanlige» lærernes opplevelser med vold og trusler, mens situasjonen til spesialpedagogene ikke kommer like tydelig frem. Nordiske studier og forskningsrapporter viser at spesialpedagoger er mer utsatt for vold og trusler enn lærere i ordinærskolen, og Borg (2012)

viser at spesialpedagoger som yrkesgruppe i Danmark ligger over gjennomsnittet i utsatthet for fysisk vold og trusler om vold, og over gjennomsnittet i å bli følelsesmessig påvirket av arbeidet. Spesialpedagoger opplever sjelden kollegial anerkjennelse for arbeidet, vet sjeldnere enn gjennomsnittet hva deres arbeidsoppgaver er, og har flest symptomer på angst (ibid., 2012).

En annen dansk studie (Rasmussen mfl., 2013) viser at blant spesialpedagoger i 19 danske spesialskoler har 71 prosent blitt eksponert for fysisk vold, 78,6 prosent har blitt eksponert for trusler, 45 prosent av spesialpedagogene var enige i utsagnet «vold og trusler er en del av arbeidet», mens 42,9 prosent var enige i at «du blir vant til det». Mer enn halvparten av spesialpedagogene var enige i at «du må akseptere risikoen» (Rasmussen mfl., 2013).

I Finland finner Ervasti mfl. (2012) at mannlige spesialpedagoger har tre ganger større sannsynlighet for å bli eksponert for psykisk vold, og fem ganger så høy sannsynlighet for å bli utsatt for fysisk vold enn mannlige lærere i ordinærskolen. Også kvinnelige spesialpedagoger er mer utsatt. Ervasti (2012) antyder at vold på arbeidsplassen er en av hovedårsakene til at mannlige spesialpedagoger har høyt sykefravær (Ervasti mfl., 2012, s. 336). I studier fra USA finner Tiesman mfl. (2013) at spesialpedagoger er fire ganger mer utsatt for fysisk vold enn lærere i ordinærskolen, at nærmere 40 prosent av spesialpedagogene hadde opplevd verbal vold, og at 30 prosent hadde opplevd trusler.

Spesialpedagoger er under større press i jobben og rapporterer å være mer misfornøyde i jobben enn lærere i ordinærskolen (Williams & Ernst, 2016). Stressnivå, utskiftninger og slitasjetall hos spesialpedagoger er høyere enn i ordinærskolen (Zinter mfl., 2024), og sannsynligheten for å bli utsatt for fysisk vold er 2,7 prosent høyere for spesialpedagoger enn lærere i ordinærskolen (Tiesman mfl., 2014). Spesialpedagoger har høyere risiko for å bli utsatt for vold og trusler enn lærere i ordinærskolen (Gerberich mfl., 2010), og forskning har vist at det er statistisk signifikant at de oftere enn alle andre kategorier av lærere blir truet og utsatt for fysisk vold (Williams mfl., 2018).

Årsaker til de høye tallene og store forskjellene kan være at elever innenfor spesialundervisningen<sup>1</sup> oftere tyr til aggressiv oppførsel enn andre elever. Spesielt kan elever med emosjonelle utfordringer hyppigere benytte seg av upassende strategier som vold og trusler for å håndtere interne konflikter (Tiesman mfl., 2013, s. 67).

Min studie som jeg refererer fra i denne artikkelen, er en såkalt scope review. Studien belyser hvordan spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler blir presentert i norsk statistikk og forskning, perspektiver rundt hvordan de blir ivaretatt, og konsekvenser av deres opplevelser. Studien har problemstillingen:

Hva vet vi om spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler i skolene i Norge, og hvordan kan dette forstås i et individ- og systemperspektiv?

### Spesialpedagogen i den norske skolen

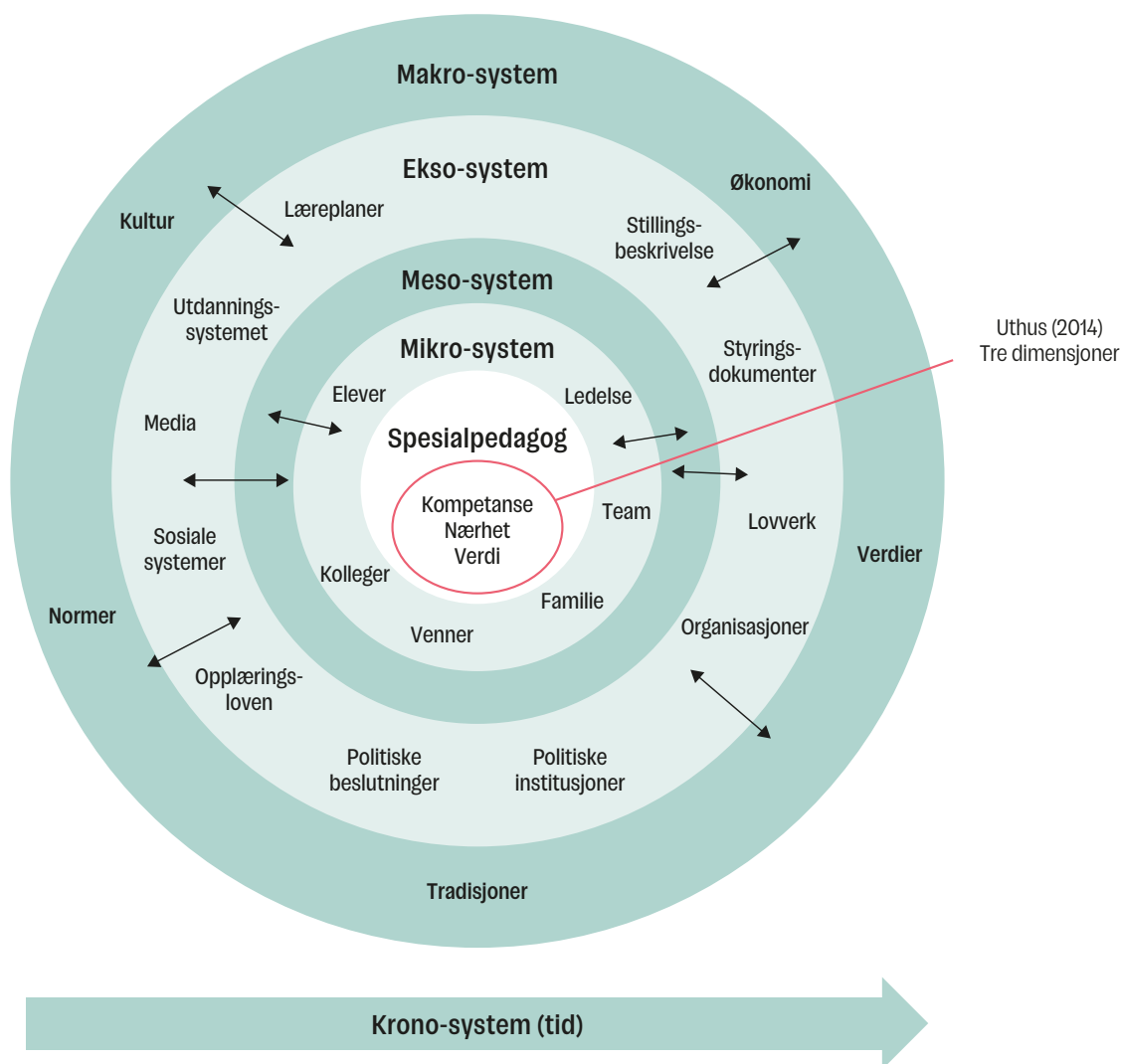
I Norge er ikke *spesialpedagog* en beskyttet tittel, og i praksis kan de som har ansvaret for å gi spesialundervisning i skolene i Norge, ha en rekke forskjellige utdanningsbakgrunner. I mange tilfeller blir spesialundervisning utført av assistenter uten noen formell utdanning under tilsyn av lærere og/eller spesialpedagoger (Jortveit mfl., 2020). Både rapporten *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) og rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018) viste at det ikke er uvanlig at vikarer, assistenter, miljøarbeidere og andre uten spesialpedagogisk kompetanse jobber med elever med spesialpedagogiske behov.

### Teoretisk rammeverk

Spesialpedagogenes erfaringer med vold og trusler og deres rolle i skolesystemet i Norge kan forstås både i en individ- og systemdimensjon. Miljøet og systemene rundt spesialpedagogene kan påvirke deres individuelle profesjonsutvikling både positivt og negativt. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og modell (1979, 1986, 2005) viser hvordan individer utvikler seg i kontinuerlig påvirkning og samhandling med sine omgivelser, kontekster og miljø. Uthus (2014) beskriver tre sentrale

**FIGUR 1** Spesialpedagogen i Bronfenbrenners modell, og Uthus sine tre dimensjoner.

Figuren er utarbeidet av Høgetveit (2025).



dimensjoner – verdi, nærhet og kompetanse – som er viktige for spesialpedagogens individuelle opplevelse av glede og mening i arbeidet.

Jeg valgte å benytte Uthus sine tre dimensjoner og Bronfenbrenners teori sammen for å forsøke å forstå spesialpedagogens opplevelse av vold og trusler i skolen og hvordan spesialpedagogene interagerer med og påvirkes av sine omgivelser på et individ- og systemnivå. Figur 1 (utarbeidet av artikkelforfatter) viser hvordan systemene og

elementene i Bronfenbrenners modell (2005) påvirker spesialpedagogens opplevelse av kompetanse, nærhet og verdi, som beskrevet av Uthus (2014).

Delene i modellen (figur 1) er gjensidig avhengige av hverandre som beskrevet av Bronfenbrenner (2005) og kategoriseres i mikro-, meso-, ekso-, makro- og krono-systemet. I midten ligger Uthus (2014) sine tre dimensjoner, kompetanse, nærhet og verdi, som er viktige for spesialpedagogens individuelle opplevelser og erfaringer.

Mikrosystemet, den innerste sirkelen i figur 1 rundt individet (spesialpedagogen), er et mønster av aktiviteter, roller og interpersonlige relasjoner som oppleves og erfares av individet, i spesialpedagogens umiddelbare miljø – for eksempel med ledelse, kolleger og elever, samt familie og venner utenfor jobb. For spesialpedagogen står tre dimensjoner sentralt, en *verdidimensjon* hvor målet er å gjøre det beste for elever med spesielle behov, en *dimensjon av nærhet* som omhandler den unike innsikten de har om enkeltelever og de daglige erfaringene sammen med elevene, og *den profesjonelle dimensjonen* som fremhever deres spesialpedagogiske kompetanse (Uthus, 2014).

Mesosystemet belyser indirekte sammenhenger i mikromiljøet og viser hvordan spesialpedagogene møtes av ulike forventninger som påvirker deres sosiale og faglige kompetanse, utvikling og trivsel. Mesosystemet kan forstås som et system av mikrosystemer der individet i utvikling deltar aktivt, for eksempel gjennom forskjellige relasjoner knyttet til arbeidsmiljø, kolleger og familie (Bronfenbrenner, 1979).

Eksosystemet påvirker individet indirekte på måter som er utenfor individets kontroll (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). For spesialpedagogen kan eksosystemet bestå av lokale og nasjonale styringsdokumenter, læreplaner, stillingsbeskrivelser og regler, samt politiske bestemmelser som påvirker og har betydning for arbeidsmiljø og arbeidshverdag.

Makrosystemet består av sammenhenger som eksisterer i kultur, økonomi, tradisjoner, normer og verdier i samfunnet, og vever sammen og påvirker de andre systemene i modellen (Bronfenbrenner, 1979, s. 26). Elementer på makrosystemnivå, som samfunnets skolepolitiske og økonomiske normer, tradisjoner og verdier, kan påvirke spesialpedagogens arbeidshverdag gjennom for eksempel økonomiske prioriteringer og dermed påvirke spesialpedagogens lønnsnivå, stillingsbeskrivelser, rettigheter og ressursfordeling.

Kronosystemet beskriver hvordan individet påvirkes av epoken det eksisterer i, og at relasjoner til andre miljøer, systemer og mennesker utvikler seg gjensidig over tid (Bronfenbrenner, 1986, 2005,

2019). Spesialpedagogens arbeidsforhold kan for eksempel sees i sammenheng med overordnede endringer i samfunnet i de senere årene, der institusjoner med ansvar for opplæring styres mer og mer etter målorienterte prinsipper basert på New Public Management-ideologien (Uthus, 2014, s. 277). Tidsepoken spesialpedagogene lever i, har historisk hatt mye å si for deres arbeidshverdag og stillingsbeskrivelser og har endret seg i takt med de politiske bestemmelser som til enhver tid har blitt vedtatt.

## Metode

Denne artikkelen oppsummerer funn fra forskning, studier og statistikk relatert til temaet vold og trusler mot spesialpedagoger som jobber i skolen. Studien er en litteraturstudie og bruker scoping review som metode. Scoping review er en egnet metode for å utforske bredden, meningsinnholdet og omfanget i fagfeltet man ønsker å forske på (Arksey & O'Malley, 2005), samt en egnet metode for å kartlegge og identifisere tilgjengelig informasjon og forskning om et bestemt konsept, felt eller problemstilling (Munn mfl., 2018). Dataene som denne studien bygger på, er samlet inn fra flere databaser og kilder (for mer detaljert informasjon, se Høgetveit, 2025 i referanselisten).

## Resultater

Funnene viser at det er lite statistikk og forskning som retter seg konkret mot spesialpedagogens voldsopplevelser i skolene i Norge, og at det er utfordrende å finne informasjon, selv når man undersøker kommunale og nasjonale nettsider og rapporter om skole og utdanning. Følgende presentasjon av funn deles i fire kategorier.

### Begrenset forskning og statistikk

I norsk sammenheng finnes det noen små studier i form av masteroppgaver hvor noen eller alle informantene er spesialpedagoger. Forsmo (2024) belyser hvordan ansatte i skolen forstår og erfarer vold fra elever, og hvordan dette påvirker deres arbeidshverdag. Sjøbø (2021) undersøker ivaretagelsen av spesialpedagoger som i møte med elever opplever vold og trusler. Mælen (2020) tar for seg hvordan ansatte i skolen erfarer håndtering



## Underrapportering kan også ha sammenheng med at rektorer ikke ønsker at skolen skal få et dårlig rykte.

---

av vold. Hellerud (2022) undersøker forebygging av vold mot spesialpedagoger. I tillegg til masteroppgavene beskrevet ovenfor tar doktoravhandlingen til Skåland (2016), hvor to av informantene jobbet i spesialavdelinger, for seg læreres erfaring med vold fra elever, og i en fagartikkel (Skåland, 2018) utdyper forfatteren funnene fra doktoravhandlingen og retter søkelyset konkret på spesialpedagogenes utsatthet for vold og trusler.

I statistikk om skolemiljø og vold og trusler i kommunene er det bare tre rapporter som konkret nevner spesialpedagoger, spesialpedagogisk koordinator, spesialavdeling eller spesialskole. I Kristiansand (2024) er ti spesialpedagogiske koordinatorene intervjuet, en ved hver skole, men i rapportens statistikk vises ikke spesialpedagogene (Agder kommunerevisjon, 2024). I Askøy (2020) er spesialpedagogene plassert i kategorien *annen stilling*, sammen med renholder, fagarbeider, vikarlærer med flere (Deloitte, 2020, s. 50). Oslo kommune (2023) presenterer egne tall for spesialavdelinger og spesialskoler, men heller ikke her er spesialpedagog en egen kategori.

Den begrensede statistikken viser en økning i vold og trusler ved skolene, underrapportering og mørketall, og at spesialpedagogene er vanskelige å lokalisere i statistikkene. Økningen i vold og trusler fra elever er merkbar, og i Kristiansand kommune svarer 57 prosent av de skoleansatte at vold og trusler er et problem ved deres skole, og at det har vært en kraftig økning i avvik knyttet til vold og trusler (Agder kommunerevisjon, 2024, s. 47 og 54).

Osloskolens årsrapport (2023) viser en økning på 660 registrerte volds- og truselhendelser fra 2022 til 2023 i ordinærskolen og spesialskoler/spesialgrupper. I spesialgrupper i grunnskolen har det vært en økning fra 680 registrerte hendelser i 2022 til 841 hendelser i 2023 (Oslo kommune, 2023). Osloskolens rapport fra 2025 viser fortsatt økning i tall om vold og trusler siden 2023–2024, og at de fleste volds- og trusleepisodene skjer i spesialgrupper og spesialskoler (Oslo kommune, 2025).

Underrapportering av avvik er utbredt, og i Askøy kommune (Deloitte, 2020) har bare 22 prosent av ansatte som har opplevd vold, trusler og annen utagerende atferd, meldt ifra om dette skriftlig. Årsaker for å ikke melde ifra er: uklare definisjoner av hva som utgjør et avvik, at vold skjer så hyppig at toleransegrensen er høy, det er for tidkrevende å melde avvik, samt at avvik ikke følges opp eller leder til tiltak (Deloitte, 2020). Årsaker til underrapportering kan også ha sammenheng med at rektorer ikke ønsker at skolen skal få et dårlig rykte (Hellerud, 2022; Skåland, 2018), eller at det ikke er «tradisjon» for avviksmelding ved skolen (Agder kommunerevisjon, 2024).

I Sjøbø (2021, s. 52) kommer det frem negative opplevelser rundt ledelsens oppfølging av avvik, og det beskrives at hvis det kommer tilbakemeldinger på volds- og trusselavvikene som sendes inn, er de enten automatiske eller kortfattet. En informant (i Sjøbø, 2021, s. 52) forteller at:

Vi har vel stort sett erfaring med at det er ikke veldig mye hjelp og støtte å få i etterkant gjennom å rapportere inn der.

En annen informant (Sjøbø, 2021, s. 52) utdyper at:

Det er jo på en måte bare en papirmølle som blir sendt inn [til etat, kommune], og hva de gjør med det, vet jeg fint lite om altså (tydelig trykk på ord).

Sitatene viser at spesialpedagogene ikke har tiltro til avvikssystemene eller at det vil bli satt inn tiltak fra ledelsen hvis man melder ifra om vold og trusler. Skåland (2016) påpeker at lærere og spesialpedagoger som har blitt utsatt for vold og trusler fra elever, ikke nødvendigvis forteller om dette til ledelse eller kolleger, og Hellerud (2022) avdekker at det er vanlig at spesialpedagoger ikke rapporterer avvik, samt at forestillingen om at det ikke har noe for seg å rapportere, er utbredt.

Osloskolen innførte i 2024 et nytt system for registrering av vold og trusler. Det er verdt å legge merke til at det i det nye systemet er den ansatte selv som skal avgjøre alvorlighetsgrad i avvikene som rapporteres. En utfordring ved dette kan være at spesialpedagoger ofte normaliserer, bagatelliserer og nedtoner alvorlighetsgrad av utageringer, vold og trusler grunnet elevenes diagnoser og utfordringer. Dette kan lede til fortsatt underreportering, mørketall og begrenset statistikk om spesialpedagogenes voldsopplevelser.

### Mangel på kunnskap og kompetanse

Funnene viser at spesialpedagogstudenter etterspør relevant kunnskap om vold og trusler i utdanningen, samt kursing i forebygging og håndtering av vold før utdannelsen er ferdig. Spesialpedagoger i jobb etterlyser kompetanseheving og kurs for å håndtere utfordrende elever og mener at eksisterende volds- og trusseltiltak ikke er tilstrekkelige. I Mælen (2020, s. 34) forteller spesialpedagogen Anna om tidligere erfaringer som lærerstudent og at hun ikke hadde noe spesiell kunnskap om eller kompetanse på håndtering av vold da hun kom ut i arbeidslivet:

I utdanningen hadde vi et emne som het sosio-emosjonelle vansker, men jeg synes ikke vi fikk noe inngående kunnskap om temaet vold, på en måte. Vi snakket om det, og hvorfor det kunne skje, men ikke noe spesielt om hvordan vi skulle håndtere det når det skjer.

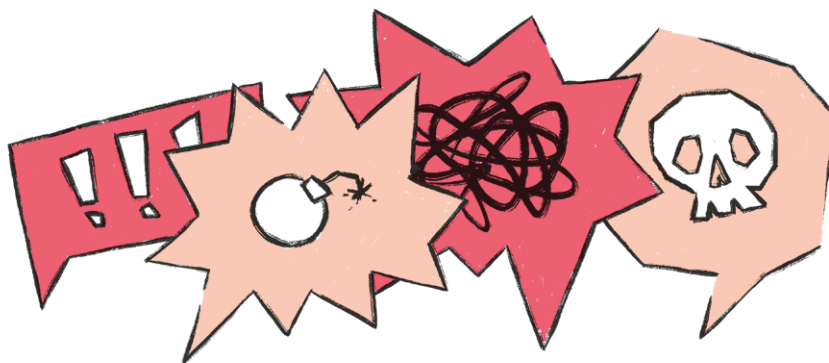
Anna (ibid., s. 30) beskriver sine opplevelser i jobben:

Jeg blir jo redd, liksom, fordi du har jo det lovverket som beskytter elevene, men jeg føler på en måte ikke at vi har så mye som beskytter oss. Vi har jo den nødvergeloven, men samtidig er den veldig diffus. Når kan jeg gripe inn, og når kan jeg ikke gjøre det? Så jeg er jo på en måte kjempeusikker i situasjonene.

Sitatene ovenfor viser usikkerhet rundt hvordan man skal løse situasjoner med elever som utagerer, samt når, hvor lenge og hvor mye makt det er lov til å bruke. Den nye opplæringsloven er oppdatert rundt den ansattes plikter og rettigheter, med lavere terskel for å gripe inn fysisk mot elever for å avverge skade (Utdanningsdirektoratet, 2024a, 2024b).

Rapporten fra Askøy kommune (2020) viser usikkerhet rundt lovverk hos ledelse og ansatte, og en oppfatning om at det ikke prioriteres ressurser eller økonomi til utfordringer med vold og trusler fra elever (Deloitte, 2020, s. 49). Det er ikke uvanlig i skolene å føle seg ukomfortabel rundt håndtering og forebygging av vold og trusselsituasjoner, og 63 prosent av de ansatte i Askøy kommune (2020) har ikke fått tilbud om kurs eller kompetanseheving knyttet til vold, trusler eller utagerende oppførsel (Deloitte, 2020). I Kristiansand er det også mangel på kompetanse relatert til vold og trusler fra elever, og både ansatte og ledelse mener at dette henger sammen med ressurser og dårlig økonomi (Agder kommunerevisjon, 2024, s. 7 og 135).

Mangel på kunnskap og kompetanse om forebygging og håndtering av vold og trusler fra elever avdekkes i rapporter og statistikker, og funnene viser at lærerstudenter, spesialpedagoger, ledelse og andre ansatte etterspør kompetanse og kunnskapsheving. Samtidig eksisterer en oppfatning i skolene at mangel på igangsettelse av relevante kurs og andre kompetansehevingstiltak henger sammen med lite ressurser og dårlig økonomi. Hvis man tillater at disse realitetene fortsetter, er det derfor mulig at spesialpedagogenes voldsopplevelser i arbeidet vil forbli uendret.



### Vold og trusler er «bare en del av jobben»

Hvis spesialpedagoger ser på vold og trusler som en del av jobben, kan det fort lede til et utvidet toleransevindu og normalisering av å bli utsatt for vold og trusler. Normalisering av vold er utbredt ved eksponering over tid, og det er ikke uvanlig at spesialpedagogenes voldsopplevelser blir bagatellisert av ledelsen (Skåland, 2016).

I Forsmo (2024, s. 8) kommer det frem at det som i et utenfra-perspektiv ville blitt beskrevet som vold, ansees som «bare en del av jobben», og Skåland (2018) beskriver at han og de andre nyutdannede spesialpedagogene definerte vold, trusler og sjikane som en del av jobben og sjelden eller aldri rapporterte dette som avvik. Spesialpedagogen Marion (Skåland, 2016, s. 67–68) forteller at det var først da legen hennes ga henne diagnosen «traumatisert av vold», at hun forsto at voldsopplevelsen, hvor hun hadde blitt sparket i ribbeina av en elev med vintersko, ikke var en vanlig og akseptert del av jobben.

Det er ikke uvanlig at spesialpedagoger møter holdninger om å «tåle å stå i det» og forventninger om at man som spesialpedagog skal kunne takle elevenes atferd med utagering, trusler og vold (Sjøbø, 2021). Likeledes at verbal sjikane, slag, spyting og spark blir sett på som en naturlig del av hverdagen i arbeid med elever med røff oppvekstbakgrunn og diagnoser (Skåland, 2018). Mange spesialpedagoger mener at vold har blitt mer vanlig og er normalisert som «en del av pakka» når man jobber med de mest utagerende elevene, samt at vold og trusler etter hvert blir så vanlig at

man ikke lenger tenker så mye over det (Hellerud, 2022, s. 34).

Rapporter viser at skoleledelsen bagatelliserer vold og trusselhendelser mot ansatte, spesielt fra de yngste barna, og at det ikke er uvanlig å møte en holdning om at «dette må du tåle» (Agder kommunerevisjon, 2024, s. 6). Spesialpedagoger forteller også at det er skam og tabubelagt å fortelle om voldshendelser, og at vold fra elever mot spesialpedagoger er et tema det snakkes lite om (Sjøbø, 2021). I Skåland (2016) beskriver spesialpedagogen John at etter å ha blitt slått i hodet med en jernstang av en elev måtte han presse rektor til å ta tak i saken og samtale med foresatte slik at det ville være lettere for ham å komme tilbake i jobb og å ha en god relasjon til eleven etter sykemelding, men at rektor kun motvillig gjorde dette etter press fra John (Skåland, 2016).

Fysisk vold beskrives som lettere å definere som vold siden det er tydeligere at det blir brutt en grense, men det understrekes at hvis spesialpedagogen kjenner eleven godt, eksisterer det ofte en økt toleranse for å kalle atferden utagering heller enn vold. Selv om fysisk vold ofte trekkes frem, beskriver flere spesialpedagoger at den latente og psykiske volden er mer belastende. Rundt elever som kan ha utagerende atferd, er det belastende og stressende å vite at noe plutselig kan skje hvis eleven har en dårlig dag. Spesialpedagogene går da med høye skuldre og er nervøse for at situasjoner plutselig kan eskalere til utagering, trusler eller vold (Forsmo, 2024).

Eksemplene ovenfor viser at ledelsen ofte bagatelliserer, og at spesialpedagoger normaliserer

voldsopplevelser. Dette kan føre til at spesialpedagoger kan oppleve å konstant måtte være i beredskap og står i fare for å havne i stressende relasjoner i miljøet rundt elevene. Dette stemmer med internasjonal forskning som også viser at det ikke er uvanlig hos spesialpedagoger å referere til aggressiv atferd som problematisk eller utfordrende atferd, istedenfor å bruke betegnelser som trusler og vold (Pihl mfl., 2018, s. 88).

### Konsekvenser av vold og trusler

Funnene viser at sosiale konsekvenser er store i elev- og ansattmiljøet etter volds- og trusselhendelser. Spesialpedagoger forteller om usikkerhet på seg selv og egen kompetanse etter å ha blitt utsatt for vold, at man blir veldig sliten mentalt og emosjonelt, samt at volds- og trusselepisoder er nedverdiggende, påvirker selvfølelsen og leder til at man føler seg som en dårlig pedagog.

I Skåland (2016, s. 312–313) forteller spesialpedagogen Marion om opplevelsen av å «miste seg selv», hvordan truslene og volden påvirket henne emosjonelt, og hvordan hun kjente på en individuell og profesjonell usikkerhet i etterkant av hendelsene. Når en spesialpedagog blir utsatt for vold, kan dette lede til sosial isolasjon og en følelse av å ha blitt diskreditert profesjonelt (ibid., 2016, s. 29).

I Sjøbø (2021, s. 42) forteller en informant at:

Det var store konsekvenser, jeg var kjempesliten når jeg kom hjem fra jobb, det ble nesten vanskelig å trene og å ha et forhold med kjæresten min, altså det var ... Det var steintøft rett og slett.

I likhet med denne informanten (Sjøbø, 2021) forteller en annen informant om sterke fysiske etterreaksjoner og følelser som panikkanfall, redsel for å svime av, en opplevelse av å gå i beredskap – og at det først var lenge i etterkant at konsekvensene gjorde seg bemerket (Sjøbø, 2021, s. 43). Tvil rundt egen kompetanse og svekket indre motivasjon er tanker som kommer frem hos begge spesialpedagogene i Sjøbø (2021). Dette kan sees i sammenheng med Uthus (2014) sine beskrivelser av viktigheten av kompetanse, verdi og nærhet for spesialpedagogene. Hvis disse dimensjonene blir truet eller negativt påvirket, kan det for spesialpedagogene

oppleves som utfordrende å finne mening i arbeidet. En spesialpedagog i Forsmo (2024, s. 33) forteller at:

Jeg takler det mye dårligere nå enn da jeg begynte å jobbe. Ja, det er bare det at ... at det har slitt rett og slett. Det har gått og slitt i såpass mange år. De tre siste årene har jeg hele tiden vært borti elever som kan utagere da. Både psykisk, fysisk, og verbalt. Og det ... jeg tror det bare har slitt såpass på meg at på et punkt sa kroppen nok da.

På spørsmål om hen har vurdert å slutte i jobben, svarer spesialpedagogen at:

Ja, det har jeg absolutt. Det gikk greit i starten, men det kommer til et punkt hvor du ... ikke vil ha det som en del av din arbeidshverdag.

Sitatene over viser at det er belastende å jobbe over tid i et miljø hvor man jevnlig står i fare for å bli eksponert for psykisk og fysisk vold. I Kristiansand kommune oppgir 19 prosent av de ansatte at vold og trusler har ført til *mistrivsel på jobben*, 18 prosent oppgir at det har ført til *utrygghet*, 16 prosent har hatt *ønske om å slutte i jobben* på grunn av vold og trusler, 12 prosent har fått *psykiske plager*, og 6 prosent har fått *fysiske plager* som følge av vold og trusler (Agder kommunerevisjon, 2024, s. 49).

### Diskusjon

Som tidligere nevnt var det utfordrende å finne tall og statistikk om spesialpedagogenes voldsopplevelser. Funnene viste at det er behov for kompetanse og kunnskapsheving om forebygging og håndtering av vold og trusler fra elever, og at spesialpedagoger har større risiko for å bli utsatt for vold og trusler i jobben. Funnene viser også at konsekvensene av å bli eksponert for vold og trusler over tid er store. Tre hovedutfordringer med hensyn til spesialpedagogers utsatthet for vold og trusler i norske skoler er beskrevet videre i artikkelen.

### Spesialpedagogenes voldsopplevelse en «skjult» kategori

I rapporter og statistikk om vold og trusler i skolene i Norge er det utfordrende å lokalisere konkrete tall om spesialpedagogene som gruppe, samt å finne henvisninger til spesialpedagoger når tall om vold

og trusler fra elever presenteres. Dette kan tyde på at spesialpedagogenes voldsopplevelser er en «skjult» kategori i forskning, forskrifter og praksis.

Internasjonal forskning viser tydelig at spesialpedagoger er mer utsatt for både trusler (Williams mfl., 2018), psykisk og fysisk vold (Tiesman mfl., 2014; Williams & Ernst, 2016; Zinter mfl., 2024) enn lærere i ordinærskolen (Borg, 2012; Rasmussen, 2013). I norske skoler jobber mennesker med ulik erfaring og kompetanse, ikke bare spesialpedagoger, med elever med behov for spesialpedagogisk tilrettelegging (Barneombudet, 2017). Tittelen spesialpedagog er ikke beskyttet, og både mennesker med og uten utdanning i spesialpedagogikk jobber med elever med diagnoser og ulike vansker (Jortveit mfl., 2020).

Det er også slik at Oslo kommune ikke har en egen stillingskode for spesialpedagoger og tilsetter disse under andre stillingskoder (Oslo kommune, 2024; Utdanningsforbundet, u.å.). Dette kan muligens forklare at norske rapporter og statistikker ikke representerer spesialpedagogene som egen gruppe, men kategoriserer dem under *annen stilling* eller ikke nevner dem i det hele tatt (f.eks. Agder kommunerevisjon, 2024; Deloitte, 2020; Respons Analyse, 2024).

Sett i lys av Bronfenbrenners (1979, 1986, 2005) systemperspektiv (figur 1) er dette problematisk i og med at spesialpedagogenes opplevelser med vold og trusler ikke kommer tydelig frem i mikrosystemet i relasjoner mellom spesialpedagoger, kolleger og skoleledelse. Som et resultat av mikrosystemets «taushet» virker det som spesialpedagogenes voldsopplevelser ofte ikke registreres som avvik, og derfor ikke kommer frem i registre, oversikter og avvikssystemer.

I eksosystemet, hvor retningslinjer og lovverk utarbeides, kan det derfor hende at spesialpedagogenes voldsopplevelser ikke får oppmerksomhet, og dermed heller ikke blir diskutert og evaluert. Dette kan lede til at de som utarbeider retningslinjer og tiltaksplaner i eksosystemet, ikke er klar over hvilke belastninger og behov spesialpedagogene opplever i arbeidsmiljøet og arbeidshverdagen. Slik kan også makrosystemet forbli uendret, og situasjonen for spesialpedagogene får fortsette som i tidligere tidsepoker og kronosystemer.

Spesialpedagogens opplevelse av kompetanse, nærhet og verdi (Uthus, 2014) kan slik utvikle seg i negativ retning med mulige konsekvenser som nedsatt trivsel, tap av «seg selv», sykemeldinger og jobbskifte. Dette kan i tråd med Bronfenbrenner (1979) lede til at det oppstår en resiprok negativ utvikling mellom individ og system (Bronfenbrenner, 1979) som videre kan resultere i at nødvendige endringer og tiltak ikke blir iverksatt. Slik kan skolepolitiske beslutninger bli utarbeidet på mangelfullt grunnlag, eller resultere i at tiltak iverksettes først når problemene allerede har blitt uholdbare (f.eks. Arbeidstilsynet, 2023, 2025, u.å.-a, u.å.-b; KS, 2023, 2024a, 2024b).

Normaliseringen av voldsopplevelser kan lede til «taus» aksept i mikrosystemet, både hos spesialpedagogen, kolleger og ledelse, som bekrefter og forsterker «tausheten» og normaliseringen (f.eks. Hellerud, 2022). Slik kan det oppstå en gjensidig negativ forsterkning med resultat at voldsopplevelsene forblir uoppdaget og «skjult» for beslutningstakere i eksosystemet, og dermed ikke inkluderes i lovverk rundt spesialpedagogenes sikkerhet og arbeidsmiljø på mikrosystemnivå. Mellom systemene i figur 1 dannes det slik en sirkel av gjensidig «taus» informasjon og «skjulte» erfaringer som ikke blir registrert, undersøkt eller beskrevet, som igjen kan lede til at voldsopplevelsene til spesialpedagogene forblir uendret også i kronosystemet fremover i tid.

#### Taus aksept for vold og trusler som «normalt»

Funnene i denne studien viser at det ikke er uvanlig at spesialpedagoger beskriver at vold og trusler fra elever er vanlig i arbeidshverdagen, og at det er en utbredt og akseptert holdning blant studenter





## Flere spesialpedagoger forbinder det å fortelle om sine volds- og trussel-opplevelser med skam og tabu.

allerede i studietiden om at trusler og vold fra elever er noe man må regne med når man kommer ut i jobb som spesialpedagog. Sett i lys av Bronfenbrenner (1979) kan spesialpedagogenes fortellinger vitne om at det eksisterer en oppfatning i mikrosystemet blant spesialpedagoger, kolleger og ledelse om at vold og trusler er noe man må regne med og tåle når man jobber med elever med diagnoser (f.eks. Skåland, 2018).

Eksosystemets styringsdokumenter og politiske beslutninger, hvor for eksempel kurs og kompetanseheving rundt vold i skolen ikke prioriteres, og hvor spesialpedagogers voldsopplevelser ikke vurderes, forsterker denne oppfatningen (f.eks. Deloitte, 2022; Rogaland revisjon, 2022). Flere spesialpedagoger beskriver at de i kronosystemet over tid normaliserer at elever utøver trusler, psykisk og fysisk vold. I mikrosystemet er det heller ikke uvanlig at spesialpedagogene selv, kolleger, ledelse og foresatte bortforklarer og unnskylder voldelig, nedlatende og truende atferd (Skåland, 2016, 2018).

Det er ikke uvanlig at spesialpedagogene føler seg som dårlige profesjonelle hvis de har «latt det skje», og ikke har klart å forebygge volden og trusselene de blir utsatt for, og det kommer frem at det ikke er uvanlig at foresatte og ledelsen legger skylden på spesialpedagogene for voldshendelser (Sjøbø, 2021). Det varierer fra spesialpedagog til spesialpedagog hvor mye vold og trusler som tåles (Forsmo, 2024), og det er ofte først i ettertid at konsekvensene kommer til syne gjennom fysiske og psykiske etterreaksjoner (Ervasti mfl., 2012; Tiesman mfl., 2014). Flere spesialpedagoger

forbinder det å fortelle om sine volds- og trussel-opplevelser med skam og tabu, spesielt når volden er utført av elever på lavere trinn. Det kommer også frem at det ikke er uvanlig at ledelsen bagatelliserer voldshendelser (Sjøbø, 2021; Skåland, 2016), og ifølge Uthus (2014) kan manglende støtte fra kolleger og ledelsen i mikrosystemet forsterke spesialpedagogenes negative opplevelse av dimensjonene nærhet, verdi og kompetanse.

Slik kan det i tråd med Bronfenbrenner (1979) oppstå en gjensidig negativ påvirkning mellom individ og system. Spesialpedagogene, kollegene og ledelsen i mikrosystemet aksepterer volds- og trusselsituasjonene, mens politiske institusjoner i eksosystemet overser hvor prekær situasjonen med vold og trusler er i arbeidsmiljøet til spesialpedagogene. Resultatet ser ut til å være at det ikke settes i gang nødvendige tiltak på høyere nivå. Dette kan lede til at det opparbeider seg en aksept i både individ og system om at jevnlig vold og trusler er «normalt», og noe som kan aksepteres, i arbeid med elever med diagnoser og vansker. Over tid kan denne normaliteten lede til en negativ spiral i spesialpedagogenes følelse av profesjonalitet og trivsel (Uthus, 2014).

Internasjonale funn viser at det å jevnlig bli utsatt for vold og trusler påvirker spesialpedagogenes fysiske og psykiske sikkerhet og helse, og kan lede til fravær og sykemeldinger (Ervasti mfl., 2012; Tiesman mfl., 2014). Hvis spesialpedagogenes volds- og trusselopplevelser i mikrosystemet ikke registreres eller undersøkes, kan dette lede til at rapporter og statistikk (f.eks. Deloitte, 2022;

Respons Analyse, 2024; Rogaland revisjon, 2022; SINTEF, 2019) opererer med misvisende tall. En konsekvens kan da være at lovverk og politiske beslutninger baseres på ufullstendig informasjon og utarbeides på falskt grunnlag i eksosystemet. Faren ved dette er at forhold og realiteter i mikrosystemet rundt spesialpedagogenes arbeidssituasjon og voldsopplevelser, i et system med gjensidig mangel på informasjon og retningslinjer, kan få fortsette urapportert og uoppdaget i kronosystemet også fremover tid.

### Behov for individ- og systemkompetanse og kunnskapsheving

Resultatene i studien viser et behov for kompetanse- og kunnskapsheving om vold og trusler fra elever for spesialpedagoger i jobb, spesialpedagogikkstudenter i utdanning, samt for ledelsen og andre ansatte i skolene. Det kommer frem at studenter ofte opplever et «praksissjokk» relatert til graden av vold og trusler de møter på i jobben som spesialpedagog, og spesialpedagogikkstudenter forteller om manglende relevans i kompetanseinnholdet under utdanningen om vold og trusler.

Relatert til Bronfenbrenners modell (1979, 1986, 2005) er det i mikrosystemet etterspørsel etter kunnskapsheving, kurs og kompetanse på forebygging og håndtering av vold og trusler (f.eks. Deloitte, 2022; Respons Analyse, 2024; Rogaland revisjon, 2022). Spesialpedagoger beskriver usikkerhet rundt lovverk og rettigheter (Utdanningsdirektoratet, 2024a, 2024b) og hvilken støtte de kan forvente å få fra ledelsen og systemet hvis de havner i volds- eller trusselsituasjoner med elever (Skåland, 2016). Ifølge Bronfenbrenner (1979) påvirkes hvert system i figur 1 hverandre gjensidig, og det kan se ut som om spesialpedagogenes voldsopplevelser med elever og ledelsens manglende oppfølging i mikrosystemet har fått eksistere og utvikle seg til en ukultur i kronosystemet over tid.

I makrosystemet har det norske samfunnets økonomiske prioriteringer, tradisjoner, normer og verdier tilsynelatende latt det få utvikle seg en prekær virkelighet med vold og trusler i skolene (f.eks. Deloitte, 2022; Respons Analyse, 2024; Rogaland revisjon, 2022), med det resultatet at

spesialpedagogene i mikrosystemet ikke opplever et arbeidsmiljø som verdsetter og utvikler deres kompetanse, nærhet og verdi (Uthus, 2014) på en konstruktiv og positiv måte. For eksempel Ervasti mfl. (2012) påpeker at miljøer hvor vold og trusler aksepteres som normalt, i stor grad har en negativ påvirkning på den profesjonelle og emosjonelle utviklingen til spesialpedagogene. Funnene i denne studien viser dermed en dyster realitet med vold og trusler i systemet, hvor spesialpedagogenes utfordringer og utsatthet for vold ikke har blitt tatt inn i lovverk eller styringsdokumenter på eksosystemnivå.

Spesialpedagogene i Uthus (2014) forteller om en opplevelse av at deres individuelle kunnskap og kompetanse ikke er ettertraktet, prioritert eller etterspurt i skolesystemet. På individnivå er det ifølge Uthus (2014) ikke umulig at spesialpedagogene føler seg lite ettertraktet og uønsket av systemet. Det er også et faktum at det ikke er et krav i lovverk og styringsdokumenter i eksosystemet om spesialpedagogisk utdanning og kompetanse for å jobbe som spesialpedagog (f.eks. Jortveit mfl., 2020; Utdanningsdirektoratet, 2024b; Utdanningsforbundet, u.å.; Uthus, 2014, 2021a), noe som kan forsterke spesialpedagogens negative opplevelser.

På tross av dette uttrykker spesialpedagogene i Uthus' doktorgradsavhandling (2014) en profesjonell stolthet, og fremhever at skolene, ledelsen, kollegaene og elevene i mikrosystemet fortsatt har behov for deres unike individuelle kompetanse. Dette står ifølge Uthus (2014, 2021b) i kontrast til signalene spesialpedagogene mottar fra organisasjoner, politiske beslutninger, læreplaner og lovverk i eksosystemet (f.eks. Utdanningsdirektoratet, 2024b; Utdanningsforbundet, u.å.), som har foretatt retningsendringer med mål om mindre bruk av spesialpedagoger i skolene. For spesialpedagogene oppleves dette som at spesialundervisning, og dermed spesialpedagogene, ikke lenger skal prioriteres i skolesystemet (Uthus, 2014, 2021b).

Som beskrevet over er det behov for kompetanse og kunnskapsheving på individnivå, men også relatert til de fysiske omgivelsene i mikrosystemet kan det være behov for mer kunnskap og

kompetanse. I rapporten *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker* (Universell Utforming AS, 2018) rettes oppmerksomheten mot mangel på kunnskap og kompetanse om universell utforming av spesialpedagogenes fysiske arbeidsmiljø, og skolemiljøet for elever med kognitive, sensoriske, psykiske og andre utfordringer. Rapporten fremhever at den samme mangelen på kunnskap gjelder i eksosystemet, hvor lovverk og retningslinjer utarbeides. Et dårlig gjennomtenkt og tilrettelagt fysisk miljø kan potensielt lede til utageringer, vold og trusler i spesialpedagogenes arbeidsmiljø. Det kan for eksempel være svært vanskelig og utmattende for elever med sensoriske utfordringer, søvnmangel, angst, depresjoner og stress å oppholde seg i store grupper med mye støy og dårlige lysforhold.

I mikrosystemet tilrettelegges det ofte relasjonelt og pedagogisk for elever, mens elevenes utfordringer med de fysiske omgivelsene ikke blir tatt i betraktning. Det er usikkert om elevene har utviklet nok selvinnsikt eller kunnskap rundt egne utfordringer til å si ifra før tålegrensen blir brutt, med mulige uheldige episoder som verbal eller fysisk utagering, trusler, eller i verste fall vold mot personalet som resultat. Bronfenbrenner (1979) beskriver at gjensidig påvirkning mellom systemene kan slå ut både positivt og negativt, og som beskrevet ovenfor er det behov for system- og individkompetanse og kunnskapsheving relatert til både det pedagogiske og det fysiske miljøet i mikrosystemet. Hvis relasjonelle, pedagogiske, psykososiale og fysiske tiltak i spesialpedagogenes og elevenes mikrosystem legges vekt på i lovverk og retningslinjer på eksosystemnivå, kan dette lede til at graden av volds- og trusselhendelser mellom elever og spesialpedagoger minimeres over tid.

Progressive endringer i det norske makrosystemets holdninger, normer, verdier og økonomiske prioriteringer er nødvendig for at individet, spesialpedagogen, kan få oppleve å eksistere i et system som tilrettelegger for trivsel, trygghet, kompetanse, nærhet og verdi (Uthus, 2014).

## Konklusjon

Spesialpedagogers opplevelse av vold og trusler i Norge er ikke et tema som prioriteres eller vies oppmerksomhet i lovverk og offentlige dokumenter, og heller ikke i forskning. I rapporter og statistikk virker spesialpedagogene å være en «glemte» gruppe, og deres voldsopplevelser er «skjult» og utfordrende å oppdage. Funnene i denne studien viser en alvorlig eksisterende taushet og normalisering av volden og truslene som spesialpedagoger ved skolene i Norge opplever i arbeidshverdagen, både på system- og individnivå.

På dette viset underbygges inntrykket av spesialpedagogene som en underprioritert gruppe i systemet, med det resultat at denne gruppen ikke opplever oppmerksomhet og tiltak rettet mot deres voldsopplevelser. Studien peker på behov for mer forskning om spesialpedagogenes voldsopplevelser og inkludering av deres erfaringer med vold og trusler i statistikk og rapporter. Det behøves en holdningsendring både på et individ- og systemnivå relatert til normalisering av vold og trusler i spesialpedagogenes arbeidshverdag. —

Takk til veileder Sabreen Selvik, som har veiledet meg gjennom skriveprosessen.



**JOSTEIN HØGETVEIT** arbeider som lektor med tillegg, spesialpedagog, kontaktlærer og faglærer ved byomfattende avdeling for autismespekter ved Hauketo skole. Han har en master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i spesialpedagogikk ved OsloMet og har en bachelor i kultur og samfunnsfag fra Universitetet i Oslo.

## Note

1. Begrepet *spesialundervisning* blir benyttet i artikkelen siden de nye begrepene i ny opplæringslov av 2024 ikke var de vanligste begrepene under arbeidet med masteroppgaven eller studien som denne artikkelen bygger på.

## Referanser

- Agder kommunerevisjon** (2024). *Elevers psykososiale miljø og skoleansattes arbeidsmiljø. Rapport til kontrollutvalget i Kristiansand kommune*. <https://agderkomrev.no/wp-content/uploads/2024/02/Forvaltningsrevisjon-2023-Psykososialt-miljo-for-barn-og-voksne-i-skolen-1.pdf>
- Arbeidstilsynet** (2023). *Læring og deling om vold og trusler i skolen*. <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/laring-og-deling-om-vold-og-trusler-i-skolen/>
- Arbeidstilsynet** (2025). Sju råd for å gjøre skolen til en tryggere arbeidsplass. <https://www.arbeidstilsynet.no/nyheter/sju-rad-for-a-gjore-skolen-til-en-tryggere-arbeidsplass/>
- Arbeidstilsynet** (u.å.-a). § 23A-1. Risikovurdering av fare for å bli utsatt for vold og trussel om vold. <https://www.arbeidstilsynet.no/regelverk/forskrifter/forskrift-om-utforelse-av-arbeid/4/23a/23a-1/>
- Arbeidstilsynet** (u.å.-b). *Vold og trusler på arbeidsplassen*. <https://www.arbeidstilsynet.no/arbeidsmiljo/vold-og-trusler/>
- Arksey, H. & O'Malley, L.** (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), s. 19–32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Barneombudet** (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrapporter/Uten-mal-og-mening.pdf>
- Borg, W.** (2012). *Work-environment and health 2012* (arbeidsmiljø og helbred). Copenhagen: The National Research Centre for the Working Environment. <https://viden.sl.dk/media/6134/arbeidsmiljoe-og-helbred-i-danmark2012-netversion-juni2013.pdf>
- Bronfenbrenner, U.** (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Bronfenbrenner, U.** (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), s. 723–742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U.** (2005). *Ecological systems theory* (1992). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (s. 106–173). Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U.** (2019). *Ecological Engagement: Urie Bronfenbrenner's Method to Study Human Development*. Springer International Publishing.
- Deloitte** (2020). *Trygt og godt skolemiljø, Askøy kommune*. <https://askoy.kommune.no/dokumenter/politikk/kontrollutvalget/643-2020-1-forvaltningsrevisjon-trygt-og-godt-skolemiljo/file>
- Deloitte** (2022). *Forvaltningsrevisjon av arbeidet med å sikre et trygt og godt miljø for elever og ansatte i grunnskolene i Bergen. Presentasjon for kontrollutvalget, 7. desember 2022*. <https://www.bergen.kommune.no/politikere-utvalg/api/fil/bk360/7196178/Presentasjon-kontrollutvalget-7-12-2022-trygt-og-godt-miljo-for-elever-og-ansatte-pdf>
- Ervasti, J., Kivimäki, M., Pentti, J., Salmi, V., Suominen, S., Vahtera, J. & Virtanen, M.** (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health*, 82(7), s. 336–343. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x>
- Forsmo, N.** (2024). *Vold mot ansatte i skolen*. Universitetet i Agder. <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/handle/11250/3143265>
- Gerberich, S.G., Nachreiner, N.M., Ryan, A.D., Church, T.R., Mongin, S.J., McGovern, P.M., Geisser, M.S., Watt, G.D., Feda, D.M., Sage, S.K. & Pinder, E.** (2010). Occupational violence in the schools: a case-control study of physical assault against educators. *Injury Prevention* 16(1). <https://doi.org/10.1136/ip.2010.029215.634>
- Hellerud, M.** (2022). *Forebygging av vold mot spesialpedagoger*. OsloMet – Storbyuniversitetet. <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/3028669>
- Høgetveit, J.** (2025). *Spesialpedagogers erfaringer med vold og trusler i norske skoler: En scope review studie*. Masteroppgave. LUI - Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet.
- Jortveit, M., Tveit, A., Cameron, D.L. & Lindqvist, G.** (2020). A comparative study of Norwegian and Swedish special educators' beliefs and practices. *European journal of special needs education*, 35(3), s. 350–365. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1689716>
- KS** (2023). KS og arbeidstakerorganisasjoner samarbeider om vold og trusler i skolen. <https://www.ks.no/fagomrader/arbeidsgiverpolitikk/arbeidsmiljo-og-hms/ks-og-arbeidstaker-organisasjonene-samarbeider-mot-vold-og-trusler-i-skolen/>
- KS** (2024a). *De viktigste endringene i ny opplæringslov*. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/grunnskole-og-sfo/de-viktigste-endringene-i-ny-opplæringslov2/>
- KS** (2024b). *Forebygging av vold og trusler i skolen. En hjelp til kartlegging og risikovurdering*. <https://www.ks.no/fagomrader/arbeidsgiverpolitikk/arbeidsmiljo-og-hms/vold-og-trusler-i-arbeidslivet/ny-veileder-om-arbeid-med-vold-og-trusler-i-skolen/>
- Mælen, M.** (2020). Det er veldig krevende å stå i disse situasjonene. Masteroppgave. NTNU. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2784653>
- Munn, Z., Peters, M.D.J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A. & Aromataris, E.** (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18(143). <https://bmcmmedresmethodol.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nordahl, T. mfl.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.
- Oslo kommune** (2023). *Årsrapport 2023. Vold og trusselhendelser mot ansatte*. <https://helsfy.oslo.no/globalassets/arsrapport-2023---vold-og-trusselhendelser-mot-ansatte.pdf>

**Oslo kommune** (2024). *Tariffoppgjøret 2024. Dokument 25*. Oslo kommune Dok\_25\_2024-2026\_korr1.indd

**Oslo kommune** (2025). *Oversikt over utagerende adferd, vold og trusler mot ansatte*. <https://www.oslo.kommune.no/statistikk/vold-og-trusler/>

**Pihl, P., Grytnes, R. & Andersen, L.P.S.** (2018). Violence prevention in special education schools – an integrated practice? *Research in Developmental Disabilities*, 77, s. 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.04.015>

**Rasmussen, C.A., Høgh, A. & Andersen, L.P.** (2013). Threats and Physical Violence in the Workplace: A Comparative Study of Four Areas of Human Service Work. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(13), s. 2749–2769. <https://doi.org/10.1177/0886260513487987>

**Rasmussen, C.A., Høgh, A. & Andersen, L.P.** (2013). Threats and physical violence in the workplace: A comparative study of four areas of human service work. *Journal of Interpersonal Violence*, 28(13), s. 2749–2769. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0886260513487987>

**Respons Analyse** (2024). Lærernes arbeidsmiljø. Undersøkelse blant Utdanningsforbundets medlemmer som er grunnskolelærere. [https://www.utedanningsforbundet.no/contentassets/e08e633ef0664573bfaa7dd473a3b873/utedanningsforbundet\\_arbeidsmiljo\\_rapport\\_240408.pdf](https://www.utedanningsforbundet.no/contentassets/e08e633ef0664573bfaa7dd473a3b873/utedanningsforbundet_arbeidsmiljo_rapport_240408.pdf)

**Rogaland revisjon** (2022). *Forvaltningsrevisjon, Vold og trusler i skolen, Haugesund kommune*. RR Haugesund kommune 2022 Vold og trusler i skolen.pdf

**SINTEF** (2019). *Vold og trusler mot ansatte i skolen*. [https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef\\_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/sintef-digital/sess/sintef_rapport-2019-00859-vold-og-trusler-mot-ansatte-i-skolen.pdf)

**Sjøbø, S.A.** (2021). *Ivaretagelse av spesialpedagoger som i møte med elever opplever psykisk eller fysisk vold*. Masteroppgave. Høgskolen i Oslo. [https://hiolof.brage.unit.no/hiolof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8\\_2.PDF?sequence=3&isAllowed=y](https://hiolof.brage.unit.no/hiolof-xmlui/bitstream/handle/11250/2776388/Synne%20Sj%C3%B8b%C3%B8_2.PDF?sequence=3&isAllowed=y)

**Skåland, B.** (2016). Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. *Teaching and Teacher Education*, 59, s. 309–317. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>

**Skåland, B.** (2018). Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd. *Spesialpedagogikk*, 83(2). <https://www.utedanningsnytt.no/borge-skaland-fagartikkel-laereryrket/laerere-er-svaert-sarbare-i-motet-med-elever-som-krenker-dem/110098>

**Tiesman, H., Konda, S., Hendricks, S., Mercer, D. & Amandus, H.** (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, 44, s. 65–71. <https://doi.org/10.1016/j.jsr.2012.09.006>

**Tiesman, H.M., Hendricks, S., Konda, S. & Hartley, D.** (2014). Physical Assaults Among Education Workers. *Journal of Occupational & Environmental Medicine*, 56(6), s. 621–627. <https://doi.org/10.1097/JOM.0000000000000147>

**Universell Utforming AS** (2018). *Universell utforming av skoler for elever med kognitive og sensoriske vansker*. <https://www.universellutforming.no/oppdrag/universell-utforming-av-skoler>

**Utdanningsdirektoratet** (2024a). *Gripe inn fysisk mot elever for å avverge skade*. <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/gripe-inn-fysisk-mot-elever-for-a-avverge-skade/>

**Utdanningsdirektoratet** (2024b). *Opplæringsloven*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/lov-om-grunnskoleopplaringa-og-den-vidaregaande-opplaringa-opplaringslova/>

**Utdanningsforbundet** (u.å.). *Medlemskriterier*. <https://www.utedanningsforbundet.no/om-medlemskapet/pris-betingelser/medlemskriterier/>

**Uthus, M.** (2014). *Spesialpedagogenes oppfatning av sin rolle i en skole for alle: idealer, realiteter og belastninger*. Pedagogisk institutt. Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269842>

**Uthus, M.** (2021a). *Spesialpedagogen i en inkluderende skole: mot nye mål og ny mening*. Gyldendal.

**Uthus, M.** (2021b). Spesialpedagogikk for morgendagens skole – nye mål og ny mening. <https://www.utedanningsnytt.no/fagartikkel-inkludering-spesialpedagogikk/spesial-pedagogikk-for-morgendagens-skole-nye-mal-og-ny-mening/302805>

**Williams, T.O., Billingsley, B. & Banks, A.** (2018). Incidences of Student-on-Teacher Threats and Attacks: A Comparison of Special and General Education Teachers. *Journal of Special Education Leadership*, 31(1), s. 39–49. <https://doi.org/https://www.casecec.org/journal>

**Williams, T.O. & Ernst, J.V.** (2016). Physical Attacks: An Analysis of Teacher Characteristics Using the Schools and Staffing Survey. *Contemporary Issues in Education Research*, 9(3), s. 129–136. <https://login.ezproxy.oslomet.no/login?url=https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1106908&site=ehost-live&scope=site>

**Zinter, K.E., McMahon, S.D., Greeson, M.R. & Bare, K.** (2024). A Comparison of General and Special Educators' Experiences with Teacher-Directed Aggression and Violence. *Psychology in the Schools*, 61(1), s. 380–397. <https://doi.org/10.1002/pits.23058>

# Når barnefattigdom blir en usynlig diagnose

## Spesialpedagogikkens ansvar i møte med barns skjulte livsbetingelser

Noen barn møter spesialpedagogikken før de møter forståelse. De blir kartlagt, vurdert og fulgt opp – uten at de mest avgjørende livsbetingelsene settes ord på.

TEKST:

SILJE LANGØY MADSEN

**B**arnefattigdom etterlater sjelden tydelige spor i sakkyndige vurderinger, men den setter seg i barnets kropp, regulering og deltakelse. Når disse sporene feiltolkes, risikerer vi å gjøre det rette – av feil grunn.

Det finnes barn som

- aldri har med seg matpakke
- alltid sier at de ikke er sultne
- aldri deltar i bursdager eller fritidsaktiviteter – ikke fordi de ikke vil, men fordi de vet at deltakelse også innebærer forventninger de ikke kan innfri

I pedagogisk praksis omtales disse barna sjelden som fattige. De omtales som urolige, umotiverte, konsentrasjonssvake eller sosialt tilbaketrukkne.

I verste fall som barn med mangelfull regulering eller i risiko for lærevansker. Spørsmålet er ikke om vi vil disse barna vel. Spørsmålet er om vi forstår dem riktig.

### **Fattigdom setter seg i kroppen – før den viser seg i atferd**

Vedvarende økonomisk knapphet i barndommen er ikke først og fremst et politisk eller moralsk problem. Det er et utviklingsmessig risikofenomen. Forskning innen utviklingspsykologi og nevrobiologi viser at langvarig økonomisk usikkerhet ofte innebærer et kronisk stressnivå som påvirker barnets reguleringssystemer – særlig knyttet til affektregulering, oppmerksomhet og eksekutive funksjoner. Dette er funksjoner som også står sentralt i spesialpedagogisk kartlegging.



## Skam gjør barnet stille. Eller sint. Eller urolig.

### Barnet som

- stadig forstyrrer undervisningen, kan være barnet som har brukt morgenen på å regulere en urolig forelder
- ikke klarer å sitte stille, kan være barnet som aldri har hatt ro rundt måltider, lekser eller leggetid
- trekker seg unna fellesskapet, kan være barnet som tidlig har lært at det å skille seg ut – også gjennom fattigdom – har en sosial kostnad

Når slike uttrykk forstås isolert fra barnets livsbe-  
tingelser, risikerer vi å møte belastningsreaksjoner  
som individuelle mangler.

### Når skolen blir stedet der fattigdommen avsløres

Skole og barnehage er ofte de arenaene der barns  
fattigdom blir mest synlig. Ikke fordi fattigdommen  
omtales eksplisitt, men fordi disse arenaene er  
bygget rundt deltakelse, sammenligning og sosial  
speiling. Det er her barnet oppdager at det mangler  
det andre tar for gitt: riktig utstyr, klær som passer  
inn, penger til aktiviteter, gaver til bursdager,  
tilgang til digitale verktøy.

For mange barn innebærer dette ikke bare prak-  
tiske begrensninger, men et brudd i tilhørighet.  
Skam er ikke en følelse barnet «har» – det er en  
erfaring barnet lever i. Skam gjør barnet stille.  
Eller sint. Eller urolig. Nettopp disse uttrykkene  
vekker ofte spesialpedagogisk bekymring.

Paradokset er smertefullt: Jo flinkere barnet er  
til å skjule fattigdommen, desto større er risikoen  
for at vi misforstår signalene.

### Fra støtte til stempling – spesialpedagogikkens etiske risikosone

Statistisk vet vi at barn fra lavinntektsfamilier  
ofte mottar spesialpedagogiske tiltak. Dette kan  
være både riktig og nødvendig. Samtidig reiser  
det et grunnleggende faglig spørsmål:  
Når blir spesialpedagogikken et verktøy for å kom-  
pensere for sosial ulikhet – uten at ulikheten i seg  
selv adresseres?

Når barn kartlegges uten at levekår inngår  
som en reell tolkningsramme, skjer det noe alvor-  
lig. Vansken flyttes inn i barnet. Ansvar flyttes  
bort fra strukturelle forhold. Tiltaket blir individu-  
elt – mens årsaken er kollektiv. Dette er ikke et

argument mot spesialpedagogikk. Det er et argument for mer presis, kontekstuell og etisk forankret spesialpedagogikk.

### **Foreldre som ikke tør å si det viktigste**

Et særlig alvorlig aspekt ved barnefattigdom er foreldrenes taushet. Mange foreldre i økonomisk utsatte situasjoner beskriver sterk skam og frykt i møte med skole og hjelpeapparat. De ønsker å fremstå som ansvarlige og kompetente foreldre – og de tier derfor om det som er vanskeligst.

For fagpersoner betyr dette at avgjørende informasjon ofte mangler i vurderingsgrunnlaget. Når vi senere sier: «Hadde vi bare visst», har barnet ofte allerede båret belastningen alene over lang tid. Kroppen har snakket der ordene manglet.

### **Hva koster våre feiltolkninger barnet?**

Feiltolkninger er ikke nøytrale. De har konsekvenser – ikke bare faglige, men eksistensielle.

Barn som får sine belastningsreaksjoner møtt med tiltak rettet mot «manglende ferdigheter», kan internalisere en forståelse av seg selv som feil. Barn som gjentatte ganger får høre at de må skjerpe seg, lærer at deres kamp er usynlig. Barn som plasseres i spesialpedagogiske spor uten kontekstuell forståelse, risikerer å bære med seg en avvikende identitet – lenge etter at fattigdommen eventuelt gjør det.

### **Mot en fattigdomssensitiv spesialpedagogikk**

Å arbeide fattigdomssensitivt handler ikke om å senke krav eller bortforklare vansker. Det handler om faglig presisjon. Om å skille mellom varige utviklingsvansker og belastningsreaksjoner. Om å rette tiltak mot regulering, trygghet og deltakelse – ikke bare prestasjon.

En slik praksis forutsetter profesjonelt mot:

- mot til å stille spørsmål ved egne vurderingsrammer
- mot til å tåle kompleksitet
- mot til å erkjenne at noen barns største utfordring ikke er læring – men belastning

### **Når faglighet også er et etisk valg**

Den virkelige testen på spesialpedagogisk kvalitet er ikke hvor presist vi kartlegger, men hva barnet sitter igjen med etter at vi har vært der. Sitter barnet igjen med en opplevelse av å bli forstått – eller av å være feil?

For noen barn er spesialpedagogikken det første stedet der deres strev får et språk. Da må vi spørre oss selv hvilket språk vi tilbyr. Er det et språk som rommer hele barnet – også det barnet lever i? Eller er det et språk som gjør fattigdommen taus, og dermed gjør barnet alene med den?

Barnefattigdom etterlater sjelden tydelige spor i vedtak og rapporter. Men den setter seg i kropp, i regulering, i blikket som vender seg bort, i hånden som ikke rekker opp. Når vi ikke ser dette, er det ikke fordi barnet skjuler det godt – men fordi systemet ikke alltid tåler å se det.

Spesialpedagogikkens viktigste bidrag i møte med sosial ulikhet er derfor ikke flere tiltak, flere skjemaer eller flere kategorier. Det er motet til å forstå før vi forklarer, og ydmykheten til å erkjenne at noen barns vansker ikke først og fremst handler om hvem de er – men om hva de har måttet bære.

Hvis spesialpedagogikk virkelig skal fungere som en beskyttelsesfaktor, må den også beskytte barnet mot å bli gjort til problemet i en virkelighet som allerede er tung nok. Alt annet er faglig utilstrekkelig – og etisk uforsvarlig. —



**SILJE LANGØY MADSEN** er utdannet pedagog og har en master i ledelse med faglig fordypning i arbeid med utsatte barn og unge. Hun har bred erfaring fra skole- og oppvekstfeltet og arbeider med hvordan levekår, skam og strukturelle forhold påvirker barns hverdagsliv, samt profesjonelles vurderinger og handlinger i møtet mellom familier og velferdssystemet.



Hvordan var og er faget kroppsøving for elever med ulike kropper, sosiale bakgrunner og kjønn? Artikkelforfatterne har her benyttet skjønnlitteratur og nyere forskning for å vise oss et fag som skal være for alle elever, men som ikke alltid lykkes, verken før eller nå.

# Kroppsøvingsfaget i en skole der alle elever skal ha rett på et inkluderende opplæringstilbud

TEKST:

KRISTIN VINDHOL EVENSEN OG ELLEN BERG

den ikoniske oppvekstromanen *Beatles* av Lars Saabye Christensen (1984/2024) følger vi guttegjengen til bokas jeg-stemme, Kim Karlsen, gjennom skole og fritid, fra 1965 og utover. I romanen dukker gymlærer Skinke opp, en faglærer som fremstår mer opptatt av å reflektere over prestasjoner, vurderinger og karaktersetting enn han er av å reflektere over det mangfold av elever han har foran seg i en broket forsamling 14-åringer.

Saabye Christensen beskriver kjønnede, kroppsfullkomne, stammende, skadde, overvektige og fattige elever – fra østkanten og vestkanten av Oslo. Gymlærer Skinke selv, en avdanket idrettsutøver med «hofterotasjon som en nysmurt globus», skal ivareta dette elevmangfoldet. Samtidig har han med sin tilbakelagte kappgjengerkarriere solid fotfeste i idrettens prestasjonslogikk, på godt og vondt for Kim, Ola, Seb, Gunnar, Fred og de andre vi møter i boka.

I vår tekst møter beskrivelsen av kroppsøving anno 1965 læreplaner og forskning om kroppsøving av i dag. Vi tar utgangspunkt i Lars Saabye Christensens romanfigur gymlærer Skinke, og vi ser de valg Skinke gjorde, i lys av verdier fra vår tid. Utdragene fra *Beatles* vil vise at elevgruppa på en realskole på Oslo vest var relativt mangfoldig i 1965. Vi blir kjent med Fred som bor alene med sin fattige mor i Gamlebyen på østkanten. Fred blir stadig minnet på sin klassebakgrunn når han deler skolehverdag med Kim, Gunnar, Seb og Ola som trår gatene på Frogner, Bislett og Majorstua på vestkanten. Frode beskrives som feit, Rune skarrer og Ola stammer. Kim og Ola stiller med to armer og en finger som i perioder er langt unna det kroppsfullkomne. Mangfoldet i klassen som gymlærer Skinke skulle undervise, var med andre ord tydelig allerede ti år før det i 1975 ble vedtatt at alle skolebarn skulle ha tilgang til utdanning helt uavhengig av hva slags evner, interesser og bakgrunn de måtte ha (Haug, 2024).



## Gjennom å berøre oss emosjonelt kan skjønnlitteraturen bidra til at vi føler empati med dem som holdes utenfor fellesskapet.

La oss si det først som sist. Det kan virke utidig å se et fag av 1965 i lys av læreplanverket og spesifikt læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2020), som tydeliggjør at faget skal være et inkluderende fellesfag som skal skape livslang bevegelsesglede for et bredt mangfold elever. Eldre og nyere forskning viser imidlertid fortsatt et fag som marginaliserer noen elever og ikke andre (Moen mfl., 2023). Vi mener derfor at det å se læreplanverket og forskning opp mot skjønnlitteratur ikke er så utidig likevel. Sammenstillingen viser at faget ikke har endret seg i den grad vi kanskje skulle ønske og tro. Dette gjelder særlig for elever som bryter med en snever forståelse av normalitet forstått som et gjennomsnitt eller et ideal (Grue, 2016) i det kroppsøvingsfaglige læringsrommet.

Gymmlærer Skinke var en lærer av sin tid. Tittelen hans var kroppsøvingslærer alt fra 1939, men da som nå kalte elevene ham for gymmlærer. Denne inkonsistente bruken av begrepet er fortsatt like aktuell, og som vist av Spord Borgen & Engelsrud (2020, s. 1) er det sammenheng mellom språket om kroppsøvingsfaget og fagets verdier, kjerneelementer, kompetansemål og vurdering. Det omdiskuterte, men på folkemunne fortsatt mye brukte ordet gym har sin opprinnelse i gymnastikk, altså et fag med sterk militær innflytelse (Augestad, 2003, s. 78–89), mens nåtidens kroppsøvingsfag har livslang bevegelsesglede for alle som mål og middel.

Gymmlærer Skinke gir oss innblikk i et fag som kunne vært historie, men som har flere

likhetpunkter den dag i dag når det kommer til tilpasning av undervisningen, sosial klasse, funksjonsevne, kjønn og idrettsdiskurs, vurderingspraksis og variasjon i undervisningen.

### Skjønnlitteratur og forskning

Kombinasjon av skjønnlitteratur og forskning kan frembringe emosjoner og ny kunnskap. Når skjønnlitteratur møter ulike «sannheter», som dem vi finner i forskningen om kroppsøvingsfaget, dannes grobunn for dialog (Brainard, 2021). Dialog og refleksjon kan bidra til at faget videreutvikles i en skole hvor alle elever har rett på et inkluderende opplæringstilbud, men hvor de ikke alltid får det (Svendby, 2013). I teksten kombinerer vi hvordan kroppsøvingsfaget i 1965 beskrives i skjønnlitteratur med forskningsbasert kunnskap om det å skille seg ut i kroppsøving i vår tid. Målet er at våre lesere skal kunne kjenne seg igjen, enten i egne eller andres erfaringer fra innegym i gymsaler, utegym i skolegårder og aktiviteter i svømmehaller gjennom ulike tider og på ulike steder.

Gjennom å berøre oss emosjonelt kan skjønnlitteraturen bidra til at vi føler empati med dem som holdes utenfor fellesskapet, og dermed kan den fostre endring (Tinning, 2002). Våre utdrag fra *Beatles* kan bidra til kritisk refleksjon over etablerte praksiser som til nå har vist seg å legge til rette for det maskuline (Evensen mfl., 2025), det kroppsfullkomne (Berg, 2021) og for elever fra gitte sosiale klasser (Philpot mfl., 2020). Slik

håper vi at vår tekst som ser på kroppsfullkommenhet, sosial klasse og kjønn med skjønnlitterære og akademiske briller, bidrar til et fremtidig kroppsøvingsfag som ikke reproducerer ekskluderende praksiser.

### **Skinke gjør forsøk på tilpasning og gir fritak for annerledes kropper**

Gjennom deltakelse i kroppsøvingsfaget av i dag skal alle elever få oppleve likeverd og mangfold. Dette gjelder også for elever med kropper, atferd eller kognitive forutsetninger som skiller seg fra majoriteten. Hvordan var det så i 1965, når Ola hadde brukket begge armene i en traktorulykke på Toten, og med ett ikke var den kroppsfullkomne gutten han vanligvis var?

Ola og Seb stod ved fontena og venta. Det var store fri, regnet hadde gått seg. Armene til Ola var fulle av navn og hilsener og tegninger, alle jentene i klassene hadde rispa i gipsen også. Det var visst ikke så verst å brette armene likevel. Ola hadde kvikna til, slapp skriftlige lekser og blei aldri hørt. Han grua seg faktisk til han skulle på legevakten og brette opp gipsen om en måned.

– Har dere hatt g-g-gym? Ropte han da vi nærma oss.

– Jepp.

Vi fortalte om Fred Hansen. Kunne like gjerne ha brukket nakken. Bare flaks at han overlevde.

– Gym lærern er s-s-sprø, sa Ola. Trudde jeg skulle få f-f-fri, jeg. Så måtte jeg ta s-s-søtti knebøyninger.

(Saabye Christensen, 2024, s. 133)

Da Ola uheldig nok har brukket begge armene, gjør gym lærer Skinke det vi forventer av en lærer i dag, han tilpasser undervisningen slik at Ola fortsatt er med. Dersom knebøyene ble gjort i ensomhet, er det nok mange kompetansemål Ola ikke er innom. Det Skinke gjør her, kan vi betrakte som en smal forståelse av tilpasset opplæring slik den blir beskrevet av Bachmann & Haug (2006, s. 7), som en konkret iverksettelse av tiltak rettet

mot enkeltelever. I en smal forståelse av tilpasset opplæring kan vi se på de 70 knebøyene som en pragmatisk og konkret handling som er lett gjennomførbar uten ekstra ressurser tilgjengelig, og som lett kan dokumenteres av både lærer og elev.

Kim, derimot, får med sin maltrakterte finger, etter et ublidt møte med en rivaliserende guttegjeng, det vi kan kalle fritak fra faget, og dermed også fra vurdering. «Jeg tok fingeren tilbake og la den i lomma. Etterpå viste jeg den til Skinke og fikk fri i gymtimen. Jeg bestemte meg for å ha vondt i fingeren helt til vi fikk utegym. Det var en ålreit finger» (Saabye Christensen, 2024, s. 326).

Hva denne forskjellsbehandlingen av Ola og Kim bygger på, får vi ikke vite, men vi vet at ekskludering av ikke-kroppsfullkomne elever stadig skjer i faget. Dette er beskrevet av Svendby (2013), som viser hvordan elever med fysiske funksjonsnedsettelse ofte tas ut av faget for å gjøre individuelle øvelser eller for å dra til fysioterapeut i kroppsøvingsstimene, av Tangeraas & Mehus (2023), som stiller seg kritiske til om inkludering i kroppsøving faktisk oppnås for alle elever, og av Berg (2021), som beskriver løsninger for et mer inkluderende kroppsøvingsfag med rom for alle.

Fortellingene om Ola med de brukne armene og Kim med den maltrakterte fingeren kan derfor sies å illustrere det elever kan oppleve i kroppsøvingsfaget den dag i dag, nemlig at de får et eget opplegg på sidelinja som Ola, eller at de rett og slett blir fritatt fra både undervisning og vurdering som Kim. Hvis Skinke hadde vært del av et kollegium som hadde en bredere forståelse av inkludering, ville sannsynligvis Ola og Kim opplevd å bli behandlet mer likeverdig ved at det ble funnet en løsning for hvordan de kunne delta og bli vurdert i faget ut fra sine ulike forutsetninger.

### **Skinkes gym understreker Fred Hansens lave sosiale status**

Philpot mfl. (2020) beskriver hvordan nåtidens lærere behøver kunnskap om sosialt rettfærdige pedagogiske tilnærminger, slik at de kan klare å adressere sosial urettferdighet i undervisningen. Sosial rettfærdighet er ikke en metode hvor én tilnærming passer alle elevgrupper. Derimot vil

høyere bevissthet om sosial urettferdighet øke sjansene for at kroppsøvingslærere tar gode avgjørelser i et felt hvor kontekster og elevgrupper er svært heterogene og i stadig endring (Gerdin mfl., 2022; Gerdin, 2025).

Fred, en stillferdig og fattig gutt som vokser opp som enebarn med en hardt arbeidende alenemor i Gamlebyen på Oslos østkant, gir liv til hvordan sosial urettferdighet kan vise sitt stygge ansikt i skolen, idet han blir gjort selvløsende gjennom Skinkes organisering av undervisningen. Fred viser oss også makten han besitter overfor gymmlærer Skinkes lite sensitive pedagogiske tilpasninger, gjennom det Goffman (2008) ville kalt opposisjonelle tilpasninger.

Fred Hansen stupte mot bukken, dytta ifra, han ligna en utsulta måke over en sildestim der han et sekund hang leddløst i lufta, så landa han med et brak på ryggen, utenfor matta. Stillheten kom like brått. Fred Hansen ble liggende, rørte seg ikke, øya var klistra igjen. Han var mindre enn noensinne, og hvitere, han virka helt overjordisk der han lå, som en nedstyrta engel, i altfor svær kortbukse. Skinke stod på kne ved sida av ham, fomla med hendene, lette etter pulsen, fant den ikke, så opp på oss som stod i foroverbøyd sirkel rundt dem.

– Hva heter han? hviska Skinke.

– Fred, var det noen som sa.

Skinke pressa håndflatene over hjertet til Fred, åpna på øyelokkene, men Fred stirra bare hvitt og blast ut i rommet.

– Fred, sa Skinke forsiktig. Fred. Kan du høre meg?

– Ikke en lyd.

– Han er død, mumla en stemme.

Da begynte Skinke å skrike, han skreik mens han rista i den livløse kroppen.

– Fred! Fred! Fred!

Det hjalp ikke. Skinke brøyta seg vei mellom oss, skulle hente lege. Da smilte plutselig Fred Hansen, leppene krumma seg i det bleike, tynne fjeset, og han reiste seg, slik måtte det ha sett ut da Jesus våkna tredje dagen, og gikk over golvet, som om han var vektløs. Skinke hadde stansa i

døråpningen, stirra nesten vettskremt på Fred, som kom mot ham med lange, duvende skritt. I det samme ringte det ut, klokken ljoma i salen, og det hele var ganske skummelt og høytidelig.

I garderoben spydde Fred Hansen og blei kjørt hjem i drosje med hjernerystelse. Han var borte i ti dager, og da han kom tilbake, var han enda mindre enn før, klærne var et telt rundt ham og han sa ingenting, bare satt ved vegg og stirra ingen steder, fjerna Fred Hansen.

(Saabye Christensen, 2024, s. 131–133)

Gymmlærer Skinke var ikke nådig mot Fred. Fattig, tynn, bleik og i altfor store klær gjorde Skinkes valg Fred mer synlig enn han allerede var.

Sosial utjevning er viktig i norsk skole, men en nyere rapport viser at spennet mellom formålsparagrafens betoning av sosial utjevning og en økonomisk orientert diskurs i liten grad tas opp til diskusjon (Karseth mfl., 2022). Også forskningslitteraturen viser oss et kroppsøvingsfag som i mange tilfeller forsterker ulikhet fremfor å utjevne. Samtidig er det lys i tunnelen i de tilfeller hvor kroppsøvingslærerutdanningene bidrar til å utfordre sosialt ekskluderende praksiser allerede under studietiden (Thorjussen & Wilhelmsen, 2024).

### Skinke, kjønn og idrett

Kroppsøving har som nevnt sin opprinnelse som et militært orientert fag for gutter (Augestad, 2003; Standal, mfl., 2020). Fortsatt skjer faget på guttas premisser, etter guttas interesser, og lærerne gir gutta mer oppmerksomhet enn de gir jentene (Engbretsen mfl., 2020). Riktignok er ikke selve faget lenger kjønnsdelt organisert, men fortsatt gjenspeiler språk og praktisk gjennomføring en binær forståelse.

Elever som bryter med tradisjonelle forståelser av kjønn, beskriver hvordan de får det enklere i kroppsøving når de ligger tettere på det maskuline enn det feminine (Korshavn mfl., 2023). Dermed ser vi hvordan maskuliniteten fortsatt råder i favør de tradisjonelt maskuline elevene. Om de er gutter, jenter eller ikke-binære, spiller liten rolle, uansett så ser det ut til at elevene selv erfarer at maskuline



## Også forskningslitteraturen viser oss et kroppsøvfingsfag som i mange tilfeller forsterker ulikhet fremfor å utjevne.

---

kjennetegn som det å ta stor kroppslig plass og å bruke krefter verdsettes høyere enn det tradisjonelt feminine (Evensen mfl., 2025). Opprinnelig var kroppsøving et fag kun for gutter, noe som illustreres i Kims første møte med gymlærer Skinke ved starten av skoleåret.

Og så husker jeg gymlæreren, Skinke, han het Skinke, en høy staka, med smalt hue, tjukke briller, cutting og tre norgesmesterskap i kappgang. Han rulla så vidt innom og peip at gutta skulle ha med gymtøy neste dag, så kappgikk han ut igjen mens hoftene roterte som en nysmurt globus.

(Saabye Christensen, 2024, s. 126)

Gutta skulle ha med gymtøy neste dag. Hva jentene skulle, vet vi ikke. Til tross for at kjønnsblanding ble den offisielle organiseringsformen i norsk skole i 1959, ble det ikke innført kjønnsblanding i kroppsøving før i Mønsterplanen av 1974 (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974). Gutta og de mer perifere jentene beskrevet i *Beatles* kunne altså i 1965 forvente kjønnsblanding i norsk, matematikk, historie og geografi, men ikke i kroppsøving.

Ikke bare kjønn, men også en idrettsdiskurs avgjør hvem som er innenfor, og hvem som er utenfor i kroppsøvfingsfaget. «Som en nysmurt globus» kappgikk gymlærer Skinke ut av klasserommet. Som tre ganger norgesmester i kappgang

ser vi at han har idrettsbakgrunn. Her er han ikke alene. Både norsk og internasjonal forskning viser at det å sidestille kroppsøving med idrett er en dominerende forståelse av faget, og at faget er preget av det som kan betegnes som en idrettsdiskurs (Araújo mfl., 2017; Skille & Moen, 2021; Ward & Griggs, 2017).

Larsson (2009) og Moen & Green (2014) finner at kroppsøvfingslærerstudenter og deres lærerutdannere overdriver betydningen av idrettsferdigheter for kommende kroppsøvfingslæreres muligheter til god utøvelse av yrket. Dette er et seiglivet funn gitt at læreplanen vektlegger innsats og øvelse og en bredere forståelse av ferdigheter enn tradisjonelle idretts- og prestasjonsrettede diskurser. Beskrivelser av at det er en utvikling på dette feltet, finner vi i Spord Borgen mfl. (2023, 2025), som viser at begreper knyttet til idrett er nedtonet i LK20, og i Moen & Westlie (2025, s. 7), som beskriver at ferdigheter nevnes i læreplanens generelle del, men ikke når kompetanse omtales i kroppsøvfingsfaget.

Østerlie (2025) viser at elevene som følger undervisning etter LK20, deltar i et mer inkluderende fag enn elevene før dem hadde mulighet til, og at det derfor ikke er negativt at flere elever enn før oppnår toppkarakter i faget. Den tradisjonelle idrettsdiskursen blir også utfordret av Pedersen mfl. (2019), som viser til at det skjer en endring hvor elevene får utfolde seg med lek, fellesskap og besluttsomhet.

**Skinke minner elevene på at gym er et skolefag**  
Kroppsøving er et obligatorisk fag som ifølge dagens læreplan (Kunnskapsdepartementet, 2020) skal stimulere til livslang bevegelsesglede for alle elever. Samtidig er det et fag elevene skal vurderes formativt i og få summativ karakter i. Sammenhengen mellom læreplan, kompetansemål og vurderingspraksiser forutsetter godt læreplanarbeid, tilpasning av undervisning og et bevisst forhold til hva som skal vurderes.

I en svett garderobe minner gymlærer Skinke sine elever på det faktum at det de skal igjennom i faget, munner ut i en summativ vurdering av det de presterer:

Det blei innegym dagen etter, styrtregnet piska i bakken. Vi satt i den svette garderoben. Skinke myste ned på oss mens han tøyde ut bukmuskulene. Plutselig brølte han med ualminnelig høy stemme: Husk det! Man kan stryke i gymnastikk! Hører dere! Man kan stryke i gymnastikk!

(Saabye Christensen, 2024, s. 129–130)

Jo visst, fortsatt kan man stryke i kroppsøving, fordi det er et fag med kompetansemål og krav om vurdering av både innsats og av prestasjoner. Fjerning av karakter og vurderingsformer i faget diskuteres imidlertid stadig. I denne diskusjonen inngår ofte ulike holdninger til om det faktisk er en diskrepans mellom fysisk aktivitet, idrettsprestasjoner og kroppsøving, og hvordan denne diskrepansen eventuelt påvirker fagets undervisnings- og vurderingspraksis (Evensen, 2020; Engelsrud mfl., 2022). Debatten pågår fortsatt med dissens om alt fra karakternivå, ufaglærte lærere og vurderingsformer (Bueide, 2025; Homdal mfl., 2025), uten at fagfeltet ser ut til å komme til enighet om hva som er best når elever skal delta ut fra egne, ofte svært ulike forutsetninger, samtidig som de skal få en rettferdig vurdering.

### **Skinke varierer undervisningen**

Kroppsøving skal være et allsidig fag hvor elevene skal få møte ulike aktiviteter og arbeidsmåter i arbeidet med fagets ulike læringsmål. Hvordan var så dette i Skinkes tid?

Skolen begynte, jula var over. Juletrærne stod brune og ribba, som fiskebein, i portrom og bakgårder. Stjernene forsvant fra vinduene og dukka opp på himmelen i stedet, i kalde, kølsvarte kvelder. Et nytt år. Alt var forandra. Alt var det samme. Bare gymlærer Skinke hadde fått en ny idé. Vi skulle svømme. I slike kalde tider, forkynnte han, var det viktig og riktig å svømme. For da får vi et nytt fettlag på kroppen, innenfor huden, som beskytter oss mot kulda. Se på isbjørnen. Og dermed dura vi ned på Vestkantbadet og jumpa uti klore. Skinke marsjerte langs kanten og blåste i ei fløyte og skreik ordrer.

– Hvor er Fred? gurgla Gunnar og spytta grønt vann.

– Jeg tok en titt.

– Der kommer'n sa jeg.

Der kom Fred Hansen. Ribbeina stod ut som trappetrinn på hver side over de kantete hoftene hvor tarzanbadebuksa hang og slang. Han nølte noen sekunder, så gikk han rakt ut på stupebrettet og slengte seg uti, som en vridd sel, knakk på midten og traff vannet uten en sprut, uten en lyd. Og der blei han. Fred Hansen kom ikke opp. Skinke fekta med armene og brølte, vi skimta Fred Hansen på bønn, som en grå skygge, en skinnmager dypvannsfisk. Det varte og det rakk og Skinke var like ved å gå uti, da kom Fred Hansen opp som en torpedo, stod nesten oppreist i vannet, han gjorde det. Fred Hansen vakte som en ørret, så la han på svøm, krålte, det er den flotteste krålen jeg har sett, han rulla som en tømmerstokk, rørte seg liksom ikke, de tynne armene trakk ham framover som om han hadde en propell under fotsålene.

– Det er bra! ropte Skinke, Det er bra Fred!  
Fortsett sånn!

Fred Hansen fortsatte, fram og tilbake, rygg, butterfly, maga, vi andre bare lå der og plaska som invalide flodhester, men Fred Hansen var en sel, var en sel!

I dusjen etterpå stirra vi alle på ham. Det var ikke til å tro.

– Jævla bra du er til å svømme, sa vi.

Fred Hansen rødma og blei borte i dampen.

(Saabye Christensen, 2024, s. 181–182)

Læreplanen i kroppsøving vektlegger et spenn mellom tradisjonelle og alternative bevegelsesaktiviteter, og selv om svømmeteknikk neppe kan sies å være en utradisjonell bevegelsesaktivitet, lykkes gymlærer Skinke med noe viktig når han lar Fred Hansen i all sin sosiale annerledeshet skinne i klassekameratenes påsyn.

### Avslutning

Alle elever, med et bredt spekter av kropper, kognisjoner, kjønn, atferder og sosiale bakgrunner, fortjener muligheten til å skinne så ofte som mulig i kroppsøvingsfaget vårt. Læreplanen vektlegger samhandling, utvikling og mestring, verdier alle elever kan nå ut fra egne forutsetninger. I diskusjonene i *Nettverk for forskning på kroppsøving og idrettsfag*, og i sosiale medier og podkaster om kroppsøving, ser vi i 2025 noen tegn til positiv utvikling. Det som diskuteres i disse nettverkene og plattformene, gir håp for fremtiden. Vi ser potensial for at det vil komme ny forskning, nye narrativer og nye skjønnlitterære bidrag om et fag hvor lærere og elever skaper et inkluderende fag. Dette faget henter inspirasjon fra nyere og alternative bevegelseskulturer samtidig som det tar vare på det beste fra det vi har med oss fra før.



... gymlærer Skinke lykkes med noe viktig når han lar Fred Hansen skinne i all sin sosiale annerledeshet.

En tekst som denne viser at det ligger et stort potensial i å se på ulike typer tekster om samme tema. Gjennom å sammenligne skjønnlitteraturens frie form med forskningsbasert kunnskap fra i dag ser vi at noe har endret seg til det bedre, men også at kroppsøvingsfaget på noen punkter kan sies å stå på stedet hvil. Med et nikk til hvordan Skinke la til rette for et fag hvor Fred Hansen kunne få høre at han var «jævla bra til å svømme», for så å forsvinne rødmende i dampen, slår vi et slag for at alle elever skal få skinne. Da som nå! —



**KRISTIN VINDHOL EVENSEN** arbeider som førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole (NIH), Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier. Hun er utdannet barnehagelærer og har mellomfag i fysisk aktivitet og funksjonshemming ved NHI, mastergrad i spesialpedagogikk (fordypning i utviklingshemming) ved UiO og doktorgrad i idrettsvitenskap fra NIH. Kristin har jobbet med barn med multifunksjonshemming, utviklingshemming og autismespekterdiagnoser i barnehager og i grunnskolen. Hun har vært programleder for påbygningsstudiet Fysisk aktivitet og funksjonshemming ved Norges idrettshøgskole. Fra november 2025 er hun ansatt som førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved barnehagelærerutdanningen ved OsloMet.



**ELLEN BERG** arbeider som førsteamanuensis ved Norges idrettshøgskole (NIH), Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier, der hun nå er programleder for fjerde og femte studieår på *Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag* for trinn 1–13, kroppsøving og idrettsfag. Ellen har spesialpedagogutdanning fra UiO, hovedfag i idrettsvitenskap med fordypning idrettspedagogikk (NIH) og doktorgrad i idrettsvitenskap, med innretning pedagogikk, funksjonshemming og inkluderende kroppsøving fra NHI. Ellen har arbeidet som faglærer i kroppsøving og idrettsfag, og har 20 års erfaring som spesialpedagog/idrettspedagog ved TRS kompetansesenter for sjeldne diagnoser ved Sunnaas sykehus.

## Referanser

- Araújo, R.M.F., Hastie, P.A., de Assunção Bessa Pereira, C.H. & Mesquita, I.M.R. (2017). The evolution of student-coach's pedagogical content knowledge in a combined use of sport education and the step-game-approach model\*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), s. 518–535. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294668>
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen. Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget*. Doktorgradsavhandling, Høgskolen i Telemark.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr. 62. Høgskulen i Volda.
- Berg, E. (2021). *Kroppsøving – med rom for alle*. Fagbokforlaget.
- Brainard, L.A. (2021). Putting «Perspectives» in Perspective: Literary Fiction, Empathy & Diversity in the Public Affairs Classroom. *Public Integrity* (23), s. 310–327.
- Bueide, M. (2025, 2. juni). Fjern karakteren i kroppsøving – for elevenes skyld. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/KM4VdX/fjern-karakter-i-kroppsoeving>
- Engebretsen, B., Walseth, K. & Elvebakk, L. (2020). Jenter og kroppsøving. Hvordan kan en aktivistisk tilnærming bedre jenters erfaring med kroppsøving? *Norsk pedagogisk tidsskrift* 104(4), s. 361–375.
- Engelsrud, G., Gyiring, J., Sæle, O., Hallås, B.O. & Spord Borgen, J. (2022). Karakterer i kroppsøving er ikke irrelevant. *Forskersonen.no*. <https://www.forskersonen.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-meninger/karakterer-i-kroppsoving-er-ikke-irrelevant/2055831>
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Evensen, K.V., Larsson, H. & Strømman, E. (2025). «They're Rubbing it in my Face.» A study of Embodiment When Being Trans in PE. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 16, s. 75–97. doi: <https://doi.org/10.24834/sss16.75>
- Goffman, E. (2008). *Interaction Ritual. Essays in Face-to-Face Behavior*. Aldine Transaction.
- Gerdin, G., Smith, W., Philpot, R., Schenker, K., Moen, K.M., Linnér, S., Westlie, K. & Larsson, L. (2022). *Social Justice Pedagogies in Health and Physical education*. Routledge.
- Gerdin, G. (2025). *Students and social justice pedagogies in physical education*. Routledge.
- Grue, L. (2016). *Normalitet*. Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2024). 30 år med inkluderende opplæring i norsk skole. *Paideia*, 28, s. 15–24.
- Homdal, E.K., Skarnes, L.H., Hansen, K.A.B. & Strupstad, E.N. (2025). På linje med andre fag er kroppsøvingsfaget kompetansebasert. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/EyPo7j/karakteren-i-kroppsoeving-styrker-fagets-posisjon-som-laeringsfag>
- Karseth, B., Kvamme, O.A. & Ottesen, E. (2022). *Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (EVA2020) Rapport nr. 4*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Korshavn, R.N., Svendsen, S.H.B., Ingebrigtsen, J.E. & Holten, E.S. (2023). «Jeg tenkte at jo mindre jeg bevegde på meg, jo mindre av kroppen min synes». Åtte transkjønnede elevers erfaringer med kroppsøving. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 47(4), s. 161–180. doi: <https://doi.org/10.18261/tfk.47.4.2>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Larsson, L. (2009). *Idrott – och helst lite mer idrott. Idrottsläarstudenters möte med utbildningen*. Doktorgradsavhandling. Studies in Education in Arts and Profession. Stockholm's University.
- Moen, K.M. & Green, K. (2014). Neither shaking nor stirring: A case study of reflexivity in Norwegian physical education teacher education. *Sport, Education and Society*, 19(4), s. 415–434. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.670114>
- Moen, K.M. & Westlie, K. (2025). Bevegelse som kompetanse i kroppsøving – en empirisk undersøkelse av hvordan sentrale premissleverandører tenker og snakket om faget. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 8(2), s. 1–21.
- Moen, K.M., Aasland, E. & Løndal, K. (2023). Krenkelser og patologier. I: K.M. Moen & A.N. Jordet (Red.). *Et anerkjennende kroppsøvingfag* (s. 53–79). Cappelen Damm Akademisk.
- Pedersen, J.H., Thornquist, E., Natvig, E. & Råheim, M. (2019). Physical education classes – a double-edged sword: a qualitative study of Norwegian high-school students' experiences. *Physiotherapy Theory and Practice*, 37, s. 1404–1418.
- Philpot, R., Smith, W., Gerdin, G., Larsson, L., Schenker, K., Linnér, S. & Westlie, K. (2020). Exploring social justice pedagogies in health and physical education through Critical Incident Technique methodology. *European Physical Education Review*, 27(1), s. 57–75. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X20921541>
- Skille, E.Å. & Moen, K.M. (2021). Kroppsøving og idrett i Norge – overlappende men distinktive felt. *Scandinavian sport studies forum*, 12, s. 135–157.
- Spord Borgen, J. & Engelsrud, G.H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden* 14(1), s. 1–19. DOI: 10.5617/adno.8099
- Spord Borgen, J., Murtne, Å., Bergsland, J.E., Bottolfs, M., Carlsen, K., Husebø, Ø., Moen, S.O., Randers-Pehrson, A., Møller-Skau, M., Thorrud, S., Bråthen, K.W. & Ørbæk, T. (2023). Praksis i de praktiske og estetiske fagene i LK20 (Evaluering av fagfornyelsen i fire fag). *Delrapport 2. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 131*. <https://hdl.handle.net/11250/3097401>

**Spord Borgen, J., Murtne, Å., Bergsland, J.E., Bottolfs, M., Hellenes, O., Husebø, Ø., Møller-Skau, M., Randers-Pehrson, A., Rimstad, Å. & Thorrud, S. (2025).** *Elevenes læringspraksiser i de praktiske og estetiske fagene i LK20: Evaluering av de praktiske og estetiske fagene i fagfornyelsen: Delrapport 3* (Evaluering av fagfornyelsen i fire fag. Delrapport 3. Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 157. <https://hdl.handle.net/11250/3182934>

**Standal, Ø.F., Moen, K.M. & Westlie, K. (2020).** «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 4(1), s. 34–51.

**Svendby, E.B. (2013).** «Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn»: En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning). Doktorgradsavhandling. Norges idrettshøgskole.

**Saabye Christensen, L. (2024).** Beatles. Cappelen Damm.

**Tangeraa, G. & Mehus, I. (2023).** Den mørke og lyse stien til motivasjon og inkludering i kroppsøving. I: T. Wilhelmsen, E. Berg, K.V. Evensen, G.M Solstad & I.M. Thorjussen (Red.), *Bevegelsesfellesskap i oppveksten. Kritiske perspektiver på inkludering og mangfold*. Fagbokforlaget.

**Thorjussen, I.M. & Wilhelmsen, T. (2024).** Discourses of resistance: pre-service teacher's reflections on the challenges of inclusion in physical education. *Sport, education and society*, 30(4), s. 512–525. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13573322.2024.2329570#abstract>

**Tinning, R. (2002).** Toward a «Modest Pedagogy»: Reflections on the Problematics of critical Pedagogy. *Quest*, 54(3), s. 224–240. doi: <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491776>

**Ward, G. & Griggs, G. (2017).** Primary Physical Education: A memetic perspective: A memetic perspective. *European Physical Education Review*, 24(4), s. 400–417. doi: <https://doi.org/10.1177/1356336X16676451>

**Østerlie, O. (2025).** URL: Fagfornyelsen har påvirket karakterutviklingen i kroppsøving *Utdanningsnytt* 16.10.25.



PP-tjenesten (PPT) skal ifølge opplæringsloven § 11–13 samarbeide med og støtte skolene i det forebyggende arbeidet. Målet er at opplæringen blir så inkluderende og godt tilrettelagt som mulig. Artikkelforfatterne argumenterer her for at PP-tjenesten derfor bør ha en sentral plass og rolle i skolens profesjonsfelleskap.

# PP-tjenesten må være en synlig og aktiv medspiller i skolens profesjonsfellesskap

TEKST:

FRØYDIS ELSETH-JANSSON OG JENNIFER BRYANT

**F**orebygging handler om å bruke mer tid og ressurser tidlig, før det blir en bekymring. Vi i PPT har kjent på et sterkt ønske om å kunne påvirke systemet som elevene er en del av, og å kunne tilføre kompetanse i møte med en mangfoldig elevgruppe. Denne artikkelen tar utgangspunkt i våre erfaringer med veien videre etter Kompetanseløftet. Vi ønsker å dele noen refleksjoner som vi håper kan være til inspirasjon og nytte for andre. Vi har også intervjuet rektor ved Mysen videregående skole om PPT sin rolle på skolen.

## Veien videre etter Kompetanseløftet

Vi som skriver denne artikkelen, deltok i Kompetanseløftet ved Mysen videregående fra skoleåret 2021/22 til 2024/25. Her fikk vi muligheten til å jobbe systemrettet med inkludering i videregående skole. I samarbeid med skolens ledelse, Høgskolen i Østfold og Universitetet i Innlandet deltok vi aktivt i en tverrfaglig arbeidsgruppe.

Vi gjennomførte kulturanalyse og introduserte og ledet bruken av Statped sitt *Refleksjonsverktøy for inkluderende praksis*. Vi bidro til faglige drøftinger om betydningen av inkludering, satte søkelys på strukturelle barrierer og løftet frem behovet

for bedre sammenheng mellom det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske feltet. Dette arbeidet har vi skrevet om i artikkelen «Å passe inn eller høre til. Erfaringer fra kompetanseløftet i videregående skole» (Bryant & Elseth-Jansson, 2024).

Kompetanseløftet ble en døråpner for å utforske PPT sin rolle i skolens utviklingsarbeid. Det ble også en døråpner for å drive utviklingsarbeid i egen tjeneste, og her har vi samarbeidet videre med Universitetet i Innlandet. Vi gjennomførte *Ståstedsanalysen for PPT*, hvor det blant annet kom frem at vi kunne bli bedre på å balansere mellom det forebyggende arbeidet, kompetanse- og organisasjonsutvikling og sakkyndighetsarbeidet i vår PP-tjeneste, samt at vi kan samarbeide bedre med skolen om forebyggende praksis. Dette ble derfor viktige fokusområder videre.

Universitetet i Innlandet utfordret oss til å utarbeide vårt eget «drømmescenario». I vårt drømmescenario er PPT en naturlig del av skolens profesjonsfellesskap og det pedagogiske utviklingsarbeidet. Dette innebærer blant annet at PPT er en fast deltaker og samarbeidspartner i skolens ledergruppe. PPT er også representert i seksjonsmøter og klasseteam, der vi bistår lærerne i arbeidet med



## ... skolene trenger en kontinuerlig påminnelse om å involvere oss.

elevene. I tillegg støtter vi lærerne i utviklingen av undervisningsopplegg som fremmer inkludering og bidrar til tilpasset opplæring. Dette presenterte vi for skolens ledergruppe ved Mysen videregående.

Videre i arbeidet med Kompetanseløftet internt i PPT fikk vi i oppdrag av ledergruppa i PPT å invitere oss inn i klasserom og observere god og inkluderende praksis. Målet med dette oppdraget var flersidig: skape relasjoner med lærerne, bli kjent med handlingsrommet i ordinær undervisning og øke vårt eget repertoar ved å se eksempler på god tilpasset opplæring som vi kan ta med oss videre i veiledning av lærere.

Parallelt med observasjonene i klasserom har vi også startet arbeidet med å styrke vår egen forståelse av handlingsrommet i læreplanverket. Målet er å fordype oss i hvordan kompetansemålene kan tolkes og brukes som utgangspunkt for inkluderende praksis i ordinær undervisning. Gjennom dette ønsker vi å styrke vår evne til å veilede lærere på en måte som er tett koblet til både praksis og rammeverk.

For lærerne har vi lagt særlig vekt på samarbeidslæring som en inkluderende undervisningsform. Vi har startet arbeidet med å undervise lærerne i denne tilnærmingen og har gjennomført felles økter hvor vi utforsker undervisningsmetoden sammen. Vi har også arbeidet internt i PPT med vekt på hvordan vi kan utvide verktøykassen vår for å jobbe forebyggende, i samarbeid med skolene. Alle ansatte i PPT Østfold fylkeskommune har fått en innføring i samarbeidslæring som metode, som de kan ta med seg videre ut i arbeidet med sine skoler.

Gjennom arbeidet med Kompetanseløftet ble skoleeier interessert i hvordan vi som tjeneste

kan bidra i større strukturelle prosesser, og PPT deltar nå i en arbeidsgruppe der inkludering ses i sammenheng med ny tilbudsstruktur i Østfold fylkeskommune, med særlig vekt på tilrettelagt opplæring og alternative opplæringsarenaer. Arbeidet skal munne ut i en politisk sak.

### Tilstedeværelse og utholdenhet

Selv om det i utgangspunktet ikke var gitt at PPT skulle være en aktiv del av utviklingsarbeidet ved Mysen videregående, tror vi at arbeidet med Kompetanseløftet kombinert med tilstedeværelse og pågåenhet har åpnet for nye og verdifulle samarbeidsformer. En viktig erfaring vi har gjort oss, er at det ofte kreves en god dose utholdenhet for å få innpass. Dette understreker hvor viktig det er at vi som PPT ikke er redde for å «klore på døra», være «den plagsomme lillesøsteren» og være synlige og til stede, selv om vi i perioder har kjent på at vi kanskje har «mast» for mye.

Vi har brukt mye energi på nettopp dette: å holde kontakten, følge opp og være tydelige på hva vi kan bidra med. Erfaringen viser imidlertid at denne formen for utholdenhet er nødvendig og verdsatt, og vi ser at det nettopp er denne pågåenheten som har utgjort en forskjell. Ved å vise fram hvem vi er, og hva vi kan bidra med, har vi skapt rom for samarbeid og utvikling. Vår erfaring er at vi blir tatt godt imot, men at skolene trenger en kontinuerlig påminnelse om å involvere oss.

Ett eksempel på dette er at vi stilte ledergruppa spørsmål om hvorfor vi ikke var med i skolens arbeid med å analysere skoledata. Ledergruppa hadde i utgangspunktet ikke tenkt å inkludere PPT i dette arbeidet, men inviterte oss da inn og så at

dette var et nyttig samarbeid. Rektor er tydelig på dette: «Når vi innhenter data, er det en styrke å ha med PPT. Det gir flere blikk og en mer helhetlig forståelse.»

Et annet eksempel var at vi fikk høre at skolen er i gang med et samarbeid med FIKS, som skal handle om bruk av KI som verktøy i undervisningen. Også her ble vi glemt ved oppstart, men skal nå delta i skolens KI-ressursgruppe. Rektor beskriver det slik: «Dessverre er det fortsatt mye person-avhengig. Det krever at de som er fra PPT, ikke gir seg med å 'mase'. Dere må banke på døra, sende ting, minne oss på muligheter som finnes.»

### Fra forventningsbrev til handling

Forventningsbrevet fra skoleeier i fylkeskommunen peker ut satsingsområder som nå skal konkretiseres i en handlingsplan. Østfold fylkeskommunes satsingsområder er for kommende skoleår blant annet at flere skal fullføre og bestå matematikk og kroppsøving, et trygt, godt og inkluderende skolemiljø, og økt skolenærvær.

Vi tenker at PPT skal være en naturlig del av satsingsområdene og har kommunisert det til både skoleeier og ledergruppa ved Mysen videregående. Dette er en ny mulighet til å inkludere PPT fra starten. Gjennom arbeidet med forventningsbrevet, og i samhandlingen med skoleeier, har vi erfart at vi ikke kan forvente endring dersom vi ikke også er villige til å endre egen praksis og selv tar initiativ. Mysen videregående har satt sammen arbeidsgrupper som skal utarbeide handlingsplaner innenfor hvert satsingsområde, og PPT er nå deltaker i alle arbeidsgruppene.

### Involver deg for å bli involvert

«Det å tenke PPT i andre saker enn enkeltsaker er nytt for mange. Hvis jeg hadde hatt den forståelsen av PPT tidligere, hadde dere vært med fra starten», sier rektoren ved Mysen videregående.

For PP-tjenester som ønsker å jobbe mer forebyggende og være en aktiv medspiller i skolens utviklingsarbeid, er det viktig å være synlig. Ikke vent på invitasjoner. Som rektoren er tydelig på, er det fort gjort å falle tilbake i gamle spor og «glemme» å ha med PPT i denne typen arbeid. Ta

initiativ og vis fram den faglige kompetansen PPT besitter. Ved å være til stede og vise engasjement skaper man rom for samarbeid og dialog.

Et annet sentralt element er relasjonsbygging. Godt samarbeid forutsetter tillit og felles forståelse, og det tar tid å utvikle. Sett av tid til å bli kjent med skolens ansatte, observer god praksis uten at det foreligger en «bestilling», eller at noe i klasserommet oppleves utfordrende. Lytt til deres behov og vis at dere ønsker å bidra i det fellesskapet de er en del av. Eksempelvis brukte vi halvannet år på å bli kjent med og bygge relasjoner før vi foreslo samarbeidslæring som metode. Tillit gir handlingsrom.

Det handler også om å gjøre seg nyttig ved å koble seg på utviklingsarbeid som allerede er i gang, og tilby støtte og kompetanse i prosesser der skolen allerede har satt retning. På den måten blir man en relevant samarbeidspartner, og forhåpentligvis ikke en tilleggsbelastning.

Ha et systemisk blikk. Selv om arbeid på individnivå er viktig, er det strukturer og praksiser på systemnivå som former hverdagen for både elever og ansatte. Ved å bidra på dette nivået kan vi være med og påvirke rammer og kultur som kommer mange til gode.

Vi anbefaler sterkt å også be om plass i skolens ledergruppe. Det gir en unik mulighet til å bidra strategisk, forstå helheten i skolens arbeid og sette systemrettet og forebyggende arbeid på dagsorden sammen med ledelsen. Dette gjelder også i involveringen av skoleeier.



**Ta initiativ og vis fram  
den faglige kompetansen  
PPT besitter.**



## Dersom vi som PP-tjeneste er usynlige, blir vi heller ikke brukt.

Til slutt: Vis effekten. Del gode erfaringer, konkrete resultater og små eller store endringer som har kommet ut av samarbeidet mellom PPT, lærere og skoleledelse. Det gir gjenklang og legitimitet som kan inspirere til videre utvikling og samarbeid.

### PPT som en forebyggende samarbeidspartner

Forebyggende arbeid krever et felles eierskap mellom skolene, skoleeier og PPT, og et profesjonsfellesskap hvor også PPT er en selvstendig deltaker. Dersom vi som PP-tjeneste er usynlige, blir vi heller ikke brukt. Når vi derimot er til stede, viser initiativ og tydeliggjør hvordan vi kan være en ressurs i skolens arbeid, blir vi i større grad invitert inn. Vår erfaring er at nøkkelen ligger i relasjoner, tillit og utholdenhet. Start med å stille det enkle, men kraftfulle spørsmålet: *Hva kan vi gjøre sammen?*

Etter tre år som deltakerskole i Kompetanse-løftet står vi nå ved et naturlig veiskille. Veien videre handler om å gå fra et enkeltstående prosjekt til varig endring – et forpliktende og forankret samarbeid på systemnivå. Har vi fått til dette? På spørsmål om hva rektor i dag mener er PPT sin rolle, svarer han: «PPT har en rolle i det å veilede ansatte, være i klasserommet, observere timer og være en del av det daglige lærings-arbeidet, også på et mer systemisk nivå.»

Dette viser at samarbeidet har endret forståelsen av PPT sin rolle fra å jobbe med enkeltsaker til å være en mer kontinuerlig og forebyggende samarbeidspartner i skolens praksis. Det er et ansvar vi må ta, og en mulighet vi må gripe. —



**JENNIFER BRYANT** arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver ved PPT for videregående opplæring Indre Østfold i Østfold fylkeskommune. Hun har master i spesialpedagogisk rådgivning med fordypning i utviklingshemming fra Universitetet i Oslo og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning i regi av Utdanningsforbundet.



**FRØYDIS ELSETH-JANSSON** arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Østfold regionale PP-tjeneste. Hun har master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra Universitetet i Oslo og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning i regi av Utdanningsforbundet.

### Referanser

**Bryant J. & Elseth-Jansson, F.** (2024). URL: [Å passe inn eller høre til. Erfaringer fra kompetanseløftet i videregående skole](#) *Spesialpedagogikk*, 89(1), s. 4–12.

**Opplæringsloven** (2024). Lov om grunnskoleopplæringa og den videregående opplæringa (LOV-2023-06-09-30). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2023-06-09-30>



“

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

– Amalie, 17 år

# Forstå mitt språk

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

## En trygghet i overgangen

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

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

## Hvordan kan KnowMe hjelpe?

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

## Et hjelpemiddel - en metode - en tankegang

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

Gis ut av Nav Hjelpemiddelsentral



Skriv til oss: [post@lifetools.no](mailto:post@lifetools.no)

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

Snakk med oss: +47 902 99 374

Denne artikkelen omhandler gjennomføring og evaluering av det forebyggende programmet *Kule krabater leker*. Programmet er laget for å støtte sosial utvikling og redusere engstelse og sosial tilbaketrekning hos barnehagebarn og er her tilpasset toåringer i barnehagen.

# Forebyggende arbeid med engstelige toåringer i barnehagen

TEKST:

ELIN HEIE-LIE, BRITT SEM-JOHANSEN OG KIRSTEN FLATEN

**B**arnehagen har en nøkkelfunksjon som læringsarena og omsorgsinstitusjon. Den har både en helsefremmende og en forebyggende funksjon og bidrar til å fremme barns psykiske og fysiske helse (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette innebærer at barnehagen ikke bare skal være trygg og stimulerende for lek og læring, men også en viktig aktør for å ivareta barns psykiske helse. Barnehagen skal være et trygt sted der barna opplever samspill, fellesskap og vennskap som bidrar til trivsel, livsglede og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tidlig innsats for å støtte barn som strever med sosial tilknytning og samspill, er viktig og noe som kan føre til økt interaksjon med andre barn. Over tid kan det bidra til at barnet får mer sosial erfaring og opplevelse av å være tilknyttet barnegruppen.

Jarcho mfl. (2016) viser at 60 prosent av sosialt reserverte toåringer også er reservert som elleveåringer. Det er derfor viktig å utvikle verktøy og pedagogiske tiltak som kan fange opp og støtte disse barna før utfordringene får utvikle seg.

Sette mfl. (2017) påpekte at sjenerte og usikre barn kan trekke seg unna sosiale aktiviteter og slik redusere muligheten for å få sosiale erfaringer og etablere relasjoner til andre. Barn som tidlig virker sjenerte, er også i risiko for å få sosiale problemer og sosial angst i skolealder (Sette mfl., 2017; Jarcho mfl., 2016).

Jo yngre barnet er når en setter inn forebyggende tiltak, jo større sjanse er det for at disse tiltakene fungerer. Lau mfl. (2017) sine forskningsresultater viser at programmet Cool Little Kids har positiv virkning på barns sosiale interaksjoner,





## Vennskap mellom de yngste barna bygges primært gjennom å gjøre ting sammen.

og at det bidrar til å forebygge engstelighet og redusere tilbaketrukkethet. Her vises også til at selv om positive endringer av atferd ikke gir statistisk signifikans, kan det være svært virkningsfullt for det enkelte barn, særlig med tanke på langtids-effekten av redusert tilbaketrekning.

### Forebygging

Forebyggende tidlig innsats kan bremse eller reversere negativ utvikling (Befring, 2021). Tidlig innsats og forebygging kan være med på å gi barn god psykisk helse fra tidlige barneår. Om en atferdsmessig utfordring hos barnet kan hindres eller forebygges, kan dette redusere aktuelle og fremtidige vansker for barn, foreldre og barnehage (Flaten, 2018). Om barn tidlig fremstår som engstelige eller usikre, er det viktig å sette inn forebyggende tiltak før atferden blir en integrert del av barnets væremåte og selvoppfatning. Tahan mfl. (2022) og Asgarabad mfl. (2023) viser til at engstelse er en hyppig forekommende vanske hos barn.

Flaten (2025) beskriver hvordan engstelse hos barnehagebarn kan komme til uttrykk på subtile måter og kan mistolkes som litt sjenanse eller lavt energinivå. Sjenerte barn er i risiko for å utvikle sosial angst (Lau mfl., 2017). Barn som strever med sosiale relasjoner i barnehagen, har et dårligere utgangspunkt ved skolestart. Derfor er utvikling av gode sosiale ferdigheter i barnehagealder viktig (Drugli, 2017). De fleste toåring er opp-tatt av hverandre og klarer å bygge relasjoner,

noe som er viktig og positivt for sosial utvikling. Felles lekeerfaring gir grunnlag for vennskap (Hogsnes & Eik, 2025).

### Sosiale ferdigheter

Sosiale ferdigheter kan forstås som hvordan barnet forholder seg til og løser sosiale oppgaver, der blant annet samarbeid og selvhevdning er viktig. Sosiale ferdigheter er en forutsetning for utvikling og bevaring av vennskap. Deltakelse i hverdagslige aktiviteter hjemme og i barnehagen er her naturlige innlæringsarenaer (Befring & Uthus, 2021). Samarbeid forstås som turtaking, ta imot andres innspill, se hva andre trenger, og å følge opp dette. For barn som er tilbakeholdne, er det utfordrende å være selvhevdende, og de trenger støtte for å mestre det å si fra om egne behov.

### Engstelse

Engstelse hos barn kan komme til syne tidlig, for eksempel ved å unngå blikkontakt, gråte i nærheten av fremmede, ikke respondere på kontaktforsøk eller bli utagerende (Flaten, 2025). Engstelse kan føre til fysisk ubehag i form av kvalme og mageknip, og barnet blir irritabelt og anspent av ubehaget (Sabater, 2024). Det er ikke alltid så lett å skjønne at barnet opplever ubehag, da mange prøver å skjule dette. Engstelige barn kan bli stående og observere uten å vite hvordan de skal komme inn i leken (van Trijp, 2025). Andre barn kan tolke dette som avvisning eller mangel på interesse for å delta i leken.

Rapee mfl. (2013) mener at sosial angst er den mest forstyrrende av angstlidelsene. Barn med sosial engstelse har gjerne et stort ønske om å være sammen med andre barn, men blir så stresset og overveldet at de ikke klarer å ha gode interaksjoner. Sosial engstelse fører til tilbaketrekning og mindre interaksjon med andre barn, som igjen reduserer sosial erfaring (Flaten, 2018).

## Lek

Lek er en stor del av barnehagehverdagen og sentral i små barns utvikling og trivsel (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lek er nødvendig for læring og danning. Haugen (2015) påpeker at leken utløses av lystbetont utforskertrang hos barnet og gir mulighet til å prøve ut egenskaper ved seg selv og omgivelsene gjennom fantasi og kreativitet.

Vennskap mellom de yngste barna bygges primært gjennom å gjøre ting sammen (Alvestad, 2015). Små barns sosiale utvikling skjer i et gjensidig og komplekst samspill dem imellom. Leken er en viktig del i utvikling av sosiale ferdigheter, der barna utveksler kunnskap og ferdigheter seg imellom i settinger preget av glede og moro (Flaten, 2018). Lek og vennskap utspilles og utvikles innenfor et relasjonelt, sosialt og fysisk rom, og gjennom lek etableres og reetableres kulturelle normer, atferdsregler, orientering og plassering i den sosiale strukturen. Det relasjonelle som skjer mellom barna, utgjør barnegruppens sosiale struktur (Alvestad, 2015). Trygghet og fellesskap skaper lekesterke barn, som igjen kan trekke med seg sjenerte og nølende barn inn i leking og fellesskapet (Öhman, 2019). Lek representerer en aktivitet som barna har glede av, samtidig som de lærer.

## Vår studie

### Tidligere utprøving av Kule krabater leker

Program for å redusere engstelse og reserverthet hos barn har tidligere vist god effekt (Ooi mfl., 2022). Fisak mfl. (2023) gjennomgikk 24 intervensjonsprogrammer og fant reduksjon av angstsymptomer hos barnehagebarn. Et lekebasert program, *Cool Little Kids*, for forebygging av angstutvikling hos barn i alderen 3–5 år er utviklet av Lau mfl. (2017). Barna som deltok i dette programmet,

hadde betydelig reduksjon i angstsymptomer over tid (Lau mfl., 2017). Programmet er oversatt til norsk med navnet *Kule krabater leker*. Utprøvinger av dette programmet er gjennomført med fire år gamle barn og er beskrevet av Flaten & Kvinge (2019) og Kjeilen & Flaten (2015).

## Kule krabater leker

Målsettingen med programmet er å gi tilbakeholdne og engstelige barn støtte til å bruke sosiale ferdigheter sammen med jevnaldrende (Flaten & Kvinge, 2019). I den gjennomføringen av programmet som vi omtaler i denne artikkelen, ble programmet tilpasset til to år gamle barn. Tilpasningene ble gjort med utgangspunkt i en faglig og erfaringsbasert forståelse av barns utvikling og kjennskap til toåringers behov og læringsmåter, noe som blant annet innebar at vi la vekt på et tydeligere kroppsspråk, mer repetisjon og korte økter.

Programmet består av seks samlinger som hver er rettet mot en ferdighet. Samlingenes varighet er på om lag 40 minutter, 10 minutter undervisning og øving på ferdighet, og 30 minutter til frilek. Hver samling startet med en navnesang der alle skulle si navnet sitt.

**Samling 1:** si navnet sitt og spørre om noen vil leke

**Samling 2:** repetisjon av ferdighet fra første samling og si hva barnet liker/ikke liker

**Samling 3:** repetisjon av ferdigheter lært i tidligere samlinger og øve på passende øyekontakt

**Samling 4:** repetisjon av ferdigheter lært i tidligere samlinger og vise følelsene glad / lei seg

**Samling 5:** repetisjon av ferdigheter lært i tidligere samlinger og fortsette å vise følelser

**Samling 6:** repetisjon av alle ferdigheter fra de tidligere samlingene

Programmet ble gjennomført i barnehagen der to av forfatterne har sin arbeidsplass. Det var derfor allerede etablert tillitsforhold mellom de voksne og barna som deltok i studien. Kjennskap til barnas uttrykksformer og behov ga et godt utgangspunkt for å tolke observasjonene.

Barnehagen har seks avdelinger, hvor tre er småbarnsavdelinger for barn i alderen 1–3 år. Siden programmet er forebyggende, og for å normalisere deltaking, ble alle toåringene på de tre avdelingene inkludert. Det førte til at det hele tiden var elleve barn, delt i to grupper, som deltok. På første samling trengte et av barna en ekstra voksen med, men på følgende samlinger deltok barnet i gruppen uten ekstra støtte. Ingen trakk seg unna selve programmet/undervisningen, men barn som valgte å leke for seg selv, kunne trekke seg litt unna de andre barna under frilek.

Det ble informert om utprøvingen av *Kule krabater* på personalmøte og foreldremøte, så programmet var kjent i barnehagen og i foreldregruppen før gjennomføringen. Programmet ble ledet av de to artikkelforfatterne som arbeider i denne barnehagen. Andre fra personalet i barnehagen var ikke til stede under gjennomføringen av programmet, men dersom et barn vegret seg for å delta, fikk dette barnet ta med en voksen det var trygg på. Dette var kun nødvendig på første samling.

### Utvalg

Barnehageforeldrene ble informert om programmet på foreldremøte. Det ble formidlet at det var frivillig å la barna delta og å svare på et spørreskjema som ville bli sendt dem. Det ble også opplyst om at barna kunne delta i gjennomføringen av programmet uten at foreldrene fylte ut spørreskjemaet. Utprøvingen omfattet totalt 11 barn.

Spørreskjemaet som skulle fylles ut av foreldre og personale, registrerte eventuelle endringer i barnas atferd etter gjennomføring av gruppene. Undersøkelsen ble sendt på link via SMS til foresatte, og via e-post til personalet på avdelingene til barna. Dataene ble innsamlet anonymt gjennom det nettbaserte kartleggingsverktøyet SurveyXact.

De etiske rammene gitt av Sikt (tidligere NSD,

som tilbyr personverntjenester for forskning til utdannings- og forskningsinstitusjoner) ble tatt hensyn til gjennom hele studien. Barn er en sårbar gruppe som i liten grad kan gi sitt samtykke og sette grenser for seg selv. Det er derfor avgjørende at forskeren opptrer med respekt og sensitivitet, og at forskningen planlegges og gjennomføres med tanke på barnets beste (Gotvassli, 2022).

### Gjennomføring av programmet

Barna ble delt i to grupper, og samlingene gikk over en seksukersperiode. Personalet var rollemodeller og utførte øvelsene først. Barna valgte om de ville delta på samlingen, og virket barna engstelige, fikk de med seg personale de var trygge på. Dette resulterte i at alle elleve barna var med på hver samling, og det var kun på første samling det var behov for en ekstra voksen.

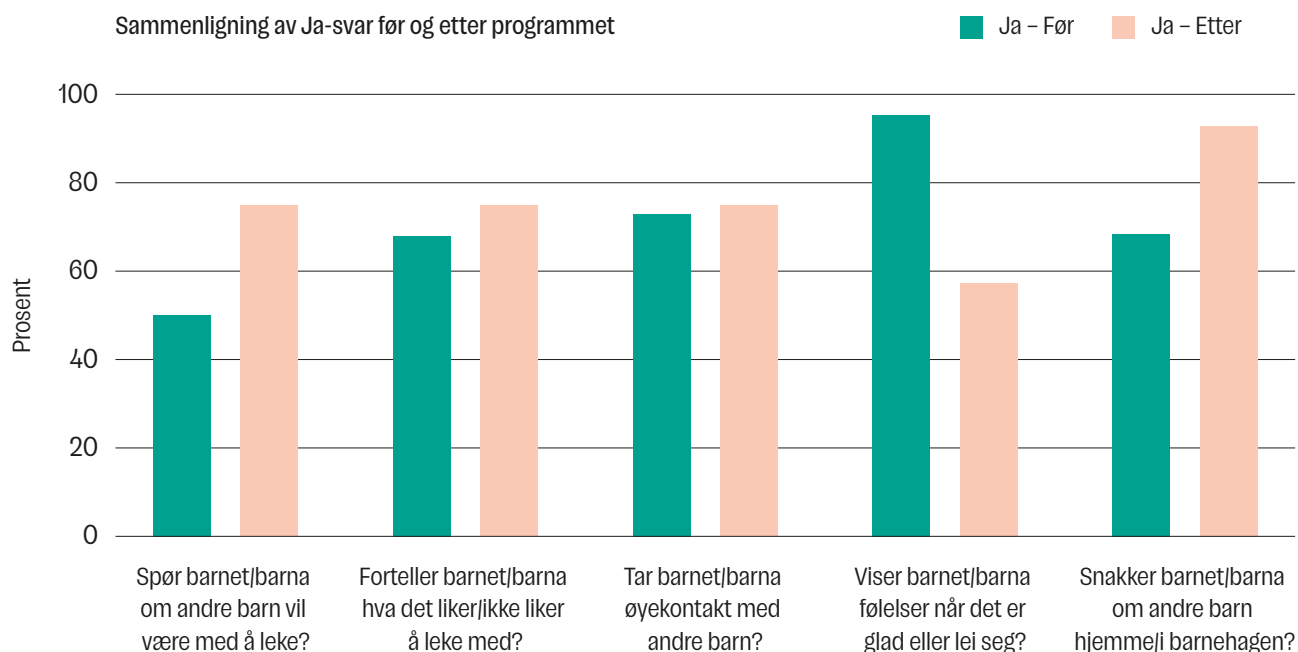
Første samling begynte med at hvert barn sa navnet sitt, en øvelse noen av barna vegret seg for. En av grunnene kan være at barna nå ble gruppert annerledes, de kan fremstå trygge på egen avdeling med personale og barn de kjenner godt, men blir utrygge i nye settinger. Siste samling sa alle barna navnet sitt uten å vegre seg.

### Kartlegging

For å se om barna tok i bruk de sosiale ferdighetene etter samlingene, ble det gjennomført en spørreundersøkelse der foreldre og personale i barnehagen responderte. Det var ønskelig å få frem hvilke, om noen, av de sosiale ferdighetene barna tok i bruk i hverdagen. Kategoriene er direkte relatert til innholdet i samlingene.

Kartleggingen viser at barnas sosiale atferd er langt mer aktiv etter at programmet ble gjennomført. Barna hadde mer blikkontakt, tok mer initiativ til lek og tok direkte kontakt med jevnaldrende og spurte om de ville leke. Flere barn satte ord på egne ønsker og preferanser, og flere ga uttrykk for hva de liker og ikke liker å leke med. Når det gjelder om barna snakket mer om andre barn hjemme eller i barnehagen, peker resultatene på en tydelig økning. Dette kan indikere at barna har blitt mer opptatt av og engasjert i hverandre, noe vi tolker som tegn på økt sosial tilhørighet og tilknytning.

**FIGUR 1** Barnas bruk av sosiale ferdigheter før og etter programmet.



Med hensyn til følelsesuttrykk var det nedgang i det å vise følelser som glede eller sorg. Dette kan indikere at programmet først og fremst påvirker barns sosiale interaksjoner, som å ta kontakt og delta i lek.

Oppsummert viser kartleggingen at programmet har styrket barnas sosiale ferdigheter. Der endringen vistest tydeligst, er i økt initiativ til lek, bruk av blikkontakt og å uttrykke lekepreferanser. Barna deltok mer aktivt i det sosiale fellesskapet ved å bruke ferdigheter fra programmet. Samtidig viser resultatene at det fortsatt er behov for oppmerksomhet rundt barnas følelsesuttrykk.

### Observasjoner

Observasjoner, underveis og etter gjennomføring av programmet, viste at barna virket tryggere og økte sin sosiale aktivitet. Flere av barna viste økt bevissthet rundt bruk av blikkontakt, og gikk nær ansiktet til andre barn for å fange blikket deres. I utelek var barna mer opptatt av hverandre på tvers av avdelingene sammenlignet med før gjennomføring av programmet.

Dette tyder på utvikling av mestring av sosialt samspill og økt trygghet for å initiere dette. Tilbakemelding fra foreldre var at barna tok mer kontakt med andre barn på lekeplasser som barn og foreldrene oppsøkte på fritiden. De snakket også mer om andre barn hjemme. Dette stemte med egne observasjoner, barna brukte oftere navn på hverandre og spurte etter barn som ikke var kommet i barnehagen enda.

### Drøfting

Kartleggingen viser at flere av barna etter gjennomføringen av programmet var mer sosialt aktive med økt blikkontakt, økt tilnærming til andre barn, og at de tok mer initiativ til lek. Vi tolker disse endringene som en reduksjon i sosial tilbaketrekning, og bedret evne til å håndtere sosiale situasjoner. Når barn i større grad tar kontakt og involverer seg i lek, forstår vi det som økt trygghet og sosial mestring. Det å opprette kontakt med andre barn fører til økt sosial interaksjon og sosial erfaring. Lau mfl. (2017) viser at programmet har potensial til å øke barns sosiale ferdigheter og



## Det antas at programmet har fungert som en støttende struktur for samspill.

initiativtaking til sosiale interaksjoner, som også kom fram i denne gjennomføringen. Målrettede tiltak i barnehagen kan styrke barnas sosiale og emosjonelle kompetanse og fungere forebyggende og helsefremmende, i tråd med barnehagens samfunnsmandat (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Barna brukte navn og blikkontakt når de henvendte seg til andre, noe som er sosiale verktøy for å opprette kontakt og komme inn i samspill med jevnaldrende. Disse små, men viktige endringene bedret forutsetningene for sosial inkludering og opplevelse av mestring. Samtidig viser funnene at barns utvikling skjer i ulikt tempo. Enkelte barn har behov for mer støtte, i form av én-til-én-veiledning eller aktiviteter i mindre grupper hvor de lettere kan komme til uttrykk.

Selv små skritt i utviklingen, som at barna sa navnet sitt, opplevde vi som betydningsfullt. Dette påpekes også hos Lau mfl. (2017). For noen barn var det å nærme seg en lekesituasjon – etter først å ha stått på avstand og observert – et viktig tegn på fremgang. Slike endringer kan være vanskelige å måle kvantitativt, men representerer en vesentlig utvikling i sosial læring hos et lite barn. Sette (2017) påpekte at sjenerte barn ofte trekker seg fra sosial interaksjon, noe som gir risiko for utvikling av sosiale vansker.

### Blikkontakt

Etter gjennomført program brukte barna blikkontakt mer aktivt når de henvendte seg til andre barn. Ved at personalet tydelig viste hvordan man

kan møte andres blikk og innlede kontakt, fikk barna konkrete og trygge eksempel å gå ut fra. Barn prøvde ut og opplevde mestring i omgivelser preget av forutsigbarhet, varme og anerkjennelse – sammen med jevnaldrende og ansatte de har gode relasjoner til. I trygge omgivelser utvikler og utveksler barn sosiale ferdigheter, der lek og samspill er naturlige arenaer for læring (Flaten, 2018).

Trygge relasjoner er en grunnleggende forutsetning for læring og utvikling (Drugli & Lekhal, 2018). Rammeplanen understreker at barnehagen skal bidra til at barna kjenner seg som del av fellesskapet, og det fordrer at personalet er i stand til å møte barnas uttrykk på deres premisser (Kunnskapsdepartementet, 2017). Tryggheten barna følte under denne gjennomføringen, kan ha medvirket til at de våget å engasjere seg mer aktivt i samspill.

### Preferanser

Barna ble gradvis mer bevisste og tydelige i sin lekekommunikasjon. De viste større evne til å formidle egne ønsker, verbalt og nonverbalt, til voksne og jevnaldrende. Barn utvikler sosiale ferdigheter og språk gjennom samhandling og lek (Flaten, 2018). Det antas at programmet har fungert som en støttende struktur for samspill og å uttrykke egne preferanser, noe vi tolker som økt sosial kompetanse. Barnehagen skal være et trygt og stimulerende miljø der barna får utvikle seg i sitt eget tempo (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Når voksne viste engasjement for barnas initiativ og deltok aktivt i lek, ga det barna språklige

og sosiale rammer å støtte seg til. Det å modellere sosialt samspill og lekende kommunikasjon kan bidra til at barn føler seg sett og forstått, og at de våger å ta mer initiativ. Barn trenger voksne som er til stede og gir rom for barnets egne uttrykk, som kan være avgjørende for at barnet våger seg inn i sosiale situasjoner (Drugli, 2017). I gjennomføringsperioden deltok barna i økende grad i lek, og ble tydeligere i å kommunisere hvilken lek de ønsket å delta i.

Barna viste økende grad av sosiale ferdigheter gjennom lek, ved økt initiativ, felles oppmerksomhet og bedre tilpasning i gruppesamspill. Lek gir grunnlag for sosial læring. Gjennom lek får barn anledning til å eksperimentere med sosiale roller, uttrykke ønsker og behov, samt erfare konsekvenser av egen atferd i møte med andre (Flaten, 2018). Vi vil hevde at tiltakets positive effekt på sosial deltakelse og samhandling bør sees som et verdifullt første steg i utviklingen av mer komplekse emosjonelle ferdigheter. Økt trygghet i lek, sosial tilknytning og mestring i gruppe kan bidra til å styrke barnas emosjonelle uttrykk over tid, selv om dette ikke blir synlig i løpet av en kort intervensjonsperiode.

### Bruker navn

Det var en tydelig økning i hvor ofte barna snakket om andre barn, og de forholdt seg mer aktivt til andre barn også utenfor lekegruppene. Økt verbal referanse til andre barn kan sees på som styrket sosial tilknytning og relasjonell bevissthet. I Rapee mfl. (2013) og Lau mfl. (2017) sine undersøkelser fant de også at barna økte sine sosiale initiativ og sin verbalisering under gjennomføringen av *Kule krabater leker* (Cool little kids).

Rammeplanen fremhever at barnehagen skal gi barna erfaringer med vennskap, lek og sosialt fellesskap gjennom deltakelse i meningsfulle relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2017). Når barna snakker mer om hverandre, antyder det at relasjonene i barnegruppen er styrket, og de opplever å være del av fellesskapet. Det gir dem plass og en stemme i gruppen, og gjennom språket tydeliggjør de både for seg selv og andre at relasjonene betyr noe (Alvestad, 2015).

Lek er en arena der barn utvikler og utveksler sosiale ferdigheter i omgivelser preget av glede, humor og samspill (Flaten, 2018). Når barn snakker om andre barn, tyder det på at de bærer relasjonen med seg, og at vennskap og samspill har betydning. Barn som opplever trygghet og fellesskap, blir «lekesterke». Disse barna kan gjennom sin deltagelse igjen vise større sosial bevissthet, noe som kan smitte over på mer tilbakeholdne barn (Öhman, 2019).

### Redusert engstelse

Basert på funn, observasjoner og tidligere forskning vil vi hevde at gjennomføringen av programmet har vist positiv effekt. Rapee mfl. (2013), Sette mfl. (2017) og Lau mfl. (2017) viser i deres forskning også til at dette og lignende programmer kan føre til styrket sosial fungering hos tilbaketrukkne eller engstelige barn. Når barn får støtte i å uttrykke egne behov og gradvis inviteres inn i samspill, kan det bidra til å bryte mønstre av tilbaketrekning.

Mestringsopplevelser er betydningsfullt for psykisk helse og livsmestring. Sosial inkludering og anerkjennelse er en «psykologisk vaksine» som styrker barnets motstandskraft og sosiale selvtillit (Drugli & Lekhal, 2018). Lavterskeltiltak som *Kule krabater leker* gir barn mulighet til å erfare mestring i trygge og relasjonsorienterte settinger.

### Utfordringer i gjennomføringen av programmet

Forebyggende programmer gir ikke like stor effekt for alle barn, og denne gjennomføringen ga liten endring for noen barn. Enkelte barn valgte å trekke seg unna felles lek og foretrakk å leke alene. Dette kan indikere behov for mer individuell tilrettelegging i lek for å sikre at alle barn opplever mestring og inkludering. Samtidig er det viktig å skille mellom barn som velger å leke alene fordi de trives med det, og barn som trekker seg unna fordi de opplever sosial utrygghet.

Sette mfl. (2017) understreker at ikke all sololek skyldes sosiale vansker; noen barn foretrekker å leke alene. For barn som viser tegn på sosial tilbaketrekning, er det viktig at voksne er sensitive og i stand til å støtte dem i å bygge relasjoner med andre barn.

Utvikling av sosial trygghet fordrer tilstedeværende og sensitive voksne som fanger opp barnas signaler (Drugli, 2017). Uten dette kan selv et godt strukturert program miste virkning. Det betyr at programmet må sees som en del av en større helhet, og ikke som en løsning i seg selv.

Små endringer i sosial atferd hos engstelige barn kan være vanskelige å fange opp gjennom spørreskjemaer og risikerer å bli oversett dersom man ikke kombinerer dette med grundige observasjoner. Tiltak fremstår da som lite virkningsfulle, selv om barnet har opplevd mestring (Flaten, 2019). En annen utfordring er dersom barnets sosiale miljø ikke støtter opp under læringen, eller relasjonene er ustabile. I slike tilfeller kan nyervervede ferdigheter ha vanskelig for å overføres og vedlikeholdes.

Samtidig kan det være vanskelig å vite om det er programmet som gir effekt, eller om det er endringer i voksnes væremåte under programperioden som påvirker barna. Når personalet blir mer bevisste, varme og tilstedeværende i møte med barna, kan det i seg selv være det som skaper endring – og ikke programmet.

Det må også understrekes at slike program ikke virker i kraft av sin struktur alene. Vår erfaring tilsier at det avgjørende ikke er at programmet gjennomføres etter en fast mal, men hvordan og av hvem det gjennomføres. Programmet må være fleksibelt, tilpasses barnegruppen og gjennomføres med utgangspunkt i barns behov, utviklingsnivå og uttrykksformer. I denne sammenhengen er relasjonskompetansen hos voksne sentral.

Det er ikke programmet i seg selv som skaper endring, men de varme og sensitive relasjonene som dannes i møte med barna underveis i gjennomføringen. Drugli (2017) påpeker at det er avgjørende at personalet er sensitive og støttende og gir barna rom til å prøve ut, uten å bli overstyrt. Rammeplanen for barnehagen (2017) fremhever at personalet skal bidra til omsorgsfulle relasjoner og ta hensyn til barnets individuelle behov og uttrykk (Kunnskapsdepartementet, 2017). Struktur eller systemer skaper ikke endring alene, det gjør relasjonen mellom aktørene – der fagpersonen har en fasiliterende rolle med vekt på fellesskap og utviklingsstøtte (Gotvassli, 2022).

### Små endringer kan være store

Det som i tellbare termer kan fremstå som små endringer i praksis, kan ha stor betydning for barn som er engstelige. At et barn tør å ta blikkontakt, invitere til lek eller delta i samhandling, kan være uttrykk for betydelig fremgang for det enkelte barn. Slike fremskritt må derfor vurderes i lys av barnets relasjonelle, emosjonelle og utviklingsmessige forutsetninger, og ikke kun målbare utslag på kartlegginger.

Kartleggingen indikerte at flere barn hadde gjort tydelige fremskritt, med mer blikkontakt og aktiv kontaktsøking overfor andre barn, samt hyppigere deltakelse i lek. Disse observasjonene ble bekreftet av foresatte og ansatte, noe som kan tyde på at endringene viser en utvikling både hjemme og i barnehagen. *Kule krabater leker* bedrer barns



## ... barn som i utgangspunktet tok lite initiativ, ble gradvis med i leken gjennom oppmuntring fra jevnaldrende og støtte fra voksne.

---

sosiale fungering og reduksjon i sosial tilbaketrekning (Rapee mfl., 2013). Det skjedde som nevnt en kvalitativ bedring i barnas sosiale atferd etter programmet, som viser et klart potensial for å støtte sosial utvikling hos de yngste barna.

Toåringer kan dra nytte av å være i gruppe med jevnaldrende for å utvikle sosiale ferdigheter. Utviklingen av sosiale ferdigheter er en viktig forutsetning for både etablering og bevaring av vennskap, og tiltak som legger til rette for samhandling og tilhørighet allerede i tidlig alder, har stor verdi (Befring & Uthus, 2021).

Barn som er engstelige, får ofte mindre oppmerksomhet av voksne, og den tilbaketrukne atferden forsterkes. For engstelige barn kan det å uttrykke egne behov eller få oppmerksomhet fra andre være en utfordring. I barnehagehverdagen er det ikke alltid lett å få med seg at et stille og tilbaketrukket barn føler seg oversett, noe som kan ende med at barnet trekker seg mer unna og blir lei seg (Flatén, 2018). Gjennomføring av programmet førte til at de engstelige barna som deltok, opplevde å bli sett og anerkjent, og personalet ble ekstra oppmerksomme på barn som trakk seg unna.

### Lek

En sentral del av programmet *Kule krabater leker* dreier seg om lek der voksne er rollemodeller og veiledere i barnas samspill. Gjennom leken fikk barna rom til å uttrykke seg, prøve ut relasjoner og delta i fellesskap på egne premisser. Samtidig fikk vi voksne anledning til å observere og støtte

barna der det trengtes, uten å overstyre prosessen. Vennskap og lek henger tett sammen og er gjensidig avhengige av gode vilkår for lek, vennskap og barnas egen kultur. Leken skal være en arena for utvikling og læring og for sosial og språklig samhandling, og utgjør en betydelig del av barnehagehverdagen for de yngste barna (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lek er en viktig arena for utvikling av sosiale ferdigheter, der barna utveksler erfaringer og ferdigheter i omgivelser preget av glede, humor og fellesskap (Flatén, 2018). Dette ble tydelig underveis i programmet, der tilbakeholdne barn ble mer åpne for lek med andre barn.

Trygghet og fellesskap skaper «lekesterke» barn (Öhman, 2019). Lekesterke barn kan være viktige ressurser i barnegruppen ved at de trekker med seg mer sjenerte og nølende barn inn i lek og fellesskap (Öhman, 2019). Dette observerte vi flere ganger i prosjektet, hvordan barn som i utgangspunktet tok lite initiativ, gradvis ble med i leken gjennom oppmuntring fra jevnaldrende og støtte fra voksne.

### Konklusjon

Det forebyggende programmet *Kule krabater leker* kan påvirke toåringers sosiale trygghet og bidra til å redusere sosial tilbaketrekning hos engstelige barn i barnehagen. Erfaringene våre tyder på at *Kule krabater leker* kan støtte barn i å utvikle trygghet, relasjoner og mestring i møte med jevnaldrende. Samtidig har vi sett hvor komplekst

det er å tolke små barns uttrykk, og hvor viktig det er at personalet har tid, kompetanse og rom for refleksjon for å forstå det barna viser oss – både med og uten ord.

Det er behov for mer forskning på hvordan engstelse kommer til uttrykk hos de yngste. Et område som er relevant, er hvordan barnas økte bruk av blikkontakt påvirker relasjoner til jevnaldrende over tid. Dette kan si noe om hvordan sosial trygghet utvikles i praksis, og hvilke mekanismer som ligger til grunn for endringsprosesser. Barna i undersøkelsen vår viste gradvis mer åpenhet i møte med hverandre, og deltok med økt trygghet og engasjement.

Når ferdigheter som blikkontakt, turtaking og initiativ blir satt på agendaen, påvirker det ikke bare barna, men også hvordan voksne møter og forstår barnas behov. Det kan føre til at foresatte og ansatte i større grad støtter opp om barnas sosiale utvikling på tvers av arenaer. Når hjem og barnehage trekker i samme retning, styrker det barnas opplevelse av sammenheng og forutsigbarhet i hverdagen.

Barnehagen har et stort potensial som forebyggende arena – og denne artikkelen viser at selv små grep, når de er relasjonsbaserte og gjennomføres med varme og struktur, kan ha stor betydning for barns psykiske helse og sosiale utvikling.

### Veien videre

Basert på erfaringer fra denne gjennomføringen ser vi et tydelig potensial i å videreføre programmet. Vi ønsker å implementere tiltaket som en fast del av arbeidet med toåringene i barnehagen. Neste gang planlegger vi å gjennomføre programmet over en lengre tidsperiode, med rom for mer kontinuitet, tilpasning og refleksjon både for barn og ansatte. Å arbeide målrettet med sosial kompetanse i barnehagealder handler om å styrke barnas grunnlag for videre utvikling, trivsel og psykisk helse. —



**ELIN HEIE LIE** arbeider som pedagogisk leder og har over 20 års erfaring fra barnehagefeltet. Hun er utdannet barnehagelærer fra Høgskulen på Vestlandet og har mastergrad i spesialpedagogikk. Lie brenner særlig for psykisk helse og forebyggende arbeid blant de yngste barna i barnehagen.



**BRITT SEM-JOHANSEN** arbeider som pedagogisk leder og har også over 20 års erfaring fra barnehage. Hun er utdannet barnehagelærer fra Høgskulen på Vestlandet og har mastergrad i spesialpedagogikk. Hun har et stort engasjement for de yngste barna i barnehagen og tidlig innsats.



**KIRSTEN FLATEN** arbeider som dosent i spesialpedagogikk på Høgskulen på Vestlandet. Hun har omfattende erfaring fra PPT og BUP. Hun er særlig opptatt av psykisk helse, angst, normalitet og humor, og har publisert en rekke artikler og bøker innenfor disse temaene.

### Referanser

- Alvestad, T.** (2015). Forhandling, relasjon og interaksjon i yngre barns vennskap. I: M. Øksnes & A. Greve, *Vennskap* (s. 82–97). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Asgarabad, H.M., Steinsbekk, S. & Wichstrøm, L.** (2023). Social skills and symptoms of anxiety disorders from preschool to adolescence: A prospective cohort study. *Journal of Child psychology and psychiatry*, 64(7), s. 1045–1055.
- Befring, E.** (2021). Forebygging i barnehage og skole med vekt på barns læring og livsmestring. I: E. Befring, K-A.B. Næss & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Befring, E. & Uthus, M.** (2021). Sosialt og emosjonelt sårbare barn og unge – utfordringer og muligheter. I: E. Befring, K-A.B. Næss & R. Tangen, *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B.** (2017). *Liten i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Drugli, M.B. & Lekhal, R.** (2018). *Livsmestring og psykisk helse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Fisak, B., Penna, A., Nicholas, M.D., Lamoli, L., Margaris, A., Sonia, A.M. & Cruz, D.** (2023). The effectiveness of anxiety interventions for young children: a meta-analytic review. *Journal of child and family studies*, 32, s. 2546–2557. doi: [10.1007/s10826-023-02596-y](https://doi.org/10.1007/s10826-023-02596-y)
- Flaten, K.** (2018). *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm Akademisk.
- Flaten, K.** (2019). *Barnehagebarn og angst*. Gyldendal.

- Flaten, K.** (2025). Små barn som er engstelige. *Barnehagefolk*, 4, s. 36–42.
- Flaten, K. & Kvinge, L.M.** (2019). *Kule krabater leker – tryggere gjennom lek*. <https://psykisk-kommune.no/kule-krabater-leker-tryggere-gjennom-lek/19.105>
- Gotvassli, K.A.** (2022). *Aksjonsforskning på mange vis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Haugen, R.** (2015) *Barns utvikling i barnehagealder. En utviklingspsykologisk innføring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Hogsnes, H.D. & Eik, L.T.** (2025) Å skape sammenheng i overganger fra barnehage til SFO til skole. I: H.D. Hogsnes, J.B. Storli & L.T. Eik (red), *Arbeid med overganger i barnehagen. Å skape sammenheng for og med barn*. Fagbokforlaget.
- Jarcho, J.M., Davis, M.M., Shechner, T., Degnan, K.A., mfl.** (2016). Early-childhood social reticence predicts brain function in preadolescent youths during distinct forms of peer evaluation. *Psychological Science*, 27(6), s. 821–835. <https://doi.org/10.1177/0956797616638319>
- Kjeilen, H. & Flaten, K.** (2015). Kule krabater leikar i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, 80(6), s. 20–25.
- Kunnskapsdepartementet.** (2017). *Rammeplan for barnehager: innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Lau, E.X., Rapee, R.M. & Coplan, R.** (2017). Combining child social skills training with a parent early intervention program for inhibited preschool children. *Journal of Anxiety Disorders*, 51, s. 32–38.
- Ooi, J., Dodd, H.F., Meiser-Stedman, R., Hudson, J.L., Bridges, J. & Pass, L.** (2022) The efficacy of interventions for behaviorally inhibited preschool-aged children: A meta-analysis. *Journal of Anxiety Disorders*, 88, 102559.
- Rapee, R.M.** (2013). The preventative effects of a brief, early intervention for preschool-aged children at risk for internalising: follow up into middle adolescence. *The journal of child psychology and psychiatry*, 54(7) s. 780–788.
- Sabater, V.** (2024). Generalisert angstlidelse hos barn. *Utforsk Sinnet* (blogg).
- Sette, S., Zava, F., Baumgartner, E., Baiocco, R. & Coplan, R.J.** (2017). Shyness, Unsociability, and Socio-Emotional Function at Preeschool: The Protective role of Peer Acceptance. *Journal of child and family studies*, 26(4) s. 1196–1205.
- Tahan, M., Saleem, T., Sadeghifar, A. & Ahangri, E.** (2022). Assessing the effectiveness of animal-assisted therapy alleviation of anxiety in pre-school children: A randomized controlled trial. *Contemporary clinical trials communication*, 28, 100947.
- van Trijp, C.P.J., Ree, M., Belland, T.E., Esmaeeli, S., Eidsvåg, G.M., Asikanius, M.A. & Rosell, L.Y.** (2025). A Systematic Scoping Review on the Transition of Under-3-Year-Old Children from Home to Early Childhood Education and Care. *Education Sciences*, 15(5), 589. <https://doi.org/10.3390/educsci15050589>
- Öhman, M.** (2019). *Innenfor og utenfor – barns relasjonsarbeid, voksnes ansvar*. Habitus.



Norske elever  
presterer stadig svakere  
i matematikk, og andelen  
på laveste nivå vokser.

Denne artikkelen drøfter i lys av forskning hvordan tidlig innsats og målrettet støtte kan styrke elevers mestring i matematikk.

# Tidlig innsats i forebygging av matematikkvansker

TEKST:

GÜLGÜN LÜK YILDIZ OG GRO TVEDT HOLLEVIK

**S**tatistikken er klar: Norske elever presterer stadig svakere i matematikk, og andelen på laveste nivå vokser. Den siste PISA-undersøkelsen (2022) viser at 31 prosent av norske elever presterer under mestringsnivå 2, noe som betyr at de befinner seg under kritisk grense (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette nivået anses som et minimum for en solid forberedelse til videre utdanning og arbeidsliv.

Behovet for systematisk og tidlig innsats i matematikkopplæringen er derfor svært viktig. Med omtrent 10–15 prosent av barn og unge i skolealder som klassifiseres som lavtpresterende i matematikk (Mononen & Lopez-Pedersen, 2019), står vi overfor en betydelig utfordring. Tidlig innsats kan være nøkkelen, men da må vi våge å innse problematikken og handle raskt.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i en masteroppgave (Yildiz, 2023) med en litteraturgjennomgang av betydningen av tidlig innsats for elever i risikosonen for å utvikle matematikkvansker. Hensikten med studien var å undersøke hvordan

tidlig innsats og målrettet støtte kan bidra til å forebygge at vansker i matematikk oppstår, og hvordan man bør legge til rette for økt mestring og læringsutbytte i faget.

En proaktiv tilnærming kan være nøkkelen til å snu den negative trenden i norske elevers matematikkutvikling. I stedet for å gå i dybden på årsakene til tilbakegangen rettes oppmerksomheten heller mot konstruktive tilnærminger som kan forhindre at flere elever havner i lavtpresterende kategorier. Målet er å gi innsikt i hvordan tidlig innsats og målrettet støtte kan styrke elevers mestring i matematikk, og legge grunnlaget for en mer positiv faglig utvikling.

Litteraturgjennomgangen identifiserte noen sentrale temaer som er avgjørende for effektiv tidlig innsats i matematikkopplæringen: telling, isuospatiale ferdigheter, heltallsforståelse, måling og geometri. I tillegg pekes det på at bruk av databaserte spill og digitale verktøy kan støtte og fremme utviklingen av disse ferdighetene gjennom engasjerende og tilpassede læringsaktiviteter.

### Tidlig innsats

I tråd med opplæringsloven §11-3 er det skolens ansvar å gi intensiv opplæring til elever på 1. til 4. årstrinn som risikerer å henge etter i lesing, skriving eller regning. Dette understreker skolens ansvar for å følge med, evaluere og iverksette tiltak raskt og effektivt når utfordringer oppstår. Målet er å sikre forventet progresjon. Meld. St. 21 (2016–2017) og Meld. St. 6 (2019–2020) gir faglige begrunnelser for tidlig innsats og argumenterer for at tiltak tidlig i opplæringsløpet har større effekt på elevenes læring og personlige utvikling enn senere tiltak. Det understrekes videre at kvaliteten på det pedagogiske tilbudet i barnehagen og de første skoleårene er avgjørende for barnets videre lærings- og livsløp (Meld. St. 6 (2019–2020)). Det er derfor essensielt at alle barn får et godt og tilpasset læringsmiljø tidlig i livet.

Tidlig innsats handler ikke bare om å forebygge fremtidige utfordringer, men også om å handle raskt når vansker identifiseres. Meld. St. 6 (2019–2020) beskriver to sentrale perspektiver: Det ene vektlegger forebygging før utfordringer oppstår, mens det andre understreker behovet for umiddelbare tiltak når problemer avdekkes (Bjørnsrud & Nilsen, 2022, s. 20).

### Matematikkutvikling

Forskning fra de siste tiårene antyder at hjernen er utstyrt med spesifikke kjernekunnskapssystemer fra fødselen. Disse systemene gjør det mulig for barn å danne innledende representasjoner og resonanser om objekter, tall og andre kvantiteter (Spelke, 2000). Numeriske evner, som evnen til å identifisere og oppfatte antall, mengder og størrelsesendringer, er medfødte og legger grunnlaget for senere matematisk utvikling (Björklund, 2014).

Telling er en sentral del av barns tidlige tallforståelse. Utvikling av telleferdigheter er viktig for å bygge grunnlaget for aritmetikk. Telling støtter også utviklingen av langtidshukommelsesrepresentasjoner, som er avgjørende for direkte gjenkjenning av fakta og dekomponering av regnestykker. Fra tre–fire-årsalderen utvikles tallforståelsen, og den danner grunnlaget for barns tidlige matematiske ferdigheter. Denne tidlige utviklingen kan



## Fra tre–fire-årsalder utvikles tallforståelsen, og den danner grunnlaget for barns tidlige matematiske ferdigheter.

dermed bidra til å forutsi barns regneferdigheter i senere år (Locuniak & Jordan, 2008).

Barns tidlige eksponering for matematiske konsepter, deres medfødte numeriske evner og utviklingen av en grundig tallforståelse er avgjørende for deres fremtidige suksess innenfor matematikk (Raghubar & Barnes, 2017). Det er derfor essensielt å legge vekt på disse aspektene i tidlig barndom og i de første årene av skolegangen for å sikre et solid matematisk grunnlag og fremme positive læringsopplevelser for alle barn.

Forskning om tidlig innsats fremhever betydningen av tidlig identifisering av eventuelle vansker for å støtte barns matematiske utvikling. Et sentralt tema som kommer tydelig fram i litteraturgjennomgangen, er oppmerksomheten knyttet til blant annet telling som en avgjørende faktor for å fremme matematikkferdigheter. Tidlig intervensjon kan bidra til å legge et godt grunnlag for videre matematikkforståelse, og forskning viser at systematisk støtte i de tidlige årene kan forhindre senere vansker (Sternner mfl., 2020; Sternner mfl., 2023). Dette understreker betydningen av at lærere og foreldre er bevisste på hvordan de kan fremme barns matematiske ferdigheter fra en tidlig alder.

### Oversikt over funnene

Litteraturgjennomgangen baseres på åtte studier fra ulike land, og identifiserer flere sentrale temaer som er viktige for barns matematiske utvikling (Yıldız, 2023).

Telleferdigheter trekkes som nevnt fram som et grunnleggende område som legger grunnlaget for videre tallforståelse. Videre vektlegges betydningen av visuospatiale ferdigheter, som romlig tenkning og evnen til å manipulere visuelle representasjoner, som en kjernefaktor i utviklingen av matematiske evner. I tillegg viser studiene viktigheten av en solid forståelse av heltall, måling og geometri i tidlig alder. Et annet sentralt funn er bruken av databaserte spill og digitale verktøy, som fremstår som nyttige ressurser for å støtte læring gjennom interaktive og visuelt støttende aktiviteter. Disse temaene danner rammen for de videre analysene i artikkelen og viser hvordan ulike faktorer bidrar til å støtte barns matematiske kompetanse.

### Telling

Telling er en grunnleggende, men kompleks ferdighet som krever at barn lærer tallord i riktig rekkefølge og knytter disse til konkrete objekter (Butterworth, 2005). Forskning viser tydelig at utviklingen av telleferdigheter er avgjørende for barns videre matematikkutvikling. Shanley mfl. (2017) fant at tidlige tallferdigheter, som telling, tallgjenkjenning, mengdesammenligning og forståelse av tallrekkefølge, har en positiv sammenheng med barns prestasjoner i første klasse.

Studien viste også at målrettede intervensjoner, som inkluderer modellering og praktiske øvelser, fører til varige forbedringer i heltallsforståelse. Dette støttes av Dyson mfl. (2013), som fant at systematisk arbeid med telling gir tydelige effekter på barns tallforståelse.

Hyde mfl. (2021) viste at sammenligningstrening med vekt på telling har positiv innvirkning på både regneferdigheter og begrepsforståelse, ved at barna lærer å sammenligne tall og mengder gjennom strategisk bruk av telling. Zhang mfl. (2020) fant at barn med matematikkvansker og lavt presterende barn hadde svakere telleferdigheter enn typisk utviklede barn, noe som understreker tellingens rolle som en kjerneferdighet i matematisk læring. Geary (2011) peker på at det er avgjørende å identifisere hvilke aspekter av telling barn strever med, slik at tiltak kan målrettes for størst mulig effekt. I tillegg framhever Gersten mfl.

(2005) at rask gjenkjenning av grunnleggende aritmetiske kombinasjoner og automatisering av tellestrategier er viktig for å utvikle god tallforståelse og problemløsningsevne.

Pedagoger spiller her en sentral rolle gjennom å tilby praktiske, evidensbaserte tiltak som aktiviteter med konkreter, for eksempel å telle klosser, bruke tallkort og spille terningspill, samt bruk av tallinjer og visuelle hjelpemidler som styrker barnets forståelse av mengde, rekkefølge og avstand mellom tall. Samlet peker forskningen på at tidlig og systematisk støtte i telling gir et solid fundament for videre matematisk utvikling.

### Visuospatiale ferdigheter

Forskningsresultatene viser også en tydelig sammenheng mellom barns visuospatiale ferdigheter og deres matematiske utvikling. Visuospatiale ferdigheter innebærer evnen til å forstå og manipulere visuell og romlig informasjon, som former, størrelser og relasjoner i rommet, og disse ferdighetene spiller en sentral rolle i forståelsen av geometriske konsepter og tallrelasjoner (Bjørklund, 2014). Flere studier peker på at barn med sterke visuospatiale ferdigheter har lettere for å tilegne seg matematikk, og at disse ferdighetene kan styrkes gjennom målrettede intervensjoner.



**Samlet peker  
forskningen på at tidlig  
og systematisk støtte  
i telling gir et solid  
fundament for videre  
matematisk utvikling.**

Cornu mfl. (2019) viser at strukturerte tiltak kan forbedre barns romlige forståelse og dermed bidra til økt matematisk kompetanse, noe som støtter teorien om en kognitiv kobling mellom rom og tall (McCrink mfl., 2007). Ribeiro mfl. (2020) finner at tidlig romlig støtte i mor–barn-interaksjoner, for eksempel med legging av puslespill, har positiv effekt på barnas senere matematikkferdigheter. Også van Garderen (2006) mener slike aktiviteter understøtter tidlig stimulering av romlig tenkning. I tillegg peker Zhang mfl. (2020) på at svak romlig visualiseringsevne ofte forekommer hos barn med matematikkvansker, og at evnen til å manipulere visuelle representasjoner er en viktig faktor som skiller disse fra barn med typisk utvikling i matematikk.

Barnes mfl. (2016) understreker at visuospatiale ferdigheter kan styrkes gjennom lekbaserte matematikkaktiviteter, særlig hos barnehagebarn med svake forkunnskaper. Studiene peker på at visuospatiale ferdigheter bør innlemmes som en del av matematikkopplæringen, gjennom aktiviteter som fremmer romlig tenkning og bruk av visuelle hjelpemidler.

### Heltall, måling og geometri

Litteraturgjennomgangen avdekker flere viktige funn knyttet til tidlig matematikkopplæring. Et sentralt funn er betydningen av å introdusere geometri og geometriske mønstre allerede i barnehagealder. Lindenskov & Weng (2015) påpeker hvordan tidlig eksponering for geometri kan styrke barnets forståelse av sammenhengen mellom tall, algebra og romlige strukturer, noe som kan gi en mer helhetlig matematisk forståelse.

Et annet viktig funn er at strukturerte intervensjonsprogrammer har dokumentert effekt på utvikling av heltalls-, målings- og geometriforståelse hos barn. Doabler mfl. (2021) viser at utviklingsorienterte læringsmiljøer har spesielt god effekt for barnehagebarn i risikozonen for matematikkvansker. Dette støttes av Shanley mfl. (2017) og Barnes mfl. (2016), som begge dokumenterer hvordan målrettede aktiviteter innen tall, måling og geometri kan gi betydelige læringsgevinster. Funnene samlet sett understøtter at tidlig, syste-

matisk og strukturert opplæring i grunnleggende matematiske konsepter kan forebygge alvorlige vansker og fremme god matematisk utvikling.

I tillegg viser funnene at relasjonsbygging og anerkjennelse er avgjørende faktorer for læring. Lie (2022) fremhever hvordan barnets opplevelse av å bli sett og hørt styrker motivasjon og mest-ringsfølelse, noe som er særlig viktig i tidlig inn-sats. Å fremme barnemedvirkning og trygge relasjoner er derfor en sentral del av effektiv matematikkopplæring.

Et siste tema som kommer tydelig fram i litteraturgjennomgangen, er oppmerksomheten på databaserte spill og verktøy i tidlig matematikkopplæring. Forskning viser at bruk av digitale verktøy og spill kan ha en positiv effekt på barns matematiske utvikling, særlig når det gjelder engasjement og motivasjon for læring.

### Databaserte spill og verktøy i matematikkopplæring:

Matematikkspill og ulike apper kan brukes som støtte for læring og automatisering av ferdigheter, eksempelvis innen tallforståelse (Björklund, 2014). Spesifikke studier viser også klare resultater: Hyde mfl. (2021) fant at et digitalt tallsammenligningsspill forbedret barns telling, én-til-én-korrespondanse og aritmetiske ferdigheter, særlig når symbolske hjelpemidler som kulerammer og tallinjer ble brukt. Effekten var sterkest hos eldre barnehagebarn med god begrepsforståelse, noe som understreker behovet for alders- og nivå-tilpasset digital trening.



iStock | Getty Images Plus | Teerasak1988

Et annet viktig funn fra Cornu mfl. (2019) og Barnes mfl. (2016) viser at spillbaserte oppgaver på nettbrett kan styrke barns visuospasiale ferdigheter og oppmerksomhet, og at slik teknologi med fordel kan benyttes som supplement i undervisning. Det fremkommer også at konkurransebaserte og refleksjonsfremmende spill kan være engasjerende og øke motivasjon hos elever, og dermed kan det bidra til å styrke varig læring, spesielt når elevene ikke får umiddelbar tilbakemelding. Når tilbakemelding ikke gis umiddelbart, oppfordres elevene til å reflektere over egne valg, noe som kan fremme dypere og mer varig læring.

Barnes mfl. (2016) understreker at effekten øker når treningen tilpasses individuelle behov, og at selv en ukentlig økt kan være tilstrekkelig for å gi fremgang, noe som fremhever verdien av kvalitet fremfor kvantitet. Samlet viser forskning at digitale verktøy og spill kan gi betydelige gevinster for barns matematikkutvikling, men at suksess forutsetter pedagogisk bevissthet, og at de integreres i en helhetlig læringsstrategi. Fuglestad (2003) advarer mot ukritisk bruk av øvingsprogrammer, ettersom elever kan utvikle feilaktige begreper dersom programmene ikke bygger på konstruktivistiske prinsipper.

## Konklusjon

Den nedadgående trenden i norske elevers matematikprestasjoner understreker et tydelig behov for tidlig innsats og tilpasset undervisning. Tidlig identifisering av utfordringer gjør det mulig å intervenere før vanskene får utvikle seg, og forskning viser at dette kan være avgjørende for elevenes videre utvikling av matematisk kompetanse (Gersten mfl., 2005; Svingen mfl., 2022). Tiltak rettet mot grunnleggende ferdigheter som telling, heltall, måling og geometri, samt bruk av digitale verktøy, fremstår som særlig effektive.

Konkrete hjelpemidler gir elevene mulighet til å erfare og utforske matematiske ideer på en håndgripelig måte, noe som styrker forståelsen. For mange elever, spesielt de yngste, bidrar dette til økt engasjement og dypere innsikt i abstrakte konsepter. I tillegg har digitale læringsressurser vist seg å være motiverende og støttende når de brukes med tydelig pedagogisk veiledning.

Effektiv tidlig innsats forutsetter at læreren har tilgang til nødvendige ressurser, som kartleggingsverktøy, matematikkverktøykasser og kompetanse i evidensbaserte metoder. Et inkluderende og tilrettelagt læringsmiljø, kombinert med fleksibel bruk av fysiske og digitale hjelpemidler, kan styrke elevers mestring og redusere risikoen for vedvarende matematikkvansker. Litteraturgjennomgangen viser at slike tiltak har positiv effekt, men det er fortsatt behov for mer forskning i norske kontekster for å sikre at undervisningen tilpasses elevenes behov og fremmer læringsutbytte på en systematisk måte. —



**GÜLGÜN LÜK YILDIZ** arbeider som kontaktlærer ved Høvik skole i Lier kommune og som faglærer i spesialpedagogikk ved Din Kompetanse Fagskole. Hun har mange års erfaring fra grunnskolen og har en mastergrad i spesialpedagogikk fra Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hun har særlig interesse for forebygging av matematikkvansker, tidlig innsats og tilpasset støtte, samt spesialpedagogisk praksis i skolen.



**GRO TVEDT HOLLEVIK** arbeider som universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Hennes forskningsinteresser omfatter spesialpedagogikk, matematikkvansker og profesjonsutvikling, med vekt på kompetansebygging og inkluderende praksiser i barnehage- og skolesektoren.

## Referanseliste

- Barnes, M.A., Klein, A., Swank, P., Starkey, P., McCandliss, B., Flynn, K., Zucker, T., Huang, C.-W., Fall, A.-M. & Roberts, G. (2016). Effects of Tutorial Interventions in Mathematics and Attention for Low-Performing Preschool Children. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(4), s. 577–606. <https://doi.org/10.1080/19345747.2016.1191575>
- Björklund, C. (2014). *Den første matematikken: Matematikk 3–5 år*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2022). *Tidlig innsats i en skole for alle?* I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (Kap. 1, s. 17–35). Cappelen Damm Akademisk.
- Butterworth, B. (2005). The development of arithmetical abilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(1), s. 3–18. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00374.x>

- Cornu, V., Schiltz, C., Pazouki, T. & Martin, R.** (2019). Training early visuo-spatial abilities: A controlled classroom-based intervention study. *Applied Developmental Science*, 23(1), s. 1–21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2016.1276835>
- Doabler, C.T., Clarke, B., Kosty, D., Maddox, S.A., Smolkowski, K., Fien, H., Baker, S.K. & Kimmel, G.L.** (2021). Kindergartners at Risk for Severe Mathematics Difficulties: Investigating Tipping Points of Core Mathematics Instruction. *Journal of Learning Disabilities*, 54(2), s. 97–110. <https://doi.org/10.1177/0022219420972185>
- Dyson, N.I., Jordan, N.C. & Glutting, J.** (2013). A Number Sense Intervention for Low- Income Kindergartners at Risk for Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 46(2), s. 166–181. <https://doi.org/10.1177/0022219411410233>
- Fuglestad, A.B.** (2003). Konstruktivistisk perspektiv på datamaskiner i matematikkundervisning. I: B. Grevholm (Red.), *Matematikk for skolen* (s. 209–234). Fagbokforlaget.
- Geary, D.C.** (2011). Consequences, characteristics, and causes of mathematical learning disabilities and persistent low achievement in mathematics. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 32(3), s. 250–263. <https://doi.org/10.1097/dbp.0b013e318209edef>
- Gersten, R., Jordan, N.C. & Flojo, J.R.** (2005). Early Identification and Interventions for Students With Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), s. 293–304. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040301>
- Hyde, D.C., Mou, Y., Berteletti, I., Spelke, E.S., Dehaene, S. & Piazza, M.** (2021). Testing the role of symbols in preschool numeracy: An experimental computer-based intervention study. *PLoS ONE*, 16(11). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259775>
- Lie, J.H.** (2022). Elevens rolle i tidlig innsats. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (s. 113–130). Cappelen Damm Akademisk.
- Lindenskov, L. & Weng, P.** (2015). *Matematikkvansker: konkrete tiltak for tidlig innsats*. Info Vest forlag.
- Locuniak, M.N. & Jordan, N.C.** (2008). Using Kindergarten Number Sense to Predict Calculation Fluency in Second Grade. *Journal of Learning Disabilities*, 41(5), s. 451– 459. <https://doi.org/10.1177/0022219408321126>
- McCrink, K., Dehaene, S. & Dehaene-Lambertz, G.** (2007). Moving along the number line: Operational momentum in nonsymbolic arithmetic. *Perception & Psychophysics*, 69(8), s. 1324–1333. <https://doi.org/10.3758/bf03192949>
- Meld. St. 21** (2016–2017). (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Meld. St. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Mononen, R. & Lopez-Pedersen, A.** (2019). Matematikkvansker. I: E. Befring, K.-A.B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg. s. 365–395). Cappelen Damm Akademisk.
- Opplæringslova** (2023). Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregående opplæringa (LOV-2023-06-09-30). Lovdata.
- Raghubar, K.P. & Barnes, M.A.** (2017). Early numeracy skills in preschool-aged children: A review of neurocognitive findings and implications for assessment and intervention. *The Clinical Neuropsychologist*, 31(2), s. 329–351. <https://doi.org/10.1080/13854046.2016.1259387>
- Ribeiro, L.A., Casey, B., Dearing, E., Nordahl, K.B., Aguiar, C. & Zachrisson, H.** (2020). Early Maternal Spatial Support for Toddlers and Math Skills in Second Grade. *Journal of Cognition and Development*, 21(2), s. 282–311. <https://doi.org/10.1080/15248372.2020.1717494>
- Shanley, L., Clarke, B., Doabler, C.T., Kurtz-Nelson, E. & Fien, H.** (2017). Early Number Skills Gains and Mathematics Achievement: Intervening to Establish Successful Early Mathematics Trajectories. *The Journal of Special Education*, 51(3), s. 177–188. <https://doi.org/10.1177/0022466917720455>
- Spelke, E.S.** (2000). Core Knowledge. *American Psychologist*, 55(11), s. 1233–1243. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.11.1233>
- Sterner, G., Nagy, C. & Nyström, P.** (2023). A scaled-up mathematics intervention in preschool classes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), s. 1371–1381. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250352>
- Sterner, G., Wolff, U. & Helenius, O.** (2020). Reasoning about Representations: Effects of an early math intervention. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5), s. 782–800. <https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600579>
- Svingen, O.L., Valbekmo, I. & Wæge, K.** (2022). Tidlig innsats i matematikk: Å lære, forstå og finne mening i matematikk. I: H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tidlig innsats: i en skole for alle?* (s. 211–231). Cappelen Damm Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet.** (2023, 5. desember). *Betydelig PISA-nedgang i lesing, matematikk og naturfag*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/2023/betydelig-pisa-nedgang/>
- van Garderen, D.** (2006). Spatial visualization, visual imagery, and mathematical problem solving of students with varying abilities. *Journal of Learning Disabilities*, 39(6), s. 496–506. <https://doi.org/10.1177/00222194060390060401>
- Yildiz, G.L.** (2023). *Betydning av tidlig innsats for matematikk-utviklingen hos barn i faresonen for matematikkvansker. En litteraturgjennomgang*. Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M. & Nurmi, J.** (2020). Early Cognitive Precursors of Children's Mathematics Learning Disability and Persistent Low Achievement: A 5-Year Longitudinal Study. *Child Development*, 91(1), s. 7–27. <https://doi.org/10.1111/cdev.13123>

# 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)

---

# Autistiske jenter som kamuflerer i skolen: en kvalitativ studie av foreldres perspektiv

## Sammendrag

Denne studien omhandler autistiske jenter som kamuflerer, sett fra foreldres perspektiv og erfaringer. Målet med studien var å få økt kunnskap om kamuflering hos autistiske jenter i skolesammenheng. Fire mødre til autistiske jenter i alderen 12–15 år deltok i semistrukturerte intervjuer. Resultatene ble analysert ved bruk av refleksiv tematisk analyse. Ifølge mødrene er kamuflering en stor del av hverdagen til deres autistiske jenter. Jentene får ikke den tilretteleggingen de trenger, og foreldrene blir heller ikke hørt av skolen. Alt dette fører til utmattelse, sosial angst, depresjon og ufrivillig skolefravær blant jentene.

## Summary

This study examined parents' experiences and perspectives on camouflaging among their autistic girls. The aim of the study was to gain knowledge about camouflaging in autistic girls in a school context, from parents' perspective. Four mothers of autistic girls aged 12–15 participated in semi-structured interviews. The results were analyzed using reflexive thematic analysis. According to the mothers, camouflaging is a large part of their autistic girls' everyday life. The girls are not provided appropriate accommodation at school, and the parents are not heard by schools either. All this leads to exhaustion, social anxiety, depression and school refusal.

## Nøkkelord

- AUTISME
- KAMUFLERING
- FORELDRESAMARBEID
- UFRIVILLIG SKOLEFRAVÆR

---

ELIN SKAUG, master i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Østfold

---

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

---

**A**utisme beskrives av diagnosemanualene DSM-V (American Psychiatric Association, 2013) og ICD-11 (World Health Organization, 2022) som en nevroutviklingsforstyrrelse. For å møte diagnosekriteriene for autisme må personen ha vansker med det sosiale samspillet, avvik i kommunikasjonsmønster og et repeterende mønster i atferd og interesser (American Psychiatric Association, 2013). Det er omtrent tre ganger så mange gutter som jenter som får en autismediagnose (Anderson mfl., 2020; Hull mfl., 2020; Lockwood Estrin mfl., 2021).

Autistiske gutter har ofte mer av de stereotypiske trekkene man forbinder med autisme, som for eksempel unnvikende blikkontakt, innnevrede interesser og repeterende atferd (Dean mfl., 2017). Hos jenter vises de autistiske trekkene ofte på en annen måte enn hos gutter, noe som hevdes å henge sammen med underdiagnostisering av jenter (D'Mello mfl., 2022; Hull mfl., 2020; Lockwood Estrin mfl., 2021). Det argumenteres for at autistiske jenter kamuflerer i større grad både i skolehverdagen og i utredningssituasjoner, som

dermed kan gjøre det vanskelig å fange dem opp (Hull mfl., 2020; Sedgewick mfl., 2021; se også Livingston mfl., 2020 og Fombonne, 2020).

Begrepet kamuflering omfatter blant annet strategier som for eksempel å skjule autistiske trekk for å passe inn i samfunnet (Hull mfl., 2017; Cook mfl., 2021). Kamuflering består av både en bevisst og ubevisst undertrykkelse av naturlige responser (f.eks. repetitiv atferd) for å tilpasse seg i sosiale interaksjoner (Hull mfl., 2017; Pearson & Rose, 2021). Kamuflering er imidlertid ikke kun en mestringsstrategi hos autister, men tas også i bruk av ikke-autistiske personer, men i mindre grad enn det som observeres blant autistiske personer (Dell'Osso mfl., 2022; Hull mfl., 2018; Pearson & Rees, 2021). Derfor har både validiteten til begrepet autistisk kamuflering, samt hvordan kamuflering har blitt undersøkt i autismeforskningen (f.eks. mangel på longitudinelle studier), blitt diskutert (Fombonne, 2020).

Eksempler på autistiske trekk som ofte kamufleres, er blant annet kommunikasjonsvansker grunnet forskjeller i pragmatiske ferdigheter hos autistiske personer sammenlignet med ikke-autistiske personer (Kalandadze mfl., 2018), monotropisme (Garau mfl., 2023) (som i diagnosemanualen omtales som begrensende interesser og repeterende atferd) og selvstimulerende atferd for sensorisk og emosjonell regulering (Charlton mfl., 2021; Greaves-Lord mfl., 2022; Kapp mfl., 2019; World Health Organization, 2022). Kamuflering inkluderer strategier som maskering, kompensering og assimilering (Hull mfl., 2017).

Maskering består av å skjule sine autistiske sider for ikke å skille seg ut blant jevnaldrende (Hull mfl., 2017). Kompensering tas i bruk for å kompensere for utfordringer og vansker i sosiale situasjoner, som å lære seg sosiale koder ved å observere andre personer (Dean mfl., 2017; Hull mfl., 2017). Assimilering er en strategi som tas i bruk for å passe inn med jevnaldrende, som å ta på seg en rolle og opptre som en annen person enn den man er (Hull mfl., 2017).

Hull og kollegaer (2020) har gjennomført en undersøkelse hvor de har brukt CAT-Q (Camouflaging Autistic Traits Questionnaire), som er et

selvrapporteringsskjema som måler kamuflering hos kvinnelige og mannlige autister. Sammenlignet med kamuflering hos ikke-autistiske personer er det blitt rapportert om at autistiske kvinner kamuflerer i større grad enn autistiske menn gjør (Hull et.al., 2020), mens hos ikke-autistiske personer er det funnet lite kjønnsforskjeller på kamuflering (Hull et.al., 2019), noe som kan peke mot at kjønnsforskjeller på kamuflering kan være mer karakteristiske for autistiske personer.

Hos autistiske jenter har det blitt observert en større interesse for sosialisering, mindre grad av stereotypisk og repetitiv atferd, begrensede interesser som er mer i tråd med sosiale normer og kjønnsnormer, og et høyere nivå av sameksisterende psykiske og emosjonelle vansker (Baldwin & Costley, 2016). Ifølge Cook (mfl., 2021) og Hull (mfl., 2020) er det en mulighet for at autistiske jenter kamuflerer i større grad enn autistiske gutter på grunn av generelle kjønnsrelaterte forskjeller. Det kan være at autistiske jenter opplever et større press på å passe inn sosialt, og dermed må ta i bruk kamuflering på grunn av kjønnsbaserte sosiale forventninger (Beck mfl., 2020; Cook mfl., 2021; Kreiser & White, 2014; Pearson & Rose, 2021).

I en studie gjennomført av Rynkiewicz og kollegaer (2016) kommer det frem at autistiske jenter gjør det bedre på nonverbal kommunikasjon enn autistiske gutter, noe forskerne antar er fordi autistiske jenter er effektive på å kamuflere autistiske trekk (Rynkiewicz mfl., 2016). Alder kan også påvirke kamuflering, hvor sosial modenhet, sosiale erfaringer og forming av identitet kan bidra til aldersrelaterte endringer i kamufleringen (Jorgenson mfl., 2020). Det er blitt rapportert om kamuflering hos både autistiske barn, ungdommer og voksne, men det er begrenset informasjon om hvordan atferden endrer seg med økende alder (Remnélius & Bölte, 2023).

Kamuflering har vist seg å ha negativ påvirkning på mental helse (Cook mfl., 2018; Hull mfl., 2017). Autistiske personer beskriver at kamuflering er koblet til negative konsekvenser, som utmattelse, angst, tristhet, stress og forvirring i deres egen identitet (Bargiela mfl., 2016; Cage mfl., 2018;

Cook mfl., 2018). Kamuflering og overstimulering over lengre tid kan også føre til autistisk utbrenthet (De Weerd, 2020; Higgins mfl., 2021; Raymaker mfl., 2020). Autistiske personer beskriver det som en følelse av utmattelse, sosial tilbaketrekning, dårligere fungering i hverdagslige situasjoner og vansker med å regulere følelser (Higgins mfl., 2021; Arnold mfl., 2023; Raymaker mfl., 2020). Autistisk utbrenthet kan gi utslag i sosial angst og føre til depresjon og/eller selvmordstanker (Arnold mfl., 2023; De Weerd, 2020).

Barna blir slitne av å kamuflere på skolen hele dagen, og de kan få en fysisk reaksjon i form av «meltdown» når de kommer hjem. En autistisk «meltdown» er en følge av overstimulering, og oppstår som oftest når barnet er i sine trygge omgivelser (Jarraya mfl., 2020). Når «meltdown» oppstår, kan barnet miste kontroll over sine egne handlinger, vise en destruktiv atferd og være i fare for å skade seg selv eller andre (Jarraya mfl., 2020). Typiske tegn på et meltdown er gråting, roping, slåing, sparking og ødeleggelse av gjenstander (Khullar mfl., 2021).

Det er et stort behov for mer forskning på kamuflering og dens konsekvenser (Sedgewick mfl., 2021). Selvbevissthet og refleksjon hos autistiske personer når det kommer til kamuflering, er viktig for å forstå kamuflering også for autistiske personer som ikke er bevisste på egen kamuflering (Pearson & Rose, 2021). Sammenlignet med autistiske gutter har det vært generelt lite forskning på autistiske jenter (Lai mfl., 2015; Sedgewick mfl., 2021). Med bakgrunn i dette har denne studien sett på hvordan foreldre opplever at autistiske jenter kamuflerer, og hvilke konsekvenser det har for deres hverdag. Denne kunnskapen er viktig for å kunne oppdage kamuflering tidligere, og for å gi autistiske jenter den tilretteleggingen de har behov for i skolen (Wood-Downie mfl., 2020).

### Studiens formål og problemstilling

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap om kamuflering hos autistiske jenter i skolen sett fra foreldrenes perspektiv. Vi ønsket å undersøke hvilken opplevelse foreldrene har av kamuflering

hos sine autistiske døtre, konsekvenser av kamufleringen og foreldrenes opplevelse av skolens håndtering av kamuflering hos autistiske jenter.

Problemstillingen er som følger:

Foreldres erfaringer og perspektiver på autistiske jenters kamuflering i skolen.

Følgende forskningsspørsmål ble stilt for å belyse problemstillingen:

1. Hvordan opplever foreldre at deres autistiske jenter kamuflerer sine autistiske trekk i skolesammenheng?
2. Hvordan opplever foreldre konsekvenser av kamufleringen?
3. Hvordan opplever foreldrene skolens håndtering av kamuflering blant autistiske jenter?
4. Hvordan opplever foreldrene samarbeidet med skolen når det kommer til kamufleringen?

### Terminologi brukt i artikkelen

Begreper vi bruker for å omtale autistiske personer, kan påvirke i hvor stor grad de føler seg akseptert som autistisk, og har betydning for deres mentale helse (Dwyer mfl., 2022). Det er viktig å tenke på hvordan fagfolk og andre personer ordlegger seg når de omtaler autistiske personer. I denne artikkelen anvender vi et «identitet først»-språk, som da innebærer at vi skriver «autistiske personer» istedenfor «personer med autisme», og «autistiske trekk» istedenfor «symptomer på autisme» (Dunn & Andrews, 2015; Dwyer mfl., 2022).

### Refleksivitet og posisjonallitet

Vi er et nevrodivergent team hvor førsteforfatter, Skaug, er en autistisk person med mastergrad i spesialpedagogikk. Hennes masteroppgave dannet grunnlag for denne artikkelen. Skaug har derfor også egen livserfaring når det kommer til autisme og kamuflering.

Andreforfatter, Kalandadze, er en ikke-autistisk autismedforsker og var mastergradsveileder

for Skaug. Hun har autismerelatert forsknings- og praksiserfaring og er opptatt av åpenhet og inklusivitet i forskningen sin. Kalandadze har erfaring med både kvantitativ og kvalitativ metode.

### Metode

Artikkelen er basert på en kvalitativ undersøkelse.

### Utvalget

Utvalget besto av fire mødre til autistiske jenter i alderen 11–15 år. Målet var å rekruttere både mødre og fedre, men det var kun mødre som meldte sin interesse for å delta i studien. Derfor blir deltakerne omtalt som «mødre» videre i artikkelen. Mødrene ble rekruttert via Facebook-grupper for foreldre til autistiske barn og gjennom Autismeforeningen. De som var interessert i å vite mer om undersøkelsen, kunne kontakte førsteforfatteren på e-post for å få tilsendt informasjonsskriv om undersøkelsen.

### Datainnsamling

Det ble utarbeidet en intervjuguide med åpne spørsmål. Vi valgte å gjennomføre semistrukturerte intervjuer for å legge til rette for en mer fleksibel samtale med deltakerne. Semistrukturert intervju ga mulighet til å stille alle deltakerne de samme spørsmålene, men samtidig følge opp med ekstra spørsmål basert på informasjonen deltakerne kom med, der det var behov for utdypning av et tema, eller dersom noe var uklart. Datainnsamlingen foregikk under fysiske treff på ulike steder i samsvar med deltakernes preferanser og ble gjennomført av førsteforfatteren. Intervjuene varte i gjennomsnitt 60 minutter. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, som senere ble transkribert ordrett og kodet manuelt av førsteforfatteren.

### Analyse av datamaterialet

Datamaterialet ble analysert ved bruk av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2022), bestående av seks trinn: 1) bli kjent med dataene, 2) lage koder, 3) konstruere innledende temaer, 4) gjennomgå og utvikle temaene, 5) gjennomgå og navngi temaene og 6) lage rapporten. Analyseprosessen innebar tett samarbeid mellom forfatterne.

Førsteforfatter foretok analysene i tett samarbeid med andreforfatter. Både kodene og temaene ble gjennomgått flere ganger før enighet om hva de endelige temaene og kodene skulle bli.

Kodene besto av både semantiske og latente koder. Semantiske koder beskriver de overflatiske meningene i datamaterialet, mens latente koder fanger opp de underliggende meningene og det som ligger «mellom linjene» (Braun & Clarke, 2006, 2022). Eksempler på koder vi kom frem til, er: «skjuler følelsene», «utagering etter skolen», «sosial angst», «spiseforstyrrelser», «ufrivillig skolefravær», «skolen lytter ikke», «manglende tilrettelegging» og «ser ikke barnets utfordringer». Kodene ble slått sammen til overordnede temaer som ble utgangspunkt for videre analyse og diskusjon. Til slutt endte vi opp med tre temaer som blir presentert under «Resultater».

## Resultater

Tre temaer ble generert fra dataene: (1) Kamouflering er en stor del av skolehverdagen til autistiske jenter, (2) Skolehverdagen er slitsom for barna og konsekvensen blir ufrivillig skolefravær og utfordringer knyttet til psykisk helse, og (3) Mødrene savner tilrettelegging i skolen.

### Tema 1: Kamouflering er en stor del av skolehverdagen

Samtlige av mødrene opplever at deres autistiske jenter kamouflerer i stor grad på skolen og i andre sosiale settinger. Jentene bruker mye energi på blant annet: å smile og le for å skjule utfordringene sine og for å fremstå lik som andre jevnaldrende.

Hun lærte jo veldig fort, hvordan bli usynlig, hvordan ikke påkalle seg oppmerksomheten, hvordan ikke være annerledes.

Mødrene antar at barna bruker mye energi på å stenge følelser og utfordringer inni seg, men som de får utløp for når de kommer hjem. En av mødrene opplever at barnet er både trygg og utrygg på skolen, og hun begrunner det med at datteren føler seg trygg på å være til stede med de faste voksne som jobber i klassen, men samtidig ikke trygg nok til at hun tør å si fra om noe er vanskelig.

En av mødrene forteller at barnet forteller hjemme om ting som er vanskelig på skolen, blant annet konflikter med andre elever, mobbing og lærere som «kjefter» og ikke lytter til barnets forklaringer. Skolen, derimot, gir tilbakemelding til foreldrene om at det går veldig bra med barnet på skolen, og skolen kjenner seg ikke igjen i barnets opplevelser. Samtlige av mødrene har erfart at det har vært en kamp å få barna til å gå på skolen. Det har forekommet fysisk og verbal utagering og til tider også panikkanfall knyttet til dette. Det kan ha tatt flere timer på morgenen for å få barna på skolen.

Når hun var kommet til skolen, så var det en overlevelsesmekanisme å maskere. Det gikk bra, men det var til en stor omkostning for henne. Hun ble traumatisert daglig, for å si det sånn. Det er jo komplekse traumer hun ble utsatt for.

En mor forteller at når de klarte å få barnet på skolen, var det som om hun tok på seg en maske idet hun gikk inn i klasserommet. Barnets ansiktsuttrykk gikk fra å være fylt med frykt og tårer til å ta på seg et stort smil idet døra ble lukket opp.

Det var nesten som om hun forandret personlighet når hun gikk inn i det klasserommet. Og det sier noe om graden av det her. Det at hun ikke har kunnet vært seg selv.

I alle intervjuene kom det frem at barna strevde med autoritære voksne på skolen som hever stemmen. Samtlige av mødrene forteller at barnet er «redd for å få kjeft» av lærere og andre voksne som er i klasserommet. I tillegg opplever mødrene at barna ikke alltid forstår når det er de andre elevene som får tilsnakk, og ikke dem selv. Barna er, ifølge mødrene, redde for å misforstå situasjoner eller komme med «feil svar».

To av mødrene forteller at deres barn har lekt mye skole hjemme, hvor de imiterte både lærere og andre elever. Barnet har da øvet seg på hva de kunne si i ulike situasjoner, og kommet med uttrykk de har hørt før, av voksne og andre elever på skolen. Sett i ettertid har foreldrene forstått at dette var en måte for barnet å forberede seg til neste skoledag på, og hva de selv kunne si i ulike situasjoner.

Også var det sånne annerledesdager, da, når hun hadde brukt mye tid på å forberede seg på at ting skulle gå greit for henne, og så blir det snudd på hodet. Det er nok det som gjorde at det utviklet seg med ufrivillig skolefravær. At hun aldri kunne være trygg på ting.

Annerledesdager på skolen der det skjer andre ting enn de daglige rutinene, eller der det blir satt inn vikarer i klassen, gjør det uforutsigbart og vanskelig for barna, ifølge mødrene. Dagene med en vikar i klassen virker å være ekstra krevende, og mødrene antar at barna kamuflerer mer og prøver å «ta seg sammen» i enda større grad enn hva barnet gjør med faste voksne til stede. En av mødrene forteller at barnet kamuflerer ved å presse seg selv til å gjøre ting hun egentlig ikke tør. En annen mor forteller at tidligere satt barnet helt stille i klasserommet og turte ikke si eller gjøre noen ting. Hun stengte alt inni seg og tok det ut når hun kom hjem.

Så var det så stor forskjell på det vi og skolen forteller. Hvordan virkeligheten vår så ut. De så jo ikke de kampene vi hadde på morgenen for å få henne av gårde. De så ikke den slitne ungen vi satt igjen med på kvelden når hun ikke orket å være med på noe.

Tilbakemeldingen mødrene fikk fra lærere, er at barnet har det fint på skolen, at de smiler og ser ut til å trives. Mødrene er overbevist om at det er dette skolen ser, men at dette ikke er reelt for hvordan barnet faktisk har det på skolen. De tenker selv at barnet kamuflerer ved å si at alt går «kjempebra», selv om det ikke gjøre det.

## **Tema 2: Slitsomme skolehverdager fører til ufrivillig skolefravær og utfordringer knyttet til psykisk helse**

Samtlige av mødrene forteller at barna kommer slitne hjem fra skolen. Barna har ikke energi til å gjøre noe etter skoletid og har et stort behov for å trekke seg tilbake. Flere av mødrene sier at barna trenger tid, ro og stillhet for å hente seg inn etter skolen:

Det som ofte hjelper, er at hun får sitte alene på rommet sitt og spille eller se på iPaden. Ipad, pc og PlayStation blir brukt som en avkobling.

En av mødrene forteller at det beste er at de ikke prater til barnet før hun selv kommer og tar initiativ. En annen mor forteller at barnet er så sliten etter skoletid at barnet blir innesluttet og får vansker med å kommunisere. Hjemme har mor og datter funnet en alternativ måte å kommunisere med hverandre på, ved å skrive meldinger på telefonen. Noen ganger er datteren så sliten at bare det å sende en «tommel opp» er for krevende.

Det kom frem at flere av barna får en fysisk følelsesmessig reaksjon, også kjent som «autistic meltdown», når de kommer hjem fra skolen. Reaksjonen gir utslag i sinne, de sier ting de ikke mener, som for eksempel «jeg hater deg» og «alt er din feil», «du tvinger meg på skolen». De slår, sparker, roper, gråter og får panikkanfall.

Så ser vi en unge som kommer hjem fra skolen og er dønn sliten, og som ikke orker noen ting som helst. Og som vi opplever som aggressiv og rasende. For det var jo hennes uttrykk, på en måte. Det var jo panikkanfall, faktisk. Men vi tolket det som sinne. Sinne fordi det oppsto i sånne situasjoner som der det var grensesettingssituasjoner.

Samtlige av barna har hatt en form for ufrivillig skolefravær. De har hatt perioder hvor de ikke klarer å gå på skolen.

Det er jo ikke noe feil på motivasjonen hennes. Hun har jo veldig lyst til å være der, hun og, men kroppen hennes fungerer ikke, på en måte. Hun får seg ikke til å gjøre det. Det er noe med autismen og utførelsesvansker. Det handler ikke om at hun ikke vil, eller ikke er motivert. Det handler om at hun ikke klarer det.

En av mødrene mener det er uforutsigbarheten på skolen som har ført til at barnet har utviklet ufrivillig skolefravær. De andre mødrene sier i tillegg at de tror det er usikkerheten, manglende tilrettelegging og utbrenthet hos barnet som har bidratt til utvikling av ufrivillig skolefravær. I starten av denne utviklingen var det mye klager på vondt i magen og hodet for å få slippe å gå på skolen. Samtidig opplevde mødrene et sterkt press fra skolen om at de må få barnet på skolen. Dette er

noe mødrene har opplevd som krevende å stå i, og de opplever lite forståelse fra skolen og samfunnet rundt. En av mødrene forteller at de opplever at barnet er blitt traumatisert av skolesystemet, som igjen har ført til autistisk utbrenthet.

Hun har jo ikke pusset tenner siden før jul. Hun har jo knapt dusjet, og nå er det tre måneder siden sist. Hun hadde en periode her hvor hun ikke spiste på fem uker.

Denne moren antar at dette er en konsekvens av sensorisk overstimulering. Nå i ettertid angreir hun på at hun lot det gå så langt som å presse barnet til å gå på skolen, og at hun burde satt en stopper for det mye tidligere. Hun tenker at det kanskje kunne bidratt til at barnet ikke hadde blitt like traumatisert som det barnet er i dag.

**Tema 3: Mødrene savner tilrettelegging i skolen**  
Samtlige av mødrene mener det har vært mangel på tilrettelegging på nærskolen.

Da diagnosen kom på plass i år, gikk jeg opp til skolen og slo hånda i bordet. Her er det en diagnose! sa jeg. I starten så virket det som om de tok det kjempealvorlig, og de lovte å gjøre noe nå. Men så ble det til at de ikke så det på henne, og at de mente hun hadde det kjempebra på skolen. De lovte meg å tilrettelegge for henne, men det ble ikke fulgt opp.

Mødrene tror at grunnen til manglende støtte er at skolen ikke ser barnas utfordringer på grunn av kamufleringen. En mor forteller at barnet har sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten som sier at hun bør ha assistenttimer, men skolen ser ingen grunn til å sette inn ressurser eller ekstra tilrettelegging siden hun tilsynelatende har det bra på skolen og fungerer godt i deres øyne.

Når jeg har ringt skolen og spurt om de har fått prøvd ut noen av tiltakene som er blitt foreslått, så har de sagt at de har hatt så mye å tenke på at de har glemt det helt bort, men at de skal komme i gang med tiltak så fort som mulig. De sier dette gang på gang, men ingenting skjer.

Det ble, ifølge denne moren, planlagt at læreren skulle gå gjennom ukeplanen hver mandag, men mor opplever at dette ikke blir fulgt opp, og hun må derfor stå for dette selv. Ifølge planen skal datteren forberedes på endringer, som for eksempel rokering av timer, vikarer og annerledesdager. Dette er et tiltak som skolen ofte «glemmer», mener mor. En annen mor forteller at det ikke ble satt inn noen tiltak på nærskolen, noe hun blant annet antar er på grunn av de kamuflerte vanskene. Barnet har utviklet så sterkt ufrivillig skolefravær at hun ikke klarer å gå ut av huset. Hun får nå et opplegg fra nærskolen hvor en lærer kommer hjem til henne i cirka 30 minutter to ganger i uken. Per nå er ikke barnet mottakelig for å ta imot opplæring, ifølge mor.

Mødrene melder fra om at de ikke føler at de blir hørt av nærskolen. En av mødrene sier at de har slitt med samarbeid med skolen siden 1. klasse. Skolen ser ikke barnets utfordringer, og foreldrene opplever at skolen ikke lytter til det foreldrene forteller om kamuflering.

Jeg har prøvd å fortelle skolen at barnet mitt ikke tør å vise hvordan hun virkelig har det. At det ser ut som om hun har det bra utenpå, men inni har hun det vanskelig. Men skolen hører ikke på det jeg sier.

Mor ble lei av at barnet ikke fikk den tilretteleggingen hun trengte, og tok derfor kontakt med kommunalsjefen og klaget på skolen og den manglende tilretteleggingen. Etterpå tok skolen kontakt med foreldrene og lovet å tilrettelegge. Det har ikke blitt fulgt opp allikevel, ifølge mor.

Flere av mødrene forteller at det har vært vanskelig å få satt opp samarbeidsmøter. En av mødrene forteller at barnet ble holdt hjemme i fem uker etter sommerferien, og hun ønsket et samarbeidsmøte hvor de skulle legge en videre plan for barnet fremover.

Jeg kontaktet skolen for å få til et samarbeidsmøte. Jeg tenkte at de må jo være interessert i å få henne tilbake på skolen igjen. Men nei da, jeg fikk til svar at de ikke hadde tid til å sette opp et møte før om et par måneder. De virket ikke veldig interessert i å få henne tilbake på skolen.

En av mødrene forteller at de opplever en systemsvikt fra skolen. De opplever at skolen ikke ser det samme barnet som mor og far gjør. I forbindelse med det ufrivillige skolefraværet har mor en opplevelse av høye krav og forventninger fra skolen om å få barnet på skolen. Mor forteller at hun opplevde hele situasjonen som en psykisk belastning, at skolen hadde en negativ holdning til dem som foreldre, og at de ga dem skylden for at barnet ikke ville på skolen. En av de andre mødrene opplevde at nærskolen hadde lite kunnskap om autisme, men siden hun selv jobber i skolen, vet hun at lærere lærer veldig lite om autisme i lærerutdanningen, og at man må oppsøke kunnskapen selv eller ta videreutdanning.

Moren opplevde også at skolen hadde liten forståelse for problematikken med hensyn til det ufrivillige skolefraværet. Skolen har sagt til mor at de ser en veldig blid og sosial jente som har det bra på skolen, så de forsto ikke hvorfor hun var så mye borte. Nå som datteren går på spesialskole, sier mor at skolesamarbeidet er veldig bra. Mor opplever at de som jobber på spesialskolen, har bedre kompetanse og kunnskap om autisme, og foreldrene får god informasjon om skolehverdagen til sine barn. Spesialskolen viser også en god forståelse for om barnet er for sliten til å komme på skolen en dag.

En annen mor opplever også at samarbeidet med skolen har vært krevende, og at skolen ikke ser det barnet som de som foreldre ser:

Jeg skulle så gjerne ønske at de kunne lytte til det jeg sier om datteren min, hvor utslitt hun er når hun kommer hjem fra skolen, maskeringen hun holder på med på skolen. At de kunne prøve å se det fra mitt perspektiv.

Når mor har fortalt skolen om reaksjonene barnet får etter skolen, føles det som om skolen ikke tror på henne, siden de ser et helt annet barn på skolen. Mor forteller at skolen antydte at det var foreldrene som hadde feilet når det ufrivillige skolefraværet startet, og at det blant annet var på grunn av mangel på grenser hjemme. Ifølge mor var Barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) veldig tydelig på at her var det ikke foreldrene, men diagnosen og

manglende tilrettelegging som lå bak utfordringene, og at barnet kamuflerte sine autistiske trekk på skolen.

## Diskusjon

Formålet med studien har vært å undersøke foreldrenes erfaringer med kamuflering hos autistiske jenter i skolen. Funnene viser at foreldrene opplever at kamuflering er en stor del av skolehverdagen til autistiske jenter, og foreldrene har en opplevelse av ikke å bli hørt av skolen. Kamufleringen har fått store konsekvenser for de autistiske jentenes fungering i hverdagen.

## Kamuflering hos autistiske jenter

Kamuflering handler i stor grad om å skjule autistiske trekk (Hull mfl., 2017; Cook mfl., 2021), være «usynlig», unngå å bli lagt merke til av andre rundt (Sedgewick mfl., 2021). Ifølge mødrene som deltok i vår studie, er barna ofte redde for å komme med «feil svar» i timen og å få tilsnakk av læreren. På den ene siden er ikke dette noe som er unormalt for verken autistiske eller ikke-autistiske barn. På den andre siden kan det være at autistiske barn er mer engstelige for å uttrykke seg feil med bakgrunn i at de ofte føler seg misforstått av andre barn som ikke er autistiske. Derfor blir det naturlig at de prøver å unngå å tiltrekke seg oppmerksomhet ved å kamuflere (Hull mfl., 2017).

Kamufleringen kan føre til at personer rundt det autistiske barnet vil oppfatte barnet som et vel-fungerende barn uten særlige utfordringer (Hull mfl., 2017). Tilbakemeldingene mødrene får fra skolen, er at skolen ser et barn som smiler, viser mye glede og har det tilsynelatende bra på skolen. Da lurte mødrene på hvorfor jentene kommer hjem fra skolen utslitte og sensorisk overstimulerte, hvor konsekvensen er at de får en «autistic meltdown», hvis det går så bra på skolen? For å kunne vise en sårbar side av seg selv er barnet avhengig av å være i trygge omgivelser omgitt av trygge omsorgspersoner (Sedgewick mfl., 2021). Det er viktig å presisere at dette ikke nødvendigvis betyr at barna er generelt utrygge på de voksne på skolen, ifølge mødrene. Det er skolesituasjonen i sin helhet som er utfordrende, og som Sedgewick (mfl., 2021)

påpeker, er det en for høy risiko forbundet med å gi slipp på kamufleringen. Dermed blir det enklere å putte på seg et smil enn å vise hvor vanskelig de egentlig har det.

Når autistiske personer kamuflerer, er det lett for omverdenen å tro at dette er personer som fungerer godt og ikke trenger noen ekstra tiltak for å klare seg på skolen eller i samfunnet (Hull mfl., 2017). På den ene siden kan man spørre om hvorfor skolen ikke ser barnet og utfordringene barnet møter, men på den andre siden må man prøve å se situasjonen fra skolens perspektiv. Hvis man prøver å se det fra en lærers perspektiv, kan det være vanskelig å se hvordan det kamuflerende barnet faktisk har det på innsiden, når barnet kun smiler og er glad i møte med læreren. Det at skolen ikke viser bekymring for barnet, kan kanskje tyde på en «suksessfull» kamuflering hos barnet (Hull mfl., 2017).

### Den psykiske belastningen av å kamuflere

Mødrene som deltok i denne studien, fortalte at døtrene «tar seg sammen» på skolen og i andre sosiale settinger for ikke å skille seg ut i mengden. En av grunnene for å kamuflere, ifølge mødrene, er at døtrene unngår å bli gjort narr av eller mobbet for å være annerledes. Ifølge Ridgway og kollegaer (2024) kan kamuflering over lengre tid føre til at det blir vanskeligere å holde fasaden, og presset på å klare å kamuflere øker. Det krever mye konsentrasjon og selvkontroll for å klare å stå i svært ukomfortable situasjoner (Ridgway mfl., 2024). Den mest konsistente konsekvensen av kamuflering er vist å være utmattelse (Hull mfl., 2017).

Når autistiske personer kamuflerer, prøver de å være en annen person enn den de egentlig er, noe som går ut over deres egen identitet og påvirker selvfølelsen og hvordan de ser på seg selv (Perry mfl., 2022). I tilfeller hvor autistiske personer føler seg presset til å kamuflere, kan det forårsake et høyt stressnivå og dårlig selvfølelse (Hull mfl., 2017). Frykten for å feile med kamufleringen og skille seg ut fra jevnaldrende kan føre til alvorlig angst i sosiale settinger, i tillegg til å være utmattende (Hull mfl., 2017). Undersøkelsen til Cassidy og kollegaer (2018) viser til at kamuflering og

manglende tilrettelegging på skolen er risikofaktorer for alvorlig psykisk stress, som sammen med ensomhet fører til depresjon hos autistiske personer (Beck mfl., 2020).

Det har vært flere undersøkelser hvor autistiske kvinner har rapportert om utmattelse, engstelse, stress og negativ effekt på identiteten som følge av kamuflering (Hull mfl., 2017; Bargiela mfl., 2016). Funnene i denne studien er i samsvar med dette og viser at flere av jentene er så utslitte av å kamuflere at de har endt opp med autistisk utbrenthet. Noe som viser seg for eksempel ved at døtrene har stengt seg inne på rommene sine for å skjerme seg fra alt sosialt samvær.

Voksne autistiske personer har selv rapportert om at de føler seg slitne etter sosial samhandling med andre personer på grunn av at de må bruke så mye energi på å prøve å holde blikkontakt samtidig som de må analysere andres ansiktsuttrykk, og også det som blir sagt (Senju & Johnson, 2009; Halsall mfl., 2021; Cook mfl., 2021). Når voksne autistiske personer opplever kamufleringen som mentalt krevende, er det viktig å spørre oss selv om hvordan kamufleringen og konsekvensene oppleves for barn i skolealder?

### Kamuflering og dens konsekvenser for selvfølelsen

Kamuflering kan gi konsekvenser for hvordan autistiske personer ser på seg selv, og hvordan de fremstår for andre (Hull mfl., 2017). I denne studien forteller mødrene at de autistiske jentene kamuflerer usikkerheten sin på skolen. Mødrene forteller at døtrene er redd for å skille seg ut eller komme med feil svar i timen. I studien til Hull og kollegaer (2017) kommer det frem at autistiske personer som kamuflerer, kan få en opplevelse av å lyve om hvem de egentlig er. Autistiske personers opplevelse av å føle seg akseptert av samfunnet som autistisk har en stor påvirkning på autistiske personers psykiske helse (Dwyer mfl., 2022).

En av mødrene forteller at datteren kler på seg en «personlighet», mens en annen mor forteller at datteren skifter stil etter hvilke venner hun er sammen med. Begge mødrene er sikker på at dette er en form for kamuflering. Når autistiske personer føler seg akseptert av samfunnet, kan det bidra

til at behovet for å kamuflere blir mindre (Dwyer mfl., 2022). Å være en autistisk person som prøver å passe inn i et samfunn som de føler ikke er skapt for autistiske personer, kan være svært krevende. Man prøver å passe inn i en verden hvor man egentlig ikke føler seg hjemme. Ved å kamuflere disse følelsene tar man bort en del av hvem man er.

### **Å lytte til hva foreldrene sier**

Mødrenes opplevelse er at skolens kunnskap om autisme er mer relatert til de «typiske» autistiske trekkene som for eksempel unnnvikende blikkontakt, repeterende atferdsmønster og et snevrere interessefelt (Dean mfl., 2017). I denne studien opplever mødrene at skolen ikke lytter til dem og rådene de prøver å gi. Mødrene forteller at de føler seg maktesløse i kampen om å prøve å få skolen til å se deres perspektiv. Hva er det som gjør at skolen ikke tar til seg råd fra foreldre? Kan det være at skolen opplever det som kritikk når foreldrene prøver å forklare at det barnet skolen ser, ikke er det samme barnet de ser hjemme? Det er foreldrene som anses å være eksperter på eget barn, noe som flere av mødrene i denne studien beskrev at BUP har poengtert i samarbeidsmøter. Skolen ser mest sannsynlig det «kamuflerende barnet», mens foreldrene får se konsekvenser av kamufleringen. For å få til et godt samarbeid er det viktig med gjensidig respekt og tillit mellom foreldre og skolen.

### **Brutt tillit mellom skole og hjem**

Samtlige av mødrene fortalte at de har et behov for å føle seg trygge på at barna deres har det bra på skolen, og at de blir godt ivaretatt av de voksne. Ifølge Bø (2011) skjer det et brudd i tilliten når foreldre opplever at skolen ikke lytter til det som blir sagt om barnas utfordringer. Hvis skolen avfeier det foreldrene forteller dem om barnets utfordringer, kan det bidra til at tilliten og samarbeidet mellom skole og hjem svekkes. I studien til Truman og kollegaer (2024), hvor de undersøker skoleerfaringer hos autistiske barn, rapporterer foreldre til de autistiske barna at de opplever å bli misforstått og får skylden for barnas utfordringer på skolen. Dette samsvarer med hva mødrene i denne studien

forteller om deres opplevelse av ikke å bli lyttet til av skolen, og hvor flere av mødrene opplevde at skolen ga mødrene skylden for barnets utfordringer knyttet til skolen.

Under intervjuene fortalte mødrene om hvor psykisk krevende det har vært når barnet har utviklet ufrivillig skolefravær, og hvor mødrene opplevde at skolen la press på dem som foreldre til å klare å få barnet sitt på skolen. Flere av mødrene har en opplevelse av at skolen dømte dem som foreldre fordi de ikke klarte dette. Mødrene fortalte at de har blitt beskyldt for manglende grensesetting, at de presser barnet for lite og ikke fremsnakker skolen godt nok. På den andre siden kan man stille spørsmål om det kan være skolen som har manglende kunnskap om autisme og utfordringene som følger med? Flere av mødrene forteller at de ble meldt til barnevernstjenesten på grunn av at skolen var bekymret for omsorgssituasjonen, noe mødrene opplevde som svært krevende. Hvorfor er det slik at skolen alltid mistenker foreldrenes omsorgsevne når barnet ikke vil på skolen? Hvis barnet ikke vil / klarer å gå på skolen, vil ikke det heller peke mot at det er på skolen problemet ligger?

Nordahl (2000) utførte en kartleggingsundersøkelse som omhandlet samarbeidet mellom skole og hjem. I undersøkelsen viste resultatene en variasjon knyttet til hvor fornøyde foreldrene var over samarbeidet med skolen, og om foreldrene ønsket et tettere samarbeid. Den sosiale utviklingen hos eleven er vel så viktig som den faglige utviklingen.

Hos autistiske elever som strever med det sosiale, og attpåtil kamuflerer de sosiale utfordringene som følger med det å være autistisk, bør foreldrene være en av de viktigste ressursene som skolen kan be om råd fra. Med tanke på at ingen av mødrene som er med i denne studien, har en opplevelse av å bli hørt av skolen (eller den tidligere skolen), kan det vekke mistanker om at skolene ikke følger opplæringsloven slik de skal. Av alle som ble intervjuet, var det kun én mor som kunne skryte av å ha et godt samarbeid med spesialskolen. Moren opplever at spesialskolen har bedre kompetanse og kunnskap om tilrettelegging enn hva nærskolen hadde. Om de som jobber på spesialskolen, er mer bevisst på kamuflering, vites ikke, men mor hadde

en opplevelse av å bli lyttet til der når hun fortalte om barnets utfordringer, i motsetning til hva moren opplevde da barnet gikk på nærskolen.

Samtlige av mødrene forteller at de har et ønske om at skolene skal bli bedre på å lytte til det foreldre forteller om sitt barns utfordringer. De ønsker å bli trodd på det som blir sagt om barnets reaksjoner etter skoletid, og at lærere skal få mer informasjon om autisme og kamuflering, enten i utdanningen eller via kurs. Samtlige av mødrene er enige om at det er et behov for en endring i den ordinære skolen slik den er i dag. Funnene i denne studien tilsier at det er behov for en mer autismevennlig skole, en skole som er lagt opp til å ta vare på hvert enkelt barns interesser og behov, som er villig til å gjøre endringer i hvordan undervisningen blir lagt opp, og at barnas behov for anerkjennelse og for å kunne være seg selv blir møtt.

### Studiens begrensninger

En begrensning ved studien er at deltakerne fikk opplysninger om studien i forveien, noe som kan ha gjort at det kun var de deltakerne som hadde negative opplevelser, som valgte å delta, og at de som har positive opplevelser av samarbeid med skolen, ikke hadde et like stort behov og ønske om å fortelle sin historie. Dette kan ha bidratt til at utvalget kan fremstå lite representativt. En annen begrensning ved denne studien er at det kun er mødrenes perspektiv som blir hørt, og verken skolens eller barnas perspektiv kommer frem. I tillegg er utvalget vårt ikke representativt av foreldre til autistiske barn i Norge siden rekrutteringen skjedde via interesseorganisasjoner og Facebook-grupper.

### Implikasjoner for videre forskning og spesialpedagogisk praksis

Det er stort behov for mer forskning på kamuflering hos autistiske personer i Norge. Videre forskning bør rette oppmerksomheten mot perspektiver på autistiske personer og skoler. Fremtidige studier bør også rekruttere mer representative utvalg enn det vi har gjort i studien vår. I studien kommer det frem at det er mindre kamuflering hos autistiske jenter når de får et alternativt

skoleopplegg, som for eksempel et sosialt pedagogisk opplegg eller kortere dager på skolen. En god idé kan være å forske på forskjellene ved å gå på nærskolen vs. spesialskole/spesialavdeling for autistiske barn, og hvilken påvirkning dette eventuelt har for deres liv og fremtid. Studiens praktiske implikasjoner for en spesialpedagogisk praksis er at det behøves et tettere samarbeid med foreldrene. Skolen må lytte til og involvere foreldre i større grad. Til slutt, det er avgjørende at skolene øker sin kompetanse om autisme og kamuflering, enten via kurs, veiledning eller foredrag, og gjerne fra personer som selv er autistiske. Mer kunnskap om kamuflering vil bidra til at skolen møter autistiske elever som kamuflerer, på en bedre måte, samt at de setter inn tiltak som kan bidra til å dempe behovet for kamuflering.

### Konklusjon

Oppsummert viser denne studien at mødrene opplever at kamuflering er en stor del av hverdagen til autistiske jenter. Kamuflering får store konsekvenser for autistiske jenter og den psykiske helsen deres. Dårlig selvfølelse, depresjon, angst, ufri-villig skolefravær og autistisk utbrenthet er noen av konsekvensene av kamuflering og manglende tilrettelegging på skolen, ofte allerede i barneskolealderen. Denne studien viser også at kamufleringen og konsekvensene av den dempes når barna blir tatt ut av nærskolen og enten får undervisning hjemme eller starter på en spesialskole med mer kompetanse og kunnskap om autisme.

Mødrene opplever at de ikke blir hørt av skolen når de prøver å fortelle om barnets utfordringer, og at skolen selv ikke makter å se at barna kamuflerer. Mødrene må kjempe en kamp mot skolesystemet for at barnet deres skal bli sett og få den tilretteleggingen de har krav på. Det viktigste budskapet basert på denne studien er at skolen bør bruke foreldrene som en ressurs i arbeid med autistiske elever, noe som kan styrke skole-hjem-samarbeidet og gagne barna. —

## Referanser

- American Psychiatric Association.** (2022). Neurodevelopmental Disorders. I: *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9781585624836.jb01>
- Anderson, J., Marley, C., Gillespie-Smith, K., Carter, L. & MacMahon, K.** (2020). When the mask comes off: Mothers' experiences of parenting a daughter with autism spectrum condition. *Autism*, 24(6), s. 1546–1556.
- Arnold, S.R., Higgins, J.M., Weise, J., Desai, A., Pellicano, E. & Trollor, J.N.** (2023). Towards the measurement of autistic burnout. *Autism*, 27(7), s. 1933–1948.
- Baldwin, S. & Costley, D.** (2016). The experiences and needs of female adults with high-functioning autism spectrum disorder. *Autism*, 20(4), s. 483–495.
- Bargiela, S., Steward, R. & Mandy, W.** (2016). The experiences of late-diagnosed women with autism spectrum conditions: An investigation of the female autism phenotype. *Journal of autism and developmental disorders*, 46, s. 3281–3294.
- Beck, J.S., Lundwall, R.A., Gabrielsen, T., Cox, J.C. & South, M.** (2020). Looking good but feeling bad: «Camouflaging» behaviors and mental health in women with autistic traits. *Autism*, 24(4), s. 809–821.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using. Thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), s. 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V.** (2022). *Thematic analysis a practical guide*. Sage.
- Bø, I. [Ingrid].** (2011). *Foreldre og fagfolk* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cage, E., Di Monaco, J. & Newell, V.** (2018). Experiences of Autism Acceptance and Mental Health in autistic adults. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(2), s. 473–484. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3342-7>
- Cassidy, S., Bradley, L., Shaw, R. & Baron-Cohen, S.** (2018). Risk markers for suicidality in autistic adults. *Molecular autism*, 9, s. 1–14.
- Charlton, R.A., Entecott, T., Belova, E. & Nwaordu, G.** (2021). «It feels like holding back something you need to say»: Autistic and Non-Autistic Adults accounts of sensory experiences and stimming. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 89, 101864.
- Cook, J., Hull, L., Crane, L. & Mandy, W.** (2021). Camouflaging in autism: A systematic review. *Clinical Psychology Review*, 89, 102080.
- Cook, A., Ogden, J. & Winstone, N.** (2018). Friendship motivations, challenges and the role of masking for girls with autism in contrasting school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 302–315.
- Dean, M., Harwood, R. & Kasari, C.** (2017). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), s. 678–689.
- D'Mello, A.M., Frosch, I.R., Li, C.E., Cardinaux, A.L. & Gabrieli, J.D.** (2022). Exclusion of females in autism research: Empirical evidence for a «leaky» recruitment-to-research pipeline. *Autism Research*, 15(10), s. 1929–1940.
- Dunn, D.S. & Andrews, E.E.** (2015). Person-first and identity-first language: Developing psychologists' cultural competence using disability language. *American Psychologist*, 70(3), s. 255–264. <https://doi.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0038636>
- Dwyer, P., Ryan, J.G., Williams, Z.J. & Gassner, D.L.** (2022). First do no harm: Suggestions regarding respectful autism language. *Pediatrics*, 149(Supplement 4).
- Fombonne, E.** (2020). Camouflage and autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(7), s. 735–738. Portico. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13296>
- Garau, V., Murray, A.L., Woods, R., Chown, N., Hallett, S., Murray, F., ... & Fletcher-Watson, S.** (2023). Development and validation of a novel self-report measure of monotropism in autistic and non-autistic people: The monotropism questionnaire.
- Greaves-Lord, K., Skuse, D. & Mandy, W.** (2022). Innovations of the ICD-11 in the Field of Autism Spectrum Disorder: A Psychological Approach. *Clinical psychology in Europe*, 4(Spec. Issue), e10005. <https://doi.org/10.32872/cpe.10005>
- Halsall, J., Clarke, C. & Crane, L.** (2021). «Camouflaging» by adolescent autistic girls who attend both mainstream and specialist resource classes: Perspectives of girls, their mothers and their educators. *Autism*, 25(7), s. 2074–2086.
- Higgins, J.M., Arnold, S.R., Weise, J., Pellicano, E. & Trollor, J.N.** (2021). Defining autistic burnout through experts by lived experience: Grounded Delphi method investigating# Autistic Burnout. *Autism*, 25(8), s. 2356–2369.
- Hull, L., Lai, M.C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P., Petrides, K.V. & Mandy, W.** (2019). Gender differences in self-reported camouflaging in autistic and non-autistic adults. *Autism*, 24(2), s. 352–363.
- Hull, L., Levy, L., Lai, M.C., Petrides, K.V., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. & Mandy, W.** (2021). Is social camouflaging associated with anxiety and depression in autistic adults? *Molecular Autism*, 12(1), 13. <https://doi.org/10.1186/s13229-021-00421-1>
- Hull, L., Mandy, W., Lai, M.C., Baron-Cohen, S., Allison, C., Smith, P. & Petrides, K.V.** (2018). Development and validation of the camouflaging autistic traits questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3792-6>
- Hull, L., Petrides, K.V., Allison, C., Smith, P., Baron-Cohen, S., Lai, M.C. & Mandy, W.** (2017). «Putting on my best Normal»: social camouflaging in adults with Autism Spectrum Conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47(8), s. 2519–2534. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3166-5>

- Hull, L., Petrides, K.V. & Mandy, W. (2020). The female autism phenotype and camouflaging: A narrative review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 7, s. 306–317.
- Jarraya, S.K., Masmoudi, M. & Hammami, M. (2020). Compound emotion recognition of autistic children during meltdown crisis based on deep spatio-temporal analysis of facial geometric features. *IEEE Access*, 8, s. 69311–69326.
- Jorgenson, C., Lewis, T., Rose, C. & Kanne, S. (2020). Social Camouflaging in autistic and neurotypical adolescents: a pilot study of differences by sex and diagnosis. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, s. 1–12. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04491-7>
- Kalandadze, T., Norbury, C., Nærland, T. & Næss, K.A.B. (2018). Figurative language comprehension in individuals with autism spectrum disorder: A meta-analytic review. *Autism*, 22(2), s. 99–117.
- Kapp, S.K., Steward, R., Crane, L., Elliott, D., Elphick, C., Pellicano, E. & Russell, G. (2019). 'People should be allowed to do what they like': Autistic adults' views and experiences of stimming. *Autism*, 23(7), s. 1782–1792.
- Khullar, V., Singh, H.P. & Bala, M. (2021). Meltdown/tantrum detection system for individuals with autism spectrum disorder. *Applied Artificial Intelligence*, 35(15), s. 1708–1732.
- Kreiser, N.L. & White, S.W. (2014). ASD in females: are we overstating the gender difference in diagnosis? *Clinical child and family psychology review*, 17, s. 67–84.
- Lai, M., Lombardo, M.V., Auyeung, B., Chakrabarti, B. & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(1), s. 11–24.
- Livingston, L.A., Shah, P., Milner, V. & Happé, F. (2020). Quantifying compensatory strategies in adults with and without diagnosed autism. *Molecular Autism*, 11(15).
- Lockwood Estrin, G., Milner, V., Spain, D., Happé, F. & Colvert, E. (2021). Barriers to autism spectrum disorder diagnosis for young women and girls: A systematic review. *Review journal of autism and developmental disorders*, 8(4), s. 454–470.
- Nordahl, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Oslo Metropolitan University – OsloMet: NOVA.
- Pearson, A. & Rees, J. (2021). 'Masking is Life': Experiences of Masking in Autistic and Non-Autistic Adults. *Autism in Adulthood*, 3(4), s. 330–338. doi: 10.1089/aut.2020.0083
- Pearson, A. & Rose, K. (2021). A conceptual analysis of autistic masking: Understanding the narrative of stigma and the illusion of choice. *Autism in Adulthood*, 3(1), s. 52–60.
- Perry, E., Mandy, W., Hull, L. & Cage, E. (2022). Understanding camouflaging as a response to autism-related stigma: A social identity theory approach. *Journal of autism and developmental disorders*, 52(2), s. 800–810.
- Raymaker, D.M., Teo, A.R., Steckler, N.A., Lentz, B., Scharer, M., Delos Santos, A., Kapp, S.T., Hunter, M., Joyce, A. & Nicolaidis, C. (2020). «Having all of your internal resources exhausted beyond measure and being left with no clean-up crew»: Defining autistic burnout. *Autism in adulthood*, 2(2), s. 132–143.
- Remnélius, K.L. & Bölte, S. (2023). Camouflaging in Autism: Age Effects and Cross-Cultural Validation of the Camouflaging Autistic Traits Questionnaire (CAT-Q). *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), s. 1749–1764. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-05909-8>
- Ridgway, K., Cooke, K., Demmer, D.H., Hooley, M., Westrupp, E. & Stokes, M.A. (2024). Camouflaging Autism in Pursuit of Friendship and Intimate Relationships: A Systematic Review. *Autism in Adulthood*. doi: 10.1089/aut.2023.0160
- Rynkiewicz, A., Schuller, B., Marchi, E., Piana, S., Camurri, A., Lassalle, A. & Baron-Cohen, S. (2016). An investigation of the 'female camouflage effect' in autism using a computerized ADOS-2 and a test of sex/gender differences. *Molecular autism*, 7(1), s. 1–8.
- Sedgewick, F., Hull, L. & Ellis, H. (2021). *Autism and masking: How and why people do it, and the impact it can have*. Jessica Kingsley Publishers.
- Senju, A. & Johnson, M.H. (2009). Atypical eye contact in autism: models, mechanisms and development. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 33(8), s. 1204–1214.
- Truman, C., Crane, L., Howlin, P. & Pellicano, E. (2024). The educational experiences of autistic children with and without extreme demand avoidance behaviours. *International Journal of Inclusive Education*, 28(1), s. 57–77.
- Wood-Downie, H., Wong, B., Kovshoff, H., Mandy, W., Hull, L. & Hadwin, J.A. (2021). Sex/gender differences in camouflaging in children and adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, s. 1353–1364.
- World Health Organization. (2022). *ICD-11: International classification of diseases* (11th revision). <https://icd.who.int/>

## BLADENE VÅRE

Som medlem i Utdanningsforbundet kan du få medlemsbladet Utdanning på papir eller digitalt.



I tillegg kan du velge ett av disse tidsskriftene kostnadsfritt:



**Første steg**  
Tidsskrift for barnehagelærere.  
Fire utgaver pr år.



**Bedre Skole**  
fra førsteklasse til lærerutdanning.  
Fire utgaver pr år.



**Yrke**  
Fokus på yrkesopplæring.  
Fire utgaver pr år.



**Spesialpedagogikk**  
Fag- og forsknings-  
tidsskrift.  
Fire utgaver pr år.

Utdanningsforbundet gir ut medlemsblad og fire tidsskrifter. Alle publikasjonene er redaksjonelt uavhengige og redigeres etter Redaktørplakaten og Vær Varsom-plakatens regler for god presseetikk.



### ADMINISTRER ABONNEMENTENE:

[www.udf.no/min-side](http://www.udf.no/min-side)

eller kontakt medlemsservice om du har spørsmål  
[medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no)/tlf.: 24 14 20 00

Ikke medlem, men ønsker abonnement? Send e-post til:  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)

### UTDANNINGSFORBUNDET

Besøksadresse: Hausmanns gate 17, Oslo

Postadresse: Postboks 9191 Grønland,  
0134 Oslo. Telefon: 24 14 20 00

## Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?



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

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

**Ta kontakt for et  
uforpliktende tilbud!**

Grethe Ånerud  
[utdanning@hsmedia.no](mailto:utdanning@hsmedia.no)  
Tlf: 92 83 68 30

# En bok om utviklingspsykologi

TEKST:

KIRSTEN FLATEN, DOSENT I SPESIALPEDAGOGIKK, HVL

**B**oka *Utviklingspsykologi for vernepleiere* omtaler fire utviklingsområder, motorisk, kognitiv, emosjonell og sosial utvikling, der samtlige blir kort forklart tidlig i boka. Som tittelen på boka gjenspeiler, så er målgruppen vernepleiere. Jeg vil likevel hevde at boka også har mye interessant å bidra med inn i det spesialpedagogiske fagområdet.

I boka blir det påpekt at det er kunstig å dele barns utvikling inn i ulike områder, men forfatterne mener samtidig at dette er det nødvendige å gjøre for på en oversiktlig og grei måte å kunne forklare denne utviklingen. Noen utfordringer blir forklart i teksten ved hjelp av beskrivelser av hvordan utvikling viser seg igjen i barns atferd. Dette bidrar til å gi boka et praksisnært innhold. Variasjonen i utvikling kommer godt fram, ikke minst gjennom kommentarene om at noen barn er «oppe på beina og 'jogger' når de er 10 måneder», mens andre i den alderen sitter trygt plantet på rumpa til de er godt over året. Og begge deler hører inn under normal utvikling.

Transaksjonsmodellen er trolig godt kjent i alle miljø som har med barn og unges oppvekst å gjøre, og den viser godt hvordan påvirkning fra omgivelser, særlig i relasjoner, skjer. Det handler ikke om arv eller miljø, men at utvikling er en prosess der barnets medfødte egenskaper og miljøet gjensidig påvirker hverandre, som igjen skaper forandring

hos begge parter. Denne forståelsen ligger til grunn for hvordan teksten skal forstås. Den medfødte individualiteten kan vi gjøre lite med, men vi trenger å ha innsikt i hvordan dette fører til emosjonell ulikhet. Det som derimot kan gjøres noe med, er miljøbetingelsene som finnes i barn og unges hverdag. Det at ikke alt er like lett å endre på, er så sin sak, men det er i miljøet vi som fagpersoner kan legge til rette for, støtte og påvirke barnets oppvekst.

Beskrivelsen av *Visual Cliff-eksperimentet* gir en god illustrasjon av hvordan barn bruker foreldrenes ansiktsmimikk til å forstå hva som er trygt, og hva som er utrygt, her i verden. De emosjonelle signalene som speiler seg i foreldrenes ansikt, blir sett og tolket av spedbarnet, som igjen bruker disse som rettesnor for atferd. Denne intuitive forståelsen hos barnet for hva man kan og ikke kan gjøre, basert på signaler fra barnets omsorgspersoner, er del av barns medfødte emosjonelle repertoar. Dette utvikler seg så i takt med ulike stimuli fra miljøet. Dette er jo ikke ukjent informasjon, men samtidig får man her en god illustrasjon av hvor perceptive spedbarn er på emosjonelle signaler.

Emosjonell regulering handler om å klare å håndtere sine egne følelser. Dette er et område som det jobbes med i de fleste barnehager og skoler, og som er viktig for å kunne fungere sosialt. For noen barn er det vanskelig å holde tilbake eller dempe



Ingrid Johnsen Hogstad, Sandra Marie Weltzien  
og Ingrid Krohn Aasgård

### Utviklingspsykologi for vernepleiere

Gyldendal | 2025

160 sider | ISBN 9788205617605

følelsesutbrudd når de opplever noe som er provoserende. Og særlig barn som har en intens opplevelse av egne, indre følelser, sliter med regulering. Her brukes begrepet *temperament* for å forklare grunnleggende emosjonalitet og medfødt predisposisjon for emosjonelle reaksjoner. Dette innebærer at noen barn er svært reservert når det gjelder å vise følelser, mens andre er som små vulkaner der det bobler over både titt og ofte. I den forbindelse presenteres en refleksjonsoppgave i boka som er tett på leserne, der oppgaven går ut på å reflektere over hvilke arvelige komponenter de kjenner igjen i sitt eget temperament.

Læring er trukket inn når kognitiv utvikling behandles i boka, der hukommelse, språk og tenkning er tett sammenvevd. Kognitiv utvikling handler om utvikling av tenkning, der logisk tenkning og rasjonalitet øker i omfang og hurtighet. Dette kapittelet er eksemplifisert med Katarzyna på 9 år, som er elev på 3. trinn på barneskolen, og som har diagnosen barneautisme. Forfatterne reflekterer her over elevers rettigheter til å gå på nærskolen, der de har rett på tilpasning av opplæringen, og skolens utfordringer med å klare å følge opp bredden og mengden av ulike behov. I tillegg til dette

må man vurdere elevens egen opplevelse av: enten å føle at de er en del av klassen, eller kjenne på at de faller utenfor miljøet i klassen og på skolen.

Det å utvikle vennskap beskrives i kapittelet om sosial utvikling. I praksis handler dette i stor grad om hvem eleven møter i omgivelsene sine, og hvor, det vil si hvem som er tilgjengelig for barnet i miljøet. Tidlige vennsksrelasjoner gir grunnlag for å danne flere vennerelasjoner, men for barn som er vant til å bli holdt utenfor, kan det føre til en reservasjon med hensyn til å initiere kontakt. Å ha en venn er viktig for alle, men for barn og unge som faller utenfor, krever det ofte støtte fra voksenpersoner i miljøet for å komme inn i vennsksrelasjoner. Boka bidrar på en god måte til å forklare hvordan kloke voksne rundt barnet kan støtte det når det støter på ulike utfordringer i denne prosessen.

Boka har et enkelt og lettfattelig språk og godt med små overskrifter som gjør teksten lett tilgjengelig. Eksemplene med fiktive barn og blikk inn i deres utvikling gjør boka praksisnær. Refleksjonsoppgavene gir grunnlag for drøfting både i undervisning, og like gjerne i matpausen eller på personalmøter eller avdelingsmøter på jobb. —

# Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

[utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk](https://utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



## Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2026

| Nr | Annonsefrist | Utgivelsesdato |
|----|--------------|----------------|
| 1  | 11. februar  | 13. mars       |
| 2  | 22. april    | 29. mai        |
| 3  | 9. september | 9. oktober     |
| 4  | 4. november  | 4. desember    |

## Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med  
og følg oss  
du også!



@spesialpedagogikk



Også som  
e-blad!

# Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

## Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

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

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side  
[www.udf.no/minside](http://www.udf.no/minside)  
 Medlemsservice: [medlem@udf.no](mailto:medlem@udf.no)

Ikke medlem:

Send bestilling til  
[abonnement@utdanningsnytt.no](mailto:abonnement@utdanningsnytt.no)  
 600,- per år for 4 utgaver

# I neste nummer

## FAGARTIKLER

**Fordelen ved å benytte og utvikle flere sanser – her med vekt på taktilsansen** av Margrethe Sylthe

**Tilrettelegging – et sentralt begrep for å gi elevene muligheter** av Hallvard Håstein

**Autonomiorientert tilnærming til matematikk-angst i skole og PPT – Å se eleven bak fasaden** av Yngve Forås

**Elevens opplevelser og erfaringer knyttet til å få en dysleksidiagnose i videregående skole** av Kristin Vegge Maalø

## FAGARTIKLER

**Hvordan skape muligheter for læring hos elever med autisme og utviklingshemming?** av Maria Valseth og Ulf Tore Gommæs

**Unnvikende restriktiv spiseforstyrrelse (ARFID) hos barn og unge med autisme** av Ingrid May Jelling, Ena Bolognese og Ida Kristine Foss Debes

## FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

**Eksekutive vansker hos autistiske barn hjemme og i barnehagen – rapportert av foreldre og barnehagepersonell** av Lisa Riis, Lisa-Christine Girard og Anett Kaale

**Utgivelse 9. oktober**

## Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

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

Send inn til [redaksjonen@spesialpedagogikk.no](mailto:redaksjonen@spesialpedagogikk.no)