

SPECIAL- PEDAGOG 04 GIKK 24

14

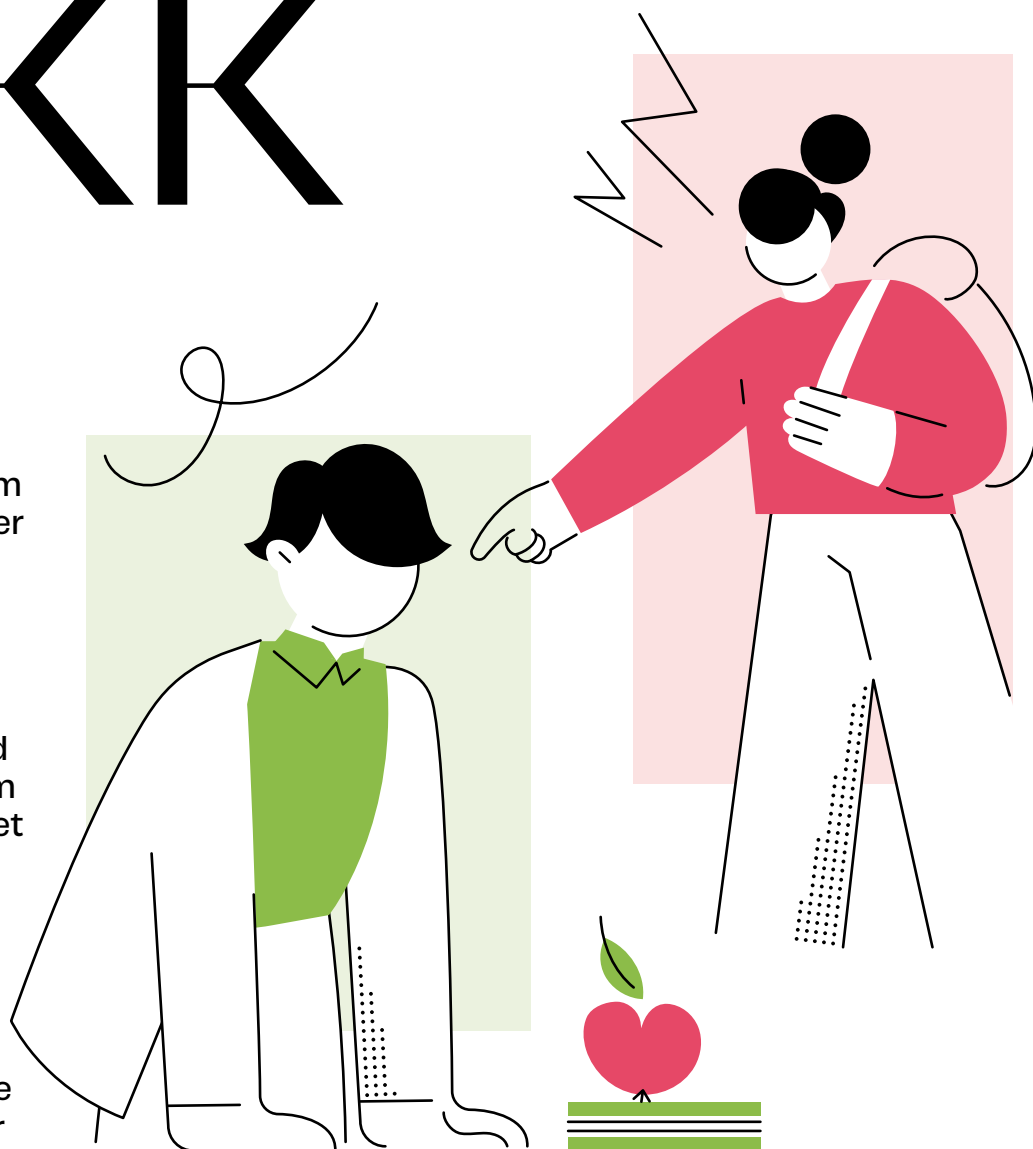
Erfaringer i arbeid med livsmestring for ungdom med hørselsutfordringer

20

Læreres erfaringer med å jobbe med elever som utagerer i klasserommet

42

Eksistensiell helse og inkludering i en ny skole for tegnspråklige elever



Hvordan bevare håpet om en bedre barnehage- og skolehverdag



Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Når man i ulike mediekkanaler leser og hører om hvordan det står til i barnehager og skoler, og særlig for de barnehagebarna og skoleelevene som strever, så er det lett å bli mismodig. Selv om det ikke er like ille alle steder, så er det ikke tvil om at problemene står i kø. Det er for lite bemanning og for lite ressurser – samtidig som kravene til lærere og spesialpedagoger bare virker å bli større og større.

Det å inkludere alle barn og elever og gi tilpasset opplæringen slik at alle føler mestring, er ikke enkelt når man hele tiden føler at man ikke strekker til. Jeg har selv følt på dette, både da jeg jobbet i barnehage og i PP-tjenesten – og siden den gang har det ikke blitt enklere, heller tvert imot. Derfor er det lett å føle at man graver seg ned i problemer og dermed mister enda mer av den energien man så sårt trenger i en travelt hverdag.

Det er selvfølgelig viktig at man sier ifra, man må synliggjøre behovene – også håper man at utdanningsministeren, kommunepolitikere og bevilgende myndigheter skal forstå hva som trengs for at det skal være mulig å oppnå de fine målene. Også blir man ofte skuffet på nytt! De skylder på dårlig kommuneøkonomi og at de ressursene man etterspør ikke finnes.

Så hvordan skal man bevare gnisten og positiviteten midt oppi alt dette? For vi må ikke miste alle dere som står på hver eneste dag for at barna og elevene skal ha en fin hverdag i barnehage og skole.

I frykt for å virke som en selvhjelpsguru, kan en overlevelsesstrategi være å skape en kultur der man iallfall innad på skolen og i barnehagen forsøker å fokusere på det som man får til, snakke sammen om barnet eller eleven som plutselig klarte noe hen har strevd lenge med, gi hverandre ros og oppmuntring. Dette kan forhåpentligvis gi litt mer pågangsmot og trivsel på jobb.

Men vi må selvfølgelig også fortsette å kjempe for det som vi vet må til. For vi kan jo ikke gi opp! Det å være lærer er jo en av de viktigste og mest meningsfulle yrkene man kan ha. Og vi trenger at unge mennesker fremover velger å bli lærere, og at de ikke blir skremt av alt det negative som kommer fram i ulike medier.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker alle bidragsytere og lesere en velfortjent og fin juleferie og et godt nytt år!



Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design
Tank Design AS

Trykk
Ålgård Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonsekontakt
Malin A. Kjellgren Sundet
HS Media AS
utdanning@hsmedia.no
Telefon 62 94 69 04 | 99 29 76 66

Abonnement
For medlem i Utdanningsforbundet gå inn på www.udf.no/minside
For ikke-medlemmer kr 500,- pr år
abonnement@utdanningsnytt.no

Utgivelse
4 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 8105 eks.

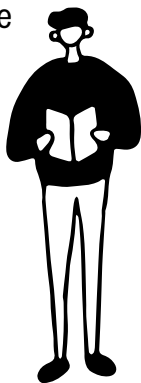
Copyright: Det må ikke kopieres fra dette nummeret ut over det som er tillatt etter bestemmelsene i «Lov om opphavsrett til åndsverk», «Lov om rett til fotografi» og «Avtale mellom staten og rettighets-havernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Forside: Tank Design | Mari Pünther
Årgang 89
ISSN 0332-8457



Innhold

- 04** Et skråblikk på dagens skole i lys av komplementaritetsteorien
av Kristian Øen
- 14** Erfaringer i arbeid med livsmestring for ungdom med hørselsutfordringer
av Sara Skogli Wiik
- 20** Læreres erfaringer med å jobbe med elever som utagerer i klasserommet
av Solveig Azar Svendsen og Kirsten Flaten
- 32** Skolenærværsteam-modellen – en metode for tidlig håndtering av bekymringsfullt skolefravær
av Charlotte Tronrud
- 42** Eksistensiell helse og inkludering i en ny skole for tegnspråklige elever
av Øyvind Normann Madsen
- 50** Eksistensiell helse og inkludering av elever med synsnedsettelse i skolen
av Margrethe Sylthe



FORSKNINGSDEL

Å tenke nytt om inkludering – om ideal og praksis for barn med multifunksjonshemming

av Synne Nese Skarsaune

62

76 Bokomtale

av Hallvard Håstein

78 Bokomtale

av Vebjørn Tandberg og Sonia Muñoz Llort





Artikkelforfatteren drøfter her dilemmaet som kan oppstå hvis stadig flere elever skal få individuelt tilrettelagt opplæring. En slik utvikling kan føre til at læreren får mindre tid til planlegging og utvikling av en variert, spennende og motiverende ordinær undervisning som kan favne flere, som igjen kan forebygge at noen trenger spesielle tiltak.

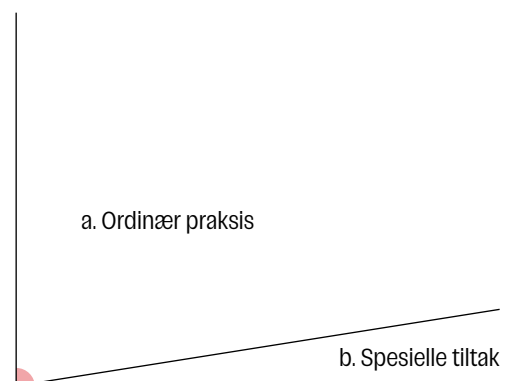
Et skråblikk på dagens skole i lys av komplementaritetsteorien

TEKST:
KRISTIAN ØEN

En av forutsetningene for å lykkes med utvikling av en inkluderende praksis er at skolen i større grad ser det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng (Utdanningsdirektoratet, 2021a). For å illustrere denne sammenhengen kan det være tjenlig å støtte seg til den såkalte komplementaritetsteorien (Haug, 2012, 2021).

Komplementaritetsteorien tar utgangspunkt i matematikken der to vinkler er komplementære når de sammen utgjør en 90 graders vinkel (fig. 1). I dette ligger det at dersom vinkel a) er stor, blir vinkel b) liten. Dersom vinkel b) øker, så minker vinkel a).

FIGUR 1 Komplementaritetsteorien.



Så overfører Haug (2021) denne tenkningen til opplæringssektoren og sier at dersom den ordinære opplæringen (vinkel a) er romslig, variert og av høy kvalitet, så vil behovet for spesielle tiltak (vinkel b) bli mindre. Her er det på sin plass å understreke at spesielle tiltak ikke utelukkende trenger å handle om spesialundervisning. Haug (2012) er likevel tydelig på at den største oppmerksomheten bør være rettet mot den ordinære praksisen når kommuner og skoler skal utvikle sin praksis i en mer inkluderende retning. På den måten vil en minimere antallet elever som har behov for spesielle tiltak.

Her er det viktig å understreke at selv om hovedinnsatsen bør rettes mot den ordinære praksisen, må en like fullt sørge for et godt tilbud for de elevene som til tross for god kvalitet i det ordinære trenger ekstra støtte. Selv om denne argumentasjonen fremstår som logisk, er dette kanskje lettere sagt enn gjort. Det kan til og med virke provoserende fra et praksisståsted. En av grunnene til dette er at vi på mange måter lever i et samfunn som er opptatt av «det som ikke går bra», «det som ikke er 'godt nok'», og «de som ikke mestrer».

Dersom en eksempelvis ser på medieopplagene i forbindelse med de siste resultatene på nasjonale prøver, kan en få inntrykk av at det står svært dårlig til med en stor del av elevene i norsk skole (Utdanningsnytt, 2023). Folkehelse rapporten (Folkehelseinstituttet, 2024) viser samtidig at



Dersom den ordinære opplæringen er romslig, variert og av høy kvalitet, så vil behovet for spesielle tiltak bli mindre.

stadig flere barn og unge blir diagnostisert med ulike diagnoser, i tillegg til en jevn økning i barn og unges selvrapporterte psykiske helseplager (Eriksen, 2022; Krokstad mfl., 2022). Felles for utfordringene som her løftes frem, er at de bringer med seg en forventning om at skolen må «gjøre noe» og «sette inn tiltak» for å rette opp i dette.

Noen ganger kan slike tiltak handle om tilpasninger innenfor rammen av det ordinære, mens det andre ganger krever tilpasninger i form av spesialundervisning eller det som i ny opplæringslov kalles for «individuell tilrettelagt opplæring» (Opplæringslova, 2023). Når tiltakene blir mer skreddersydd for enkeltelever, medfører det ofte en tettere lærer–elev-kontakt i form av planlagte møter og mer behovsbasert elevoppfølging. Det samme gjelder kontakt med foresatte og støtte-systemet, eksempelvis PPT.

Forventningen om at det «må gjøres noe» for de elevene som strever, forsterkes også slik jeg ser det, ved at vi lever i en tid med økt vekt på elevens og de foresattes rettigheter. Ny opplæringslov (Opplæringslova, 2023) tydeliggjør blant annet retten til et trygt og godt skolemiljø (§ 12-2), elevens rett til medvirkning (§ 10-3) og retten til individuelt tilrettelagt opplæring (§ 11-6). Parallelt med dette har skolen stadig flere plikter, eksempelvis plikt til å legge opp til at undervisningen er tilpasset den enkelte (§ 11-1), til å igangsette intensivopplæring for elever på 1. til 4. trinn (§ 11-3), til å sørge for at alt som skjer i skolen, bygger på prinsippet om elevens beste (§ 10-2), til å sørge for et godt samarbeid med foresatte (§ 10-3), samt til å legge til rette for skoledemokrati (§ 10-4).

Slike rettigheter og plikter må på den ene siden sies å være et svært viktig bidrag for å sikre en inkluderende praksis der alle har like muligheter. Samtidig skaper disse rettighetene og pliktene samt søkelyset på det som ikke er «godt nok», noen utfordringer og dilemmaer i lys av komplementaritetsteorien. I det videre vil jeg derfor problematisere dette, eksemplifisert gjennom noen erfaringer fra samarbeid med skoler i forbindelse med *Tilskuddsordningen for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring* (Utdanningsdirektoratet, 2021b).



... man kan etter hvert oppleve at tidsbruken til individuell oppfølging blir uforholdsmessig stor.

En malstrøm får næring

Når den dyktige og pliktoppfylgende læreren følger opp enkeltelever med individuell tilrettelegging, stiller på møter med støttesystemet og har tett kontakt med foresatte, så er dette ressurskrevende. I praksis vil da tiden til individuell oppfølging spise av de samme ressursene som skal gå til planlegging og utvikling av en variert, spennende og motive-rende ordinær praksis. Mange lærere klarer begge deler på en utmerket måte, men når det stadig blir flere elever som «trenger noe ekstra», kan man etter hvert oppleve at tidsbruken til individuell oppfølging blir uforholdsmessig stor. Resultatet kan da bli at den ordinære praksisen blir litt mindre spennende, litt mindre kreativ og litt mindre variert. I lys av komplementaritetsteorien vil dette føre til at færre elever får tilfredsstillende utbytte av den ordinære praksisen, noe som utløser ytterligere behov for og rett til noe spesielt ut over det ordi-nære. Plutselig opplever man som lærer at vinkel b) er blitt like stor som vinkel a) (fig. 2).

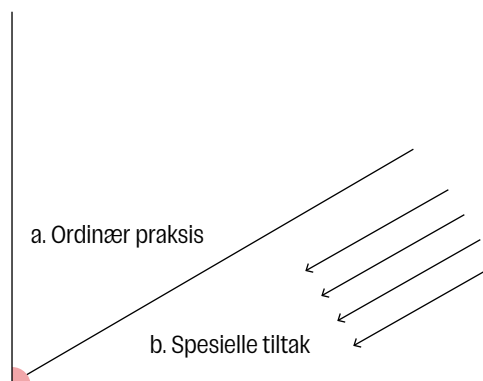
I denne situasjonen vil tid til planlegging av den ordinære undervisningen være mer eller mindre ikke-eksisterende, ettersom læreren hele tiden er opptatt med «de som strever». Det dukker stadig opp situasjoner som må håndteres akutt. Mange eksterne støttespillere, som PPT, BUP og barnevern, gir støtte til læreren, men veiledningen læreren får fra alle de ulike aktørene kan da fremstå som sprikende. Det blir vanskelig å planlegge god ordinær undervisning ettersom det er svært mange individuelle hensyn å ta. Situasjonen kan for

eksempel være slik: *Sander håndterer ikke overgan-ger, og Jenny fungerer ikke i grupper. Petter tåler ikke vide oppgaver, og Hanne kan ikke være i nærheten av Elise på grunn av en § 9 A-sak. Leander har avtale om å ta pause når han trenger det, mens Emma er avhengig av struktur og forutsigbarhet.* Hvordan skal læreren make å tilrettelegge en ordinær undervisning som alle disse elevene får utbytte av, når det omtrent ikke er tid igjen til å planlegge?

Det jeg skisserer her, kan kanskje virke som en overdrivelse, men erfaringene viser at dette er rea-liteten mange steder. Som ansatt i UH-sektoren har jeg de siste årene hatt glede av å samarbeide med – og ikke minst lære av – en rekke skoler. På en av skolene skårer over 60 prosent av elevene på 8. trinn under kritisk grense i lesing. Skolen snakker videre om vanskelige familiesituasjoner for en stor andel av elevene. I tillegg er mange elever diagnos-tisert med ADHD, autismspekterforstyrrelser, OCD, spiseforstyrrelser og dysleksi. Andelen av elever med vedtak om spesialundervisning ligger godt over landsgjennomsnittet, og det rapporteres dessuten om svært mye utfordrende atferd. Tilsva-rende ståstedbeskrivelser hører vi fra flere og flere skoler.

Når ansatte i skolen opplever å være i en slik situasjon, står utfordringene i kø. Grunnet mye ressursbruk knyttet til enkeltelever blir altså kva-liteten på den ordinære undervisningen redusert. Dette fører til utslitte lærere som hele tiden føler

FIGUR 2 Manglende bærekraft.



seg bakpå, og som går med kronisk dårlig samvittighet og en følelse av å aldri strekke til. Naturlig nok ropes det derfor på flere ressurser og mer spisskompetanse. De mange tilpasningene og særavtalene fører dessuten til en svekkelse av klassens kollektive «vi», og elevene føler i mindre grad forpliktelse overfor hverandre. Det utvikler seg derfor en kultur der elevene i liten grad bryr seg om at egne valg påvirker andre.

Dersom en skal utvikle en helsefremmende skole, trenger alle elever å bli sett (Uthus, 2022), men når situasjonen er slik jeg her beskriver, må man som elev ha store vansker dersom læreren skal «ha tid til å se deg». Uten en lærer som ser eleven, vil også elevens motivasjon gradvis synke (Skaalvik & Skaalvik, 2015), og manglende motivasjon fører igjen til at enda flere elever får svake skoleresultater. Praksisutviklingen kan best beskrives som en malstrøm, der flere og flere elever trekkes inn i vinkel b.

Spørsmålet er derfor om vi står overfor det fenomenet jeg har valgt å kalle *den pedagogiske paradoksaleffekten*. Et fenomen som oppstår når effekten av et tiltak / en innsats gir den motsatte effekten av det som var hensikten, og som logisk og normalt var forventet. Det fremstår nemlig som logisk i både etisk og juridisk forstand å igangsette individuell oppfølging når en elev strever. Det kan det på sitt beste også være, men kanskje kun dersom dette gjelder noen få elever. Når en derimot tenker at dette er løsningen for alle som på en eller annen måte strever med et eller annet, så blir innsatsen kontraproduktiv. Tiltaket skaper flere utfordringer enn det løser, og en kommer inn i en spiral som på ingen måte kan sies å være bærekraftig. Med en slik arbeidshverdag for lærere er det ikke underlig at frafallet fra yrket er stort (Nguyen mfl., 2020), og det er heller ikke rart at søkertallene til lærerutdanningene er på et kritisk lavt nivå (khrono.no, 2023).

En nødvendig snuoperasjon

En situasjon som den jeg beskriver her, krever en snuoperasjon der lærerne sammen med ledelsen, og sammen med støttesystemet, må våge å tone ned vekten på at enkeltelever strever. For en tid

tilbake snakket jeg med en rektor som nylig hadde startet på en ny skole. Allerede første uken i ny jobb ble han nedrent av lærere fra et trinn som håpet at *han* skulle ta tak i alle utfordringene på trinnet. Ikke overraskende ønsket lærerne flere ressurser inn på trinnet, ettersom mange enkeltelever krevde individuell oppfølging.

Etter å ha lyttet og vurdert situasjonen nøye, bestemte rektoren seg for å ta alle elevene på trinnet med seg på en friluftaktivitet. Bakgrunnen og argumentasjonen for dette valget var at elevene trengte å finne tilbake til det kollektive «vi-et». Rektor ønsket derfor å starte med å gi elevene fellesopplevelser og felles erfaringsgrunnlag gjennom aktiviteter der de måtte samarbeide og støtte seg til hverandre. Historien tjener slik jeg ser det som et godt eksempel på en snuoperasjon der en våger å legge vekt på det ordinære og det kollektive, til tross for at det ropes etter mer av det «spesielle». Så vil jeg understreke at en fellestur i friluft neppe løser alle problemer, men en slik inngang kan vise seg å være en god start. Samtidig må det profesjonsfaglige fellesskapet internt på skolen, i samarbeid med skolens støttesystem, samarbeide for å styrke og videreutvikle den ordinære praksisen.

I stedet for å tenke utelukkende på enkeltelevers individuelle behov, må man søke etter fellesnevner som en kan bygge den ordinære praksisen rundt. Finnes det eksempelvis felles grunnleggende tilretteleggingsbehov for elever med dysleksi, ADHD, utviklingstraumer og autismespekterforstyrrelser? Kan det hende at eventuelle tilretteleggingstiltak for disse gruppene også fungerer for umotiverte gutter i puberteten? Kan tiltakene også ha positiv betydning for de litt i overkant pliktoppfyllende jentene som tilsynelatende klarer seg bra? Hva er minste felles multiplum, og hvordan kan den ordinære praksisen bygges opp rundt dette? Dette er eksempler på viktige spørsmål som en hele tiden må reflektere rundt i profesjonsfellesskapet.

Dersom en evner dette, vil den ordinære vinkelen (a) trolig gradvis øke, mens vinkelen for spesielle tiltak (b) blir redusert mot et mer bærekraftig nivå. Hva som er et «riktig nivå», finnes det ingen fasitsvar på. Det handler derfor først og fremst om at det profesjonsfaglige fellesskapet internt på



iStock | Getty Images Plus | Drazen Zelic

skolen i samarbeid med skolens støttesystem kontinuerlig må diskutere og reflektere rundt hvorvidt eksisterende organisering og tilrettelegging bidrar til en tilfredsstillende utvikling hos elevene innenfor den ordinære opplæringen. I tillegg må en gjennom disse prosessene søke å finne gode løsninger innenfor rammen av et bærekraftig system.

Min beskrivelse av en snuoperasjon i avsnittet over kan selvsagt kritiseres for å være nok et eksempel på at ting er lettere sagt enn gjort. Mitt anliggende er ikke å presentere *quick fix*-løsninger på komplekse problemer, men først og fremst å rette søkelyset mot en problematisk utvikling i skolen, samt peke på noe av det som synes å være drivere for en slik utvikling.

Når ny opplæringslov i § 11-3 (Opplæringslova, 2023) på samme måte som tidligere opplæringslov krever at skolene skal identifiserer elever som «står i fare for å ikke ha forventet progresjon», har dette mange positive sider ved seg. Dette er et

klart motsvar til den «vent og se»-holdningen som skolen tidligere har blitt beskyldt for å støtte seg til. Samtidig vil en uheldig side av en slik lovformulering være at skolen på mange måter blir oppfordret til å lete etter mulige feil og mangler hos elevene.

At lærere er blant de første til å foreslå diagnoser når elever kommer til kort (te Meerman mfl., 2017), og på den måten fungerer som en utvidelse av det medisinske yrket (Erlandsson & Punzi, 2017), kan da bli en utilsiktet konsekvens av en slik lovformulering. Det som etter planene skal bidra til at flere elever får hjelp på et tidlig tidspunkt, vil da på samme tid føre til at langt flere elever blir identifisert med merkelappen «mestrer ikke».

Når opplæringsloven tydeliggjør elevens rettigheter og skolens plikter, er dette særlig viktig for de elevene som strever i skolen. Barneombudets rapport *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017) illustrerer nettopp at de mest sårbare elevene også er de med minst reell medvirkning når det kommer

til egen skolesituasjon. Samtidig advarer Brunstad (2019) mot den økende «juridifisering» av skolen og hevder at det handler om «en overdreven tro på at velferdssamfunnets frihet og stabilitet kan sikres for all fremtid, bare vi får kontrollrutiner, regler og juridiske bestemmelser nok». Når denne juridifiseringen i stadig større grad styrker individets rettigheter, kan dette også bli oppfattet og brukt på en uheldig måte, slik Foros (2007, s. 9) skriver:

Antikken gav oss den individuelle selvbevissthet, med den moderne tankeverden kom forestillingen om individets frihet og ukrenkelighet, den moderne velstanden åpnet øynene for individuelle muligheter og drømmen om selvrealisering, og i vår egen tid blir det lagt vekt på individets rettigheter og krav. Noen ganger – og i noens øyne – framstår dagens mentalitet som ren egoisme.

Er løsningen mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen?

I mars 2024 kom det fram at 13 000 lærere har søkt om videreutdanning fra høsten, og at det mest populære studiet er spesialpedagogikk. Kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun ser på dette som positivt og uttalte i en pressemelding at «Vi trenger flere lærere med denne kompetansen. Det vil gjøre barnehagene og skolene enda bedre i stand til å fange opp og støtte barn og elever som trenger ekstra oppfølging tidligere» (khrono.no, 2024). Jeg deler begeistringen for høye søkertall til spesialpedagogisk videreutdanning, men med et forbehold. Mer spesialpedagogisk kompetanse fører ikke automatisk til en mer inkluderende praksis. Noen ganger kan det tvert imot bidra til å forsterke den pedagogiske paradoksaleffekten.

Hvorvidt mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen vil bidra til en mer bærekraftig skole, handler derfor i stor grad om hvordan den spesialpedagogiske kompetansen tas i bruk. Dersom den utelukkende brukes inn mot «det spesielle» vil dette neppe bidra til mer bærekraft. Dersom kompetansen derimot også benyttes inn mot ordinær praksis for å finne «minste felles multiplum» og gjennom dette utvikle en ordinær praksis som



Mestringstroen handler om en tro på at en som kollegium er i stand til å møte hele elevmangfoldet.

treffer «alle», så vil mer spesialpedagogisk kompetanse i skolen være svært positivt.

Den samme konklusjonen finner en dersom en ser på kunnskapsoppsummeringer knyttet til skoler som lykkes med å utvikle en inkluderende og bærekraftig praksis. Her pekes det særlig på betydningen av lærernes mestringstro (Armstrong, 2014; Dignath mfl., 2022; Øen, 2023). Mestringstroen handler om en tro på at en som kollegium er i stand til å møte hele elevmangfoldet. Videre ser en at tilgang på spesialpedagogisk kompetanse bidrar til å øke denne mestringstroen. En slik tilgang kan både handle om at flere av lærerne på skolen besitter spesialpedagogisk kompetanse, og at en har tilgang til spesialpedagogisk kompetanse gjennom samarbeid med skolens støttesystem.

Samtidig advares det mot et ensidig og vanskeorientert spesialpedagogisk fokus, da dette kan utvikle en tanke om at inkludering forutsetter spesialpedagogisk ekspertkompetanse (Krischler & Pit-ten Cate, 2019; Mhairi mfl., 2021; Razer & Friedman, 2013). I stedet for å styrke mestringstroen på skolen kan dette medføre at en mister troen på egen kompetanse, og lærerne kan derfor vegre seg for å ta ansvaret for «alle» elever. Av frykt for egen utilstrekkelighet søker en da å «outsourc» ansvaret for enkeltelever som strever, til noen andre med «den rette spisskompetansen». Dersom en slik tenkning får fotfeste, vil det gi næring til den malstrømmen som bidrar til at vinkel b) stadig øker.

Pedagogisk mot, pedagogisk trygghet og pedagogisk kløkt

Som et alternativ til en slik ensidig og vanskeorientert spesialpedagogisk tilnærming peker kunnskapsoppsummeringene på viktigheten av å utvikle gode profesjonsfaglige fellesskap innad på skolen og i samarbeid med skolens støttesystem. Her bør man legge vekt på såkalt komplementær kompetanse (Mjøs mfl., 2023) gjennom at ulike blikk og ulike kompetanse utforsker og utfordrer den eksisterende pedagogiske praksisen. Målet er å få i gang prosesser der en identifiserer og fjerner barrierer som hindrer deltakelse og mestring for elevene (Ainscow, 2020). Slike prosesser må være preget av støtte til de som møter elevene hver dag, der en anerkjenner praksisens kompleksitet.

Skolens praksis befinner seg i et kontinuerlig krysspress der konkurrerende verdier drar læreren i ulike retninger. Kanskje vil noe av dette krysspresset i fremtiden bli redusert når kunnskapsministeren ønsker å gi lærerne mer tillit (Utdanningsforbundet, 2023). Men mer tillit bringer også med seg et større ansvar. For selv om prosessene beskrevet over bør være preget av kollegial støtte, må de samtidig være preget av frimodighet der en våger å peke på svakheter og utfordringer ved eksisterende praksis. Forskning viser at denne balansen oppleves krevende på mange skoler, noe som kan resultere i en forsiktighetskultur der selv de mest opplagte svakheter ved skolens praksis forblir uberørt (Øen mfl., 2024).

Dersom fremtidens skole skal ha bærekraft til å balansere dilemmaer, krysspress og motstridende forventninger knyttet til realisering av inkluderende praksis, kreves det pedagogisk mot, pedagogisk trygghet og pedagogisk kløkt hos både lærere og ledere. Samtidig må dilemmaene som skisseres i denne artikkelen, løftes ut av skolen, slik at vi får en samfunnsdebatt der det stilles spørsmål ved et stadig økende problemfokus og vanskefokus rundt barn og unge som bidrar til at flere og flere faller inn under ulike diagnosekriterier. Vi må også stille spørsmål ved hvorvidt den økte juridifiseringen er nøkkelen til en bedre skole. Dersom en ikke lykkes med å løfte slike diskusjoner, gir det grunn til bekymring. Så bør en slik bekymring

likevel ikke bidra til handlingslammelse og maktesløshet for skolene i arbeidet med å identifisere og fjerne barrierer. Det finnes mange skoler rundt om i landet som lykkes svært godt med sitt arbeid knyttet til styrking av ordinær opplæring (vinkel a), der vekten blir lagt på det å identifisere og fjerne barrierer for deltakelse og mestring. —



KRISTIAN ØEN arbeider som førsteamanuensis på NLA Høgskolen med oppgaver innen spesialpedagogikk på bachelor- og masternivå. Han er utdannet lærer og spesialpedagog med doktorgrad i pedagogikk fra Universitetet i Bergen og har mange års erfaring fra grunnskolen og alternative opplæringstilbud og som seniorrådgiver i Statped. Han er også sterkt involvert i eksternt arbeid knyttet til kompetansebygging og skoleutvikling i forbindelse med de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling.

Referanser

- Ainscow, M.** (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Armstrong, D.** (2014). Educator perceptions of children who present with social, emotional and behavioural difficulties: a literature review with implications for recent educational policy in England and internationally. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), s. 731–745. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.823245>
- Barneombudet** (2017). *Uten mål og mening?* Barneombudet.
- Brunstad, P.O.** (2019). *Mer juss, mer kluss – om juridifisering av skole og samfunn*. <https://pobrunstad.no/mer-juss-mer-kluss-om-juridifisering-av-skole-og-samfunn/>
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R. & Kunter, M.** (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs: a Meta-analytical Study. *Educational psychology review*, 34, s. 1209–1260. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09695-0>
- Eriksen, I.M.** (2022). Duty, discipline and mental health problems: young people's pursuit of educational achievement and body ideals. *Journal of youth studies*, 25(7), s. 931–945. <https://doi.org/10.1080/13676261.2021.1925637>

- Erlandsson, S.I. & Punzi, E.** (2017). A biased ADHD discourse ignores human uniqueness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584>
- Folkehelseinstituttet** (2024). *Folkehelse rapporten*. <https://www.fhi.no/he/folkehelse rapporten/psykisk-helse/psykisk-helse-hos-barn-og-unge/?term=>
- Foros, P.B.** (2007). Tilpasset opplæring – fra humanisme til marked. *Bedre skole*, 19(3), s. 9–13.
- Haug, P.** (2012). Elevar som mottek spesialundervisning. I: R.S Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 111–124). Fagbokforlaget.
- Haug, P.** (2021). *Spesialundervisning: ei innføring*. Det Norske Samlaget.
- khrono.no** (2023). Krisetall for lærerutdanningen. <https://www.khrono.no/krisetall-for-larerutdanningen/776263>
- khrono.no** (2024). *13.000 lærere søker videreutdanning til høsten*. URL: Rekord i søknader til videreutdanning i spesialpedagogikk blant lærere (khrono.no)
- Krischler, M. & Pit-ten Cate, I.M.** (2019). Pre- and In-Service Teachers' Attitudes Toward Students With Learning Difficulties and Challenging Behavior. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00327>
- Krokstad, S., Weiss, D.A., Krokstad, M.A., Rangul, V., Kvaløy, K., Ingul, J. M., Bjerkeset, O., Twenge, J. & Sund, E.** (2022). Divergent decennial trends in mental health according to age reveal poorer mental health for young people: Repeated cross-sectional population-based surveys from the HUNT Study, Norway. *BMJ Open*. <https://doi.org/https://doi.org/10.1136/bmjopen-2021-057654>
- Mhairi, C.B., Stephanie, T., Sarah, C., Rachel, L., Quinta, K. & Susanne, H.** (2021). Conceptualising Teacher Education for Inclusion: Lessons for the Professional Learning of Educators from Transnational and Cross-Sector Perspectives. *Sustainability*, 13(4). <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Mjøs, M., Moen, V. & Øen, K.** (2023). Kommunal styring og ledelse av en forskningsstøttet innovasjon for utvikling av inkluderende praksis. I: M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen & S.E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste* (s. 47–69). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch2>
- Nguyen, T.D., Pham, L.D., Crouch, M. & Springer, M.G.** (2020). The correlates of teacher turnover: An updated and expanded Meta-analysis of the literature. *Educational research review*, 31. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100355>
- Opplæringslova** (2023). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- Razer, M. & Friedman, V. J.** (2013). Non-abandonment as a foundation for inclusive school practice. *Prospects*, 43(3), s. 361–375. <https://doi.org/10.1007/s11125-013-9278-6>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.** (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.
- te Meerman, S., Batstra, L., Grietens, H. & Frances, A.** (2017). ADHD: a critical update for educational professionals. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1298267>
- Utdanningsdirektoratet** (2021a). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseløftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/#a183004>
- Utdanningsdirektoratet** (2021b). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnpplæring*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnpplæring/>
- Utdanningsnytt** (2023). *Elevene gjør det dårligere på nasjonale prøver i lesing og regning*. <https://www.utdanningsnytt.no/grunnskole-laerer-nasjonale-prover/elevener-gjor-det-darligere-pa-nasjonale-prover-i-lesing-og-regning/380143>
- Utdanningsforbundet** (2023b). *Kunnskapsministeren: – Skal gi lærerne tillit*. <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2023/skal-gi-larerne-tillit/>
- Uthus, M.** (2022). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv* (2. utg.). Gyldendal.
- Øen, K.** (2023). Inkludering i møte med utfordrende atferd. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/11250/3097283>
- Øen, K., Krumsvik, R.J. & Skaar, Ø. O.** (2024). Development of inclusive practice – the art of balancing emotional support and constructive feedback. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1281334>



“

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 hvordan jeg har det

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 kommunikasjonshjelpemiddel, 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

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

Snakk med oss: +47 902 99 374

Erfaringer i arbeid med livsmestring for ungdom med hørselsutfordringer



I denne artikkelen forteller audiopedagog Sara Skogli Wiik om hvordan Hørselspedagogene i prosjektet «Tenk fremover!» jobber med temaet livsmestring overfor ungdom med hørselsutfordringer. Artikkelen kan også være relevant for fagpersoner som jobber med andre ungdomsgrupper.

TEKST:
SARA SKOGLI WIIK

I denne artikkelen forteller audiopedagog Sara Skogli Wiik om hvordan Hørselspedagogene i prosjektet «Tenk fremover!» jobber med temaet livsmestring overfor ungdom med hørselsutfordringer. Artikkelen kan også være relevant for fagpersoner som jobber med andre ungdomsgrupper.

Det er ingen hemmelighet at mange unge opplever utfordringer i hverdagen. Det rapporteres jevnlig om stress, mobbing, ensomhet, utestengning, angst og andre utfordringer. Mental helse har fått en posisjon i skolen gjennom det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring som inngår ioverordnet del av lærerplanen. Hørselshemmedes Landsforbund [HLF] er eier av Hørselspedagogene, som daglig jobber med ungdom med hørselsutfordringer. Gjennom veiledning og kurs til fagpersoner og ungdommer blir vi godt kjent med ungdomsgruppen og deres små og store utfordringer i hverdagen. Mange har et behov for å få verktøy til å styrke og håndtere egen livsmestring. Vi i Hørselspedagogene har de siste årene jobbet med et prosjekt som omhandler livsmestring. Prosjektet heter «Tenk fremover!», og med denne artikkelen ønsker jeg å dele våre erfaringer.

Med temaområdene *folkehelse* og *livsmestring* har vi som formål å gi elevene kompetanse og verktøy for å håndtere hverdagen. Vi skal styrke psykisk og fysisk helse og ruste elevene til å ta ansvarlige valg (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Gjennom livet vil vi alle oppleve mindre eller større utfordringer med egen psykiske helse. God psykisk helse, også kalt mental helse, er en tilstand av psykisk velvære som gjør oss mennesker i stand til å håndtere livets påkjenninger, for eksempel stress (WHO, 2022).



Vi har som formål å gi elevene kompetanse og verktøy for å håndtere hverdagen.



Ungdom med hørselsutfordringer ønsker ofte å skjule egen hørselsutfordring ...

Vi har alle en psykisk helse, og opplevelsen av den kan variere fra dag til dag, uke til uke og måned til måned. Det handler om våre følelser og tanker om oss selv og andre. Noen opplever sin egen psykiske helse som god, mens andre opplever plager og lidelser (Helsedirektoratet, 2022). Denne artikkelen vil ikke gå i detalj på hvordan ungdom har det, men noen tall vurderes som hensiktsmessige for artikkelen videre. Så, hvordan står det egentlig til med ungdom med og uten hørselsutfordringer?

Ifølge Bakken (2022) fant undersøkelsen Ungdata at det er store variasjoner når det kommer til opplevelsen av press og stress hos dagens unge. Noen føler på lite, andre mye. Likevel er det 17 prosent som i 2022 rapporterte om stress og press på et nivå de syntes var vanskelig å håndtere. Den arenaen som ungdom kjente mest press og stress på, var skolen (Bakken, 2022, s. 36).

Når det kommer til ungdom med hørselsutfordringer, ga Patrick Kermit en kunnskapsoversikt i 2018 hvor han viste til tre hovedpunkter. Som gruppe gjorde ungdom med hørselsutfordringer det dårligere enn jevnaldrende på skolen, de ble ikke tatt med på råd om utforming av utdanningspraksis, og de hadde større psykososiale utfordringer. Sistnevnte innebærer at gruppen hadde større risiko for å utvikle psykososiale utfordringer sammenliknet med jevnaldrende (Kermit, 2018, s. 55).

Ungdom med hørselsutfordringer er en liten gruppe, og flere opplever å være den eneste i klassen, kanskje til og med den eneste på skolen, som hører dårlig. Det gjør at mange føler seg alene, og de kvier seg for å bruke teknisk utstyr som mikrofoner eller høreapparater i klassen. Ungdom vil være så lik andre som mulig. Det å føle seg annerledes kan derfor påvirke egenaksept og føre til skam rundt egen hørselsutfordring.

Oppsummert peker dette mot at ungdom kan ha utbytte av å lære gode livsmestringsverktøy. Mange ungdommer Hørselspedagogene møter på, er slitne, de sover dårlig, de stresser over ukens mange gjøremål, og de føler seg ikke gode nok. De er opptatt av å prestere både på skolen og på fritiden.

Ungdom med hørselsutfordringer ønsker ofte å skjule egen hørselsutfordring og tar derfor ikke hensyn til egne behov. Vi følger opp saker hvor ungdom har opplevd uheldige situasjoner på ungdomsskolen som gjør at de ikke vil ha tilrettelegging på videregående. Det kan være medelever som tidligere har tullet med mikrofonene, eller de har møtt manglende forståelse fra skolens lærere og vikarer. Energibruken for å prøve å få med seg det som blir sagt, er skyhøy. Dette gjør at mange trekker seg ut av sosiale aktiviteter da de må sove etter endt skoledag før de setter seg med lekser og dagens temaer for å ta igjen alt de ikke oppfattet i timen.

Tenk fremover!

Hørselspedagogene har i noen år jobbet med prosjektet «Tenk fremover!», og med denne artikkelen håper jeg som nevnt at det å dele våre erfaringer gjør at lesere kan hente inspirasjon herfra til eget arbeid med ungdomsgrupper.

I 2021 fikk HLF Utvikling bevilget penger fra Stiftelsen Dam til prosjektet «Tenk fremover» som Hørselspedagogene skulle gjennomføre. Formålet med prosjektet var å gi ungdom med hørselsutfordringer verktøy som de kan bruke i sin hverdag. Målet for prosjektet var å gjennomføre elevkurs der deltakerne opplevde livsmestring og kunnskapsutvikling. Gjennom dette kurset var hørsel et gjennomgående tema. Vi ser på det som viktig at ungdom med hørselsutfordringer blir bedre kjent med egne styrker, utfordringer og muligheter. På den måten kan de lettere håndtere utfordringer og

vanskelige situasjoner. Samtidig så vi at deltakerne satt med mange spørsmål angående det å være ungdom. Spørsmål som hvilken som helst ungdom kan ha.

Kurset går over to og en halv dag, og i tillegg en digital samling i etterkant. Det er faste temaer i kurset, men arbeidsmetodene har variert noe ut fra behovene til gruppen. Vi har gjennomført kurset tre ganger med tre svært ulike deltakergrupper. Vi så fort at fleksibilitet fra vår side var viktig. På den måten fikk deltakerne rom til å snakke om, stille spørsmål om og dele det som opptok dem. Vi opplevde også at spesifikke temaer utpekte seg ulikt fra gruppe til gruppe. Vi brukte derfor den digitale samlingen som et møtepunkt hvor temaer de var spesielt opptatt av eller hadde tenkt på i etterkant, ble tatt opp.

Helt fra starten av prosjektet var vi opptatt av å utvikle et tilbud der deltakerne underveis får oppdage egne styrker og svakheter. Vi hentet inspirasjon eksternt, blant annet fra håndboken «Helt sjef!» (Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse, 2014). I samarbeid med mange ulike aktører har de utviklet et tilbud der ungdom får veiledning og hjelp til å erfare og oppdage sine egne ressurser. Hensikten er at de skal styrkes i sitt eget liv slik at de kan løse utfordringer som er til stede, eller utfordringer som kommer.

Tematikk

Ved alle de tre kursgjennomgangene var «Hvem er jeg?», «Tankevirus», «psykologiske vitaminer», søvn, mindfulness og fysisk aktivitet faste temaer. Det ble også lagt til økter underveis, som «klassens time». Med et fleksibelt kurskonsept utviklet vi oppgaver tilpasset ungdom med hørselsutfordringer. Det betyr at alle elementene som ble tatt med, enkelt kan tilpasses den ungdomsgruppen man jobber med. «Hvem er jeg?» omhandlet det å bli bedre kjent med seg selv og sitt eget nettverk. Deltakerne skulle blant annet skrive ned hva de liker å gjøre, hva som gir dem energi, hvilke utfordringer de opplever, og om det var noe de skulle ønske var annerledes i livet.

Sitt eget nettverk ble de kjent med gjennom å lage et nettverkskart hvor de skrev ned nær familie

og venner, i tillegg til fjernere bekjentskap. Her fikk mange en vekker da noen så at nettverket var stort, mens andre opplevde det motsatte. Alle oppgavene i kurset ble fulgt opp i plenum, men også individuelt. Det er viktig å fange opp deltakere som opplever oppgavene som utfordrende, slik at de får en positiv opplevelse og riktig hjelp ved behov.

Alle kursledere er sertifiserte kursholdere i metoden Tankevirus. Tankevirus er basert på kognitiv og metakognitiv atferdsterapi, samt normalpsykologi. Dette er beskrevet på en enkel, logisk og tilgjengelig måte gjennom det at *tankevirus* er noe som alle mennesker opplever. Disse tankevirusene kan behandles med «psykologiske vitaminer». Med andre ord bidrar metoden Tankevirus til å normalisere utfordringer ved egen psykisk helse og gir verktøy til eget arbeid og håndtering av tanker og følelser. Metoden er utviklet av psykolog Hanne Helene Brorson (Tankevirus, u.å.). I «Tenk fremover!» benytter vi elementer fra denne metoden og tilpasser dem til ungdomsgruppene våre. Metoden vekker interesse og tilbyr konkrete oppgaver og verktøy. I «Tenk fremover!» har vi valgt å kun benytte deler av oppgavene og materialet i metoden Tankevirus da vi også ønsker å belyse andre temaer.

Vi vet at personer med hørselsutfordringer ofte strever med søvn og balanse. Det ble avdekket at de aller fleste deltakerne sov betydelig mindre enn åtte timer i løpet av en natt. Søvn er svært viktig for den mentale helsen og er derfor et viktig tema å snakke om for å gi både kunnskap og råd om en god



Flere av deltakerne opplevde søvnproblemer og stress.

søvnhygiene. Flere av deltakerne opplevde søvnproblemer og stress som gjorde at de opplevde det utfordrende å roe ned på slutten av dagen.

Mindfulness benyttes for å gi deltakerne verktøy til å flytte oppmerksomhet og roe ned kropp og sinn. Øktene besto av ulike pusteøvelser og avslapning vi gjorde i fellesskap sammen med fysioterapeut flere ganger i løpet av kurset. Flere deltakere har evaluert at dette er noe de har brukt i etterkant av kurset, både for å roe ned på kvelden og redusere stress i hverdagen. Det har vist seg at korte og enkle øvelser fungerer best for deltakerne. Ved intensive kursdager eller skoledager kan fysisk aktivitet være et godt avbrytning. Vi la også vekt på det med balanse. Deltakerne øvde på balanse gjennom hinderløype og sirkeltrening. Her fikk deltakerne utfordret seg, og alle øvelsene var enkle å tilpasse etter nivå.

Etter første kursrunde ble «klassens time» avholdt, hvor deltakerne skrev anonyme spørsmål på lapper og la dem i en bolle. Denne økten ble lagt til på grunnlag av at det er mange spørsmål deltakerne ikke føler seg komfortable med å stille i plenum. Deltakerne skrev mange spørsmål og lurte på mye av det samme knyttet til hørsel, utenfor-skap og søvn. Dette engasjerte deltakerne, og flere av dem delte egne erfaringer.

Hva lærte vi?

Etter tre gjennomførte kurs sitter vi igjen med gode erfaringer og refleksjoner. Spesielt tre punkter utpekte seg fort.

- tydelighet
- variasjon
- tid

Tydelige temaer og innhold var viktig for alle gruppene. Det var viktig for dem å vite hva temaet var, hvorfor det er viktig, og hvilket utbytte de kan få av dette i hverdagen. Ungdom lever her og nå, og de trenger derfor mange eksempler og hjelp til å knytte de ulike temaene til hverdagslivet. Da vi snakket om søvn, trengte de ikke bare vite hvorfor det er viktig, men hvorfor det er viktig for akkurat dem. Ved å koble temaene til konkrete situasjoner ungdom opplever, er det lettere for dem å være delaktig.

Variasjon i programmet var også av stor betydning. Det er tungt å sitte stille og ta inn ny informasjon en hel dag. Temaer og oppgaver ble gjennomgått i fellesskap før deltakerne satt sammen eller individuelt og jobbet. Vi hadde avbrytning i form av fysisk aktivitet og avspenning. Det var rom for bevegelse i kurslokalet, og noen av oppgavene ble gjort ute.

Sist, men ikke minst, var tid viktig. Deltakerne trengte tid til å følge seg trygge, til å dele erfaringer, og til å forstå meningen med temaene og oppgavene og hvordan de kan bruke verktøyene i egen hverdag. Deltakerne lagde et trygt rom hvor de hjalp og lyttet til hverandre. Det er noe spesielt ved at ungdom snakker til ungdom, og samtlige evaluerte at det var en god opplevelse.

Når man samler en gruppe ungdom, vil de ha ulike behov. Det gjør at ikke alle temaer treffer like bra hos alle samtidig, men evalueringene viste tydelig at deltakerne var fornøyde. To sitater som ofte gikk igjen, var: «Det beste med dette kurset var å møte andre mennesker med samme utfordring som meg», og det å finne ut at: «Det er flere som sliter og ikke bare meg.»

Flere har rapportert at de benytter verktøyene de lærte, i ettertid. Mindfulness og tankevirus ble særlig fremhevet i tilbakemeldingene. Prosjektet vurderes derfor som vellykket, og vi vil videreføre dette som et fast kurstilbud hos oss. Arbeid med livsmestring er viktig for ungdom, og jeg håper du finner inspirasjon til å arbeide med dette der du er. —



SARA SKOGLI WIIK arbeider som audiopedagog hos Hørselspedagogene. Hun har master i spesialpedagogikk med fordypning i Audiopedagogikk – Hørsel, språk og kommunikasjon ved Universitetet i Oslo. Hun jobbet to år etter masteren som lærer på spesialskole før hun begynte som audiopedagog hos Hørselspedagogene. I Hørselspedagogene følger de opp elever, læringer og studenter med hørselsutfordringer. De gir også veiledning og kompetansehevende tilbud til fagpersoner, for eksempel lærere.

Referanser

Bakken A. (2022). Ungdata. Nasjonale resultater.

URL: [Ungdata-rapport 2022 \(oslomet.no\)](https://ungdata.no/rapport/2022)

Helsedirektoratet (2022). URL: [Kva er psykisk helse?](#)

– Helsenorge

Kermit, P. (2018). Hørselshemmede barns og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole: Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. *NTNU samfunnsforskning*. <https://samforsk.no/uploads/files/HLF-rapport-endelig-WEB.pdf>

Nasjonal kompetansetjeneste for læring og mestring innen helse (2014). *Håndbok for Helt sjef! – Anbefalinger for lærings- og mestringstilbud for unge som har langvarige helseutfordringer, og deres foreldre*. URL: [haandbok-helt-sjef-opt-221014.pdf \(mestring.no\)](#)

Tankevirus. (u.å.). *Om Tankevirus*. URL: [Tankevirus](#)

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del: Folkehelse og livsmestring*. URL: [2.5.1 Folkehelse og livsmestring | udir.no](#)



En podkast fra **UTDANNINGSNYTT**



Kortvokste Herman Falang (19) tror all oppmerksomheten han får for høyden sin kan brukes som en fordel i læreryrket.

Hør Hermans historie.

Svart eller mørk? Hen eller ikke-binær? Legning eller seksuell orientering? Handikap eller funkis?

Hør podkasten som lærer oss hva vi skal si.



Lærere deler sine beste og verste erfaringer fra klasserom og barnehager.

Hør hva som driver dem, hva som opptar dem og deres beste triks og tips.

Lærer og bonde Bjørn Lende åpnet huset sitt for 70 ukrainske flyktninger.

Hør historien om flukten fra krigen i Ukraina til trygge Ålgård.

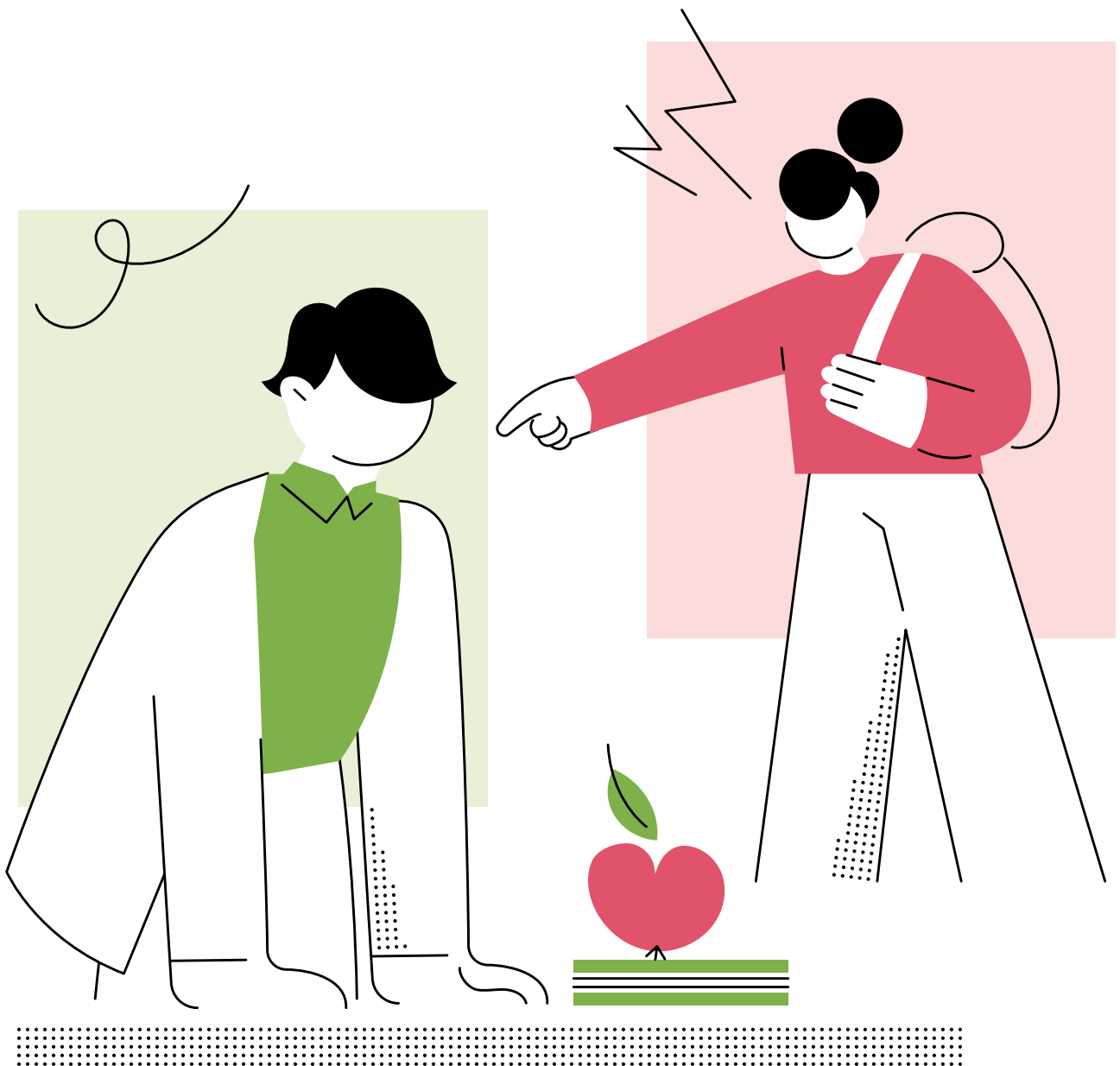


Her kan du høre på podkastene – helt gratis!



Også tilgjengelig på Spotify, Podme og Acast

Læreres erfaringer med å jobbe med elever som utagerer i klasserommet



Denne artikkelen bygger på en masteroppgave i spesialpedagogikk der fem lærere er intervjuet om deres oppfatninger av hvordan det er å jobbe med elever med utagerende atferd.

TEKST:

SOLVEIG AZAR SVENDSEN OG KIRSTEN FLATEN

Atferdsvansker forekommer hyppig i skolen, og elever med utagerende atferd er den gruppen som mottar mest spesialundervisning (Nordahl, 2018). Kartlegging viser høyere forekomst i norske skoler enn i andre land (Sørli & Ogden, 2015, Grøholt mfl., 2022), noe som indikerer behov for kunnskap om hvordan vi skal håndtere og redusere dette.

Forekomsten er høyere blant gutter enn jenter, høyere i byer enn på landet, og høyere i familier med lav sosioøkonomisk status og der det er kun én forelder (Nordahl, 2018). Folkehelseinstituttet (2020) rapporterer om en økning i antall elever som har mottatt atferdsmodifiserende tiltak i 2009–2019.

Det er utfordrende å finne studier som viser den reelle forekomsten av atferdsvansker i skolen (Ogden, 2022), fordi populasjon, kriterier og anvendte kartleggingsmetoder varierer på tvers av studiene (Grøholt mfl., 2022). Det anslås at andelen barn og unge med atferdsvansker ligger på om lag 5–10 prosent (Berg mfl., 2020).

Konsekvenser av atferdsvansker

Å ha atferdsvansker er forbundet med negative konsekvenser som vansker med faglige krav, vansker

med sosiale relasjoner og utvikling av emosjonelle vansker som depresjons- og angstproblematikk. Atferdsvansker fra tidlig alder øker risikoen for anti-sosial atferd i voksen alder (Sutherland mfl., 2018), arbeidsledighet, kriminalitet og tidlig død (Njardvik mfl., 2022). Skolen skal bidra med å bremse negativ utvikling og gi et trygt skolemiljø for alle.

§ 9 A-2 presiserer elevenes rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998, § 9 A-2). Barneombudets rapport påpeker at elever med utfordrende atferd opplever negative sanksjoner, som opphold utenfor klasserommet. Medelever som blir plassert sammen med elever med atferdsvansker, opplever at sistnevnte forstyrrer deres egen læring (Barneombudet, 2017).

Læreres kompetanse er sentralt når det gjelder arbeid med atferdsvansker. I Meld. St. 6 (2019–2020) vises det til behov for økt kompetanse i å følge opp elever med behov for særskilt tilrettelegging. Det vises til behov for styrking av den spesialpedagogiske kompetansen, for eksempel med spesialpedagogiske emner i lærerutdanningene. Lærere søker mer kunnskap, kompetanse og konkrete verktøy for å hjelpe elever med atferdsvansker (Grimstæth mfl., 2018).

Atferdsvansker

Utagerende atferdsvansker defineres på ulike måter og er en ikke-diagnostisk kategori av normbrytende og problematisk atferd. Det omfatter alt fra lettere opposisjonell atferd som sinneutbrudd og skriking, til mer alvorlig antisosial atferd som aggresjon og hærverk. Man må være bevisst skillet mellom normalatferd og atferdsvansker, da situasjonsbetinget problematisk atferd er en del av naturlige utviklingsprosesser (Nordahl mfl., 2005). Atferdsmønsteret hos barn og unge med atferdsvansker er variabelt, komplekst og vedvarende over tid (Solholm, 2014).

Ulik alvorlighetsgrad

Ogden (2022) har utviklet en nivådeling av atferd som viser utfordringene som ligger til disse nivåene.

Undervisnings- og læringshemmende atferd defineres slik:

Uro, bråk og avbrytelser som gjensidig forsterkende atferd blant flere elever, og som fører til manglende arbeidsro eller arbeidsinnsats og dermed til et dårlig læringsmiljø. (Ogden, 2022, s. 13)

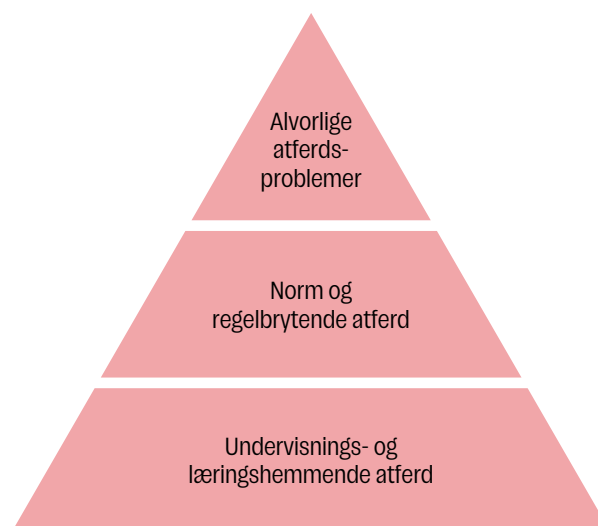
Undervisnings- og læringshemmende atferd innebærer et høyt konflikt- og støynivå, svekket relasjon mellom lærer og elev og svak faglig utvikling. Dette er atferd som forekommer i de fleste klasserom, og roer seg ved korrigerende fra lærer (Ogden, 2022).

Norm- og regelbrytende atferd er det neste nivået, og defineres som:

Handlinger som bryter med skolens forventninger til elevrollen. Atferden bryter med grunnleggende verdier og normer for ansvarlig, hensynsfull og vennlig atferd og hindrer positiv samhandling med andre. Den hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevens læring og utvikling. (Ogden, 2022, s. 14)

Atferden strider mot skolens regelverk og verdier og kjennetegnes ved en utagerende og konfliktpreget mestringsstil og emosjonelt betingede vansker (Ogden, 2022).

FIGUR 1 Nivådeling av atferd (Ogden, 2022).



Det siste nivået er omfattende og vedvarende atferdsproblemer som krever umiddelbar og intensiv innsats fra støtteapparatet rundt eleven:

Alvorlige atferdsproblemer viser seg som vedvarende fiendtlighet og gjentatt fysisk aggressiv atferd. Atferden er ofte stabil over tid og påvirkes ikke nevneverdig av konsekvensene den utløser. Hos ungdom omfatter problemene lovbrudd, vold, rømming, skulk og motarbeiding av voksen autoritet. (Ogden, 2022, s. 14)

Atferd av slik karakter krever tverretattlig samarbeid der skole, hjem, PP-tjeneste og psykisk helsevern involveres med tiltak som hovedsakelig må iverksettes i skolen (Ogden, 2022).

Risikofaktorer

Kompleksiteten i atferdsvansker tilsier at det er et mangfold i årsaksforklaringer. Depressive symptomer hos barnet kan være en risikofaktor for aggressiv atferd, og konflikter mellom foreldre og barn øker risikoen for utvikling av atferdsvansker (Stalker, 2020). Familiær risiko omfatter foreldre-barn-konflikter, manglende grensesetting, negativ oppdragerstil og antisosiale holdninger hos foreldrene (Solholm, 2014).

Det er funnet sammenhenger mellom å oppleve skilsmisse i oppveksten og atferdsvansker i voksen alder (Sillekens & Notten, 2020). Individuell risiko innebærer vanskelig temperament, vansker med selvregulering eller lav sosial kompetanse (Ogden, 2022). Risiko knyttet til skolemiljøet er svakheter ved skolens organisering, omgivelser eller kompetanse der elevene får begrenset oppfølging, ekskluderes fra fellesskapet eller mangler klare regler (Ogden, 2022).

Beskyttende faktorer

Tiltak for barn som er utsatt for flere risikofaktorer, må vektlegge beskyttelsesfaktorer (Drugli, 2013). Risikofaktorer hos barnet kan også fungere som en beskyttende faktor, f.eks. ved at angst kan virke beskyttende mot vedvarende atferdsproblemer (Borge, 2018). God sosial kompetanse, kognitive ferdigheter og et rolig temperament er individuelle beskyttende faktorer (Ogden, 2022; Solholm, 2014).

Pinquart (2017) fant sammenheng mellom gode foreldreferdigheter og nedgang i atferdsvansker. Sterk tilknytning og relasjon til foreldrene hindrer påvirkning fra antisosial atferd hos kamrater (Vitaro mfl., 2000). Skolerelaterte beskyttende faktorer kan være et positivt og inkluderende skoleklima, prososiale medelever, gode rutiner for tilsyn og oppfølging av regelbrudd samt motiverende, prestasjonsfremmende skolekultur (Ogden, 2022).



Kompleksiteten i atferdsvansker tilsier at det er et mangfold i årsaksforklaringer.

Skolens rolle

Utdanningssystemet er samfunnets viktigste bidrag for å utvikle barn og unges kunnskaper, ferdigheter og holdninger for å mestre eget liv. Skolens positive intensjoner og rolle er klar, men det spesialpedagogiske tilbudet fyller ikke forventningene (Nordahl, 2018). Mange av elevene med atferdsvansker henger etter faglig fordi spesialundervisningen er lite utfordrende eller utføres av personell uten pedagogisk kompetanse (Barneombudet, 2017). Dette skjer selv om kommunen plikter å gi nødvendige ressurser for tilpasset opplæring (Meld. St. 21 (2016–2017)). Medvirkning er sentralt i overordnet del av Kunnskapsløftets læreplanverk, men utøves lite i praksis (Barneombudet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017).

Opplæringslovens kapittel 9 A

Opplæringsloven § 9 A-3 regulerer skolens plikter mot krenkelser, med følgende formulering:

Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal forebygge brot på retten til eit trygt og godt skolemiljø ved å arbeide kontinuerleg for å fremje helse, trivselen og læringa til elevane.

Elever med atferdsvansker som forstyrrer skolemiljøet, har negativ innvirkning på medelevers læringsoppnåelse og kan oppleves som å hindre medelever i å ha et trygt skolemiljø. Blank & Shavit (2016) fant svakere læringsoppnåelse hos elever som går i klasser der det er høy forekomst av forstyrrende atferd i klasserommet (Blank & Shavit, 2016). Sannsynligheten for økt fravær hos barn i barnehager var høyere når det var barn med atferdsvansker i gruppen (Gottfried mfl., 2016).

Dette viser at elever med atferdsvansker har negativ effekt på læring og miljø for medelever. Nulltoleranseprinsippet vil gjelde elever som forstyrrer læringsmiljøet i klassen, fordi slik atferd bryter med andre elevers rettigheter i henhold til paragrafens andre ledd (Opplæringslova, 1998, § 9 A-3 andre ledd). Dette viser det komplekse i lærers ansvar for å håndtere atferdsvansker med hensyn til andre elever og samtidig beskytte eleven med atferdsvansker mot utestengelse og krenkelser.

Kompetansetrekanten

Lærerprofesjonen innebærer et stort ansvar overfor skole, samfunn og elever, som stiller store krav til kompetanse. Kompetansetrekanten visualiserer tredelingen av den profesjonelle kompetansen som består av *teoretisk kunnskap*, *yrkesspesifikke ferdigheter* og *personlig kompetanse* (Skau, 2017).

Teoretiske fagkunnskaper gjelder skolefagene, generelle pedagogiske og didaktiske kunnskaper, samt kjennskap til skolens rammeplaner, lover og regelverk.

Yrkesspesifikke ferdigheter dreier seg om å kunne formidle kunnskap gjennom veiledning og undervisning.

Personlig kompetanse viser seg gjennom lærerens verdi- og menneskesyn og omfatter personlig integritet, rettferdighetssans, engasjement for arbeidet og kommunikasjonsferdigheter med elever og foreldre (Skau, 2017).

I møte med barn med atferdsproblematikk er det lærerne sitt bidrag som er viktigst, og gir økt kompetanse- og ansvarsbyrde. Lærere må tilegne seg håndteringsferdigheter gjennom erfaring og samhandling med elevene (Ogden, 2022).

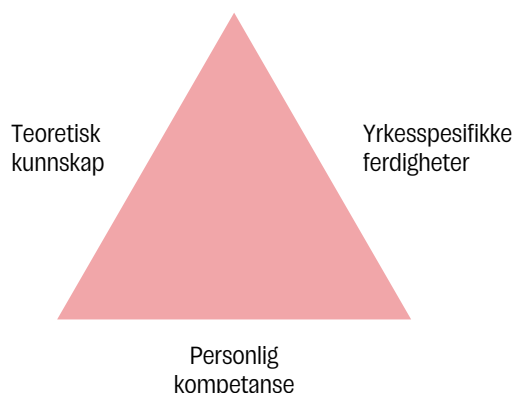
Klasseledelse

Klasseledelse handler om mål og struktur i undervisningen, og den sosiale siden dreier seg om å utvikle skolefaglige sosiale ferdigheter som samarbeid, problemløsning og selvkontroll (Ogden, 2022).

Klasseledelse defineres som de handlinger lærere implementerer for å skape et pedagogisk miljø som støtter og legger til rette for elevers læringsmuligheter, både faglig, sosialt og emosjonelt. (Aasheim mfl., 2020)

Læreres klasseledelsesferdigheter er avgjørende for å støtte elevers atferdsmessige, sosiale og emosjonelle kompetanse. Aasheim mfl. (2020) påpeker at forventninger om en bestemt type atferd og klare regler bidrar til å redusere problematferd i klasserommet. Kvaliteten på den emosjonelle støtten lærerne gir i møte med elevene, bidrar til positivt klassemiljø og er svært viktig for elever med risiko for å utvikle atferdsvansker (Aasheim mfl., 2020, s. 2).

FIGUR 2 Kompetansetrekanten.



Atferdshåndtering er sentralt for lærere, som må gjennomføre grensesetting og korrigerende av atferd. Ved omfattende utagering i klasserommet kan et konfliktdependende tiltak være å ta eleven ut av klasserommet (Ogden, 2020). Dette er utfordrende ettersom slike grep ekskluderer eleven fra klassefelleskapet og kan svekke relasjonen mellom lærer og elev.

Relasjonskompetanse

St.meld. nr. 11 (2008–2009) viser behov for styrking av fremtidige læreres relasjonelle kompetanse, der undervisere i pedagogikkfaget har et særlig ansvar. Relasjonskompetanse beskrives som evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, reparerer og vedlikeholder relasjoner mellom mennesker (Spurkeland & Lysebo, 2021). Midthassel (2019) mener gode lærer–elev-relasjoner påvirker lærerens relasjon til klassen og bidrar til positive relasjoner mellom elevene.

Sutherland mfl. (2018) påpeker at det finnes en risiko for at elever med aggressiv og forstyrrende atferd utvikler negative relasjoner til lærere. Relasjonen mellom lærer og elever med atferdsvansker påvirker undervisnings- og læringsmiljøet for begge. En god relasjon forbedrer elevens sosiale, emosjonelle og atferdsmessige utvikling og er en del av verdigrunnlaget som grunnopplæringen bygger på (Kunnskapsdepartementet, 2017; Sutherland mfl., 2018).

Drøfting av resultatene av lærerintervjuene

I studien det refereres fra her i denne artikkelen (Svendsen, 2023), var hensikten å få erfaringsbasert dybdekunnskap om læreres erfaringer med elever med utagerende atferdsvansker. Jeg valgte derfor å benytte en kvalitativ tilnærming med kvalitative forskningsintervjuer. For å nå frem til lærere med førstehåndserfaring med atferdsvansker satte jeg tre inklusjonskriterier. Deltakerne måtte være lærere på 1.–4. trinn, for å få avgrenset målgruppe, de måtte ha minimum tre års erfaring i læreryrket, og de måtte ha erfaring med elever med eksternaliserende/utagerende atferdsvansker. Utvalget i studien besto av fem lærere som oppfylte de tre inklusjonskriteriene.

Forståelse og kunnskaper

Begrepet *atferdsvansker* mangler en allmenn definisjon, men lærerne som ble intervjuet, beskrev støv og forstyrrelser i klasserommet, opposisjon og ulydighet mot læreren, og også mer alvorlig atferd som slåssing og knivsituasjoner. Dette samsvarer med de tre nivåene av atferdsvansker som Ogden (2022) har beskrevet, og som jeg har referert til tidligere i artikkelen. I likhet med Berg mfl. (2020) og Solholm (2014) mener lærerne i studien at eksternaliserende atferdsvansker og aggresjon forekommer hyppigst hos gutter.

Lærerne ga uttrykk for at de synes at begrepet *utagerende atferdsvansker* bør gis en felles forståelse. De beskrev teoretiske kunnskaper fra grunnutdannelsen som utilstrekkelige, og at det ikke er mulig å håndtere atferdsvansker kun basert på teori. De mener det er behov for styrking av spesialpedagogisk kompetanse i barnehager, skoler og lærerutdanningene jamfør Meld. St. 6 (2019–2020). I tillegg bør det også rettes søkelys mot konsekvensene for medelever.

Lærerne skildret også passive former for opposisjonell atferd der elevene ikke klarer å regulere atferd og følge regler. Dette tyder på at elevene strever med å tilpasse seg (jf. Solholm, 2014). Det kan ses i sammenheng med svekket sosial kompetanse, som er forbundet med atferdsvansker og lite empati (Hukkelberg mfl., 2019). Men lærerne pekte også på at elever med atferdsvansker kan vise

empati, er sårbare og engstelige, noe som viser kompleksiteten i dette feltet.

Konsekvenser for medelever

Lærerne pekte på emosjonelle, sosiale og læringsrelaterte faktorer som kan føre til alvorlige og langvarige konsekvenser av atferdsvanskene. Dette samsvarer med Berg mfl. (2020), som fremhever alvorlige følger for barnets utvikling. Uten tilstrekkelig oppfølging kan det gi uheldige effekter for barn og samfunn (Grøholt mfl., 2022). Lav sosial kompetanse, vansker med selvregulering eller vanskelige familieforhold fremheves som mulige årsaksforklaringer.

Lærerne fortalte i intervjuene at medelever kunne være preget av fryktaktivering og økt årvåkenhet, de kunne bli påført psykiske belastninger, få skolevegning og selv utvikle negativ atferd. Også Blank & Shavit (2016) og Gottfried mfl. (2016) har pekt på at konsekvensen av utagering i klasserommet kan være at medelevene får svakere læringsoppnåelse og økt fravær.

Inkluderende læringsmiljø

Holdninger i møte med elevene kan påvirke utvikling av atferdsvansker, og lærerne erfarte at måten man snakker om og med elevene på, påvirker deres selvoppfatning. Skolens verdigrunnlag (Meld. St. 28 (2015–2016) legger vekt på styrking av elevenes positive selvoppfatning, tro på egne evner og muligheter for læring. Lærerne fortalte at de i tråd med overordnet del i opplæringsloven la vekt på å ha et inkluderende læringsmiljø, der skolen skal anerkjenne mangfold som en ressurs og arbeide preventivt mot krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Et inkluderende og motiverende skoleklima beskytter mot atferdsvansker (Ogden, 2022) og motvirker negativ utvikling. Elever med atferdsproblemer har ofte dårlig erfaring med skolen og er mistenksomme og fiendtlige i møte med nye lærere (ibid.). Der lærere, elever og foreldre omtaler eleven med atferdsvansker negativt, øker stigmatisering av eleven. Dette viser betydningen av at lærerne har positive holdninger til elever med atferdsvansker. Det er hensiktsmessig å klargjøre

egne holdninger overfor foreldrene og sørge for et godt samarbeid med alle foreldre for å skape økt forståelse. Meld. St. 6 (2019–2020) fremhever det som hensiktsmessig at skolen legger til rette for at foreldrene kan bli kjent med hverandre og hverandres barn, for å oppnå et godt skolemiljø og hindre sosial ekskludering (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Klasseledelse

Lærerne omtalte klasseledelse som det å sørge for en strukturert og forutsigbar skoledag for elever med atferdsvansker og et trygt klassemiljø, der hele elevgruppen er inkluderende. De var enige om at dårlig kontroll på klassen kan føre til at medelever får spillerom til å egge opp eleven med atferdsvansker.

Atferdsvansker må ifølge Aasheim mfl. (2020) forstås i et komplekst samspill mellom eleven og omgivelsene. Gode klasseledelsesevner skaper inkludering og støtter elevene faglig, sosialt og emosjonelt. Klasseledelse bidrar da til å skape et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle elever, og man må derfor konkretisere verdigrunnlaget som skolens praksis skal bygge på (Opplæringslova, 1998).

Relasjonskompetanse

Lærerne i studien fremhevet relasjonskompetanse som en nøkkelfaktor. Sutherland mfl. (2018) påpeker at styrking av lærer–elev-relasjoner forbedrer elevens sosiale, emosjonelle og atferdsmessige

utvikling og dermed er grunnmuren i en inkluderende skole. Negativt samspill mellom lærer og elever med atferdsvansker gir dårligere læringsbetingelser og lavere deltakelse i klasseromsaktiviteter (ibid.). Dette går på bekostning av elevens sosiale tilhørighet og inkludering.

Lærerne la vekt på at det er behov for egenskaper og tilnæringsmåter som tydelighet, tålmodighet, å skape tillit, å holde seg rolig og å være tilgivende. Grimsæth mfl. (2018) hevder at valg av pedagogiske handlinger er avgjørende i møte med utfordrende atferd, og at lærere derfor må ha god innsikt i egen rolle og være bevisst på egne holdninger og atferd.

Medvirkning

Lærerne trakk frem at medvirkning er viktig der eleven deltar i vurdering av tiltak og konsekvenser av atferd. Barneombudet (2017) har lagt vekt på at der elevene ikke får medvirke til hvordan undervisningen skal gjennomføres, skapes det frustrasjon, avmakt og likegyldighet. Lærerne i min studie opplevde at når elevene fikk beskrive egne erfaringer, ga det opplevelse av samarbeid og reduserte atferdsvansker. Ifølge Meld. St. 28 (2015–2016) er medvirkning en formålstjenlig strategi for læring og sosial inkludering med sikte på å skape gode vilkår for at elevene skal kunne utvikle seg og mestre eget liv, noe som inngår i skolens verdigrunnlag

Lærerne pekte på foreldresamarbeidet for å skape et helhetlig støtteapparat rundt eleven.



... dårlig kontroll på klassen kan føre til at medelever får spillerom til å egge opp eleven med atferdsvansker.



Læreplanverkets overordnede del presiserer at et velfungerende skole–hjem–samarbeid er avgjørende for å styrke elevens læring, utvikling og oppfølging med sikte på et positivt oppvekstmiljø (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Utfordringer

Å arbeide med elever med atferdsvansker er ifølge lærerne givende og lærerikt, men samtidig utfordrende. Ifølge St.meld. nr. 11 (2008–2009) møter en som lærer krevende forventninger og må ta beslutninger som påvirker elevene.

Lærerens handlingskompetanse er sentral, og lærerne beskrev usikkerhet rundt hvilke handlinger som er riktige i møte med elever med atferdsproblematikk. Dette viser kompleksitet i pedagogisk handlingskompetanse, der lærer må velge reaksjon i løpet av et øyeblikk (Werler, 2017). Lærerne har erfaring med at en god relasjon til eleven gir økt handlingsrom. Men de etterspør konkrete strategier, håndteringsmetoder og veiledning om atferdsvansker, siden støtteapparatet kun bidrar med løsninger som handler om forebygging.

Det ble pekt på en ytterligere begrensning av handlingsrommet etter styrkingen av kapittel 9 A i opplæringsloven. Dette samsvarer med Grimsæth mfl. (2018), som fant ønske om kunnskaper og konkrete verktøy for å håndtere atferdsvansker. Lærerne ønsker konkrete planer for å ivareta trivsel, læring og inkludering for elever med atferdsvansker, men opplever at håndteringen består i oppbevaring av elevene på eget rom. Dette er i

motsetning til prinsipper om læring, sosial utvikling og inkluderende læringsmiljø (Barneombudet, 2017, Kunnskapsdepartementet, 2017).

Lærerne beskrev utfordringer knyttet til å kunne ivareta elever med atferdsvansker i en situasjon med lav voksnetthet og ressursmangel. Økt lærertetthet omtales av Kunnskapsdepartementet som et kostbart tiltak (Meld. St. 21 (2016–2017)). Med bakgrunn i økt sykefravær, utbrenthet hos lærere og langsiktige følger for alle elever, opplever lærerne økt kostnad som et dårlig argument.

Foreldresamarbeid er utfordrende i arbeidet med atferdsvansker. Lærerne fortalte at de ofte opplever lav samarbeidsvilje hos foreldre som ikke erkjenner barnets behov for støtte og tiltak. Dårlig foreldresamarbeid begrenser handlingsrommet ved grensesetting overfor elevene med atferdsvansker. I Meld. St. 6 (2019–2020) påpekes det at ansatte i skolen behøver kunnskaper om hvordan de kan skape godt samarbeid med hjemmet, og at det er skolens oppgave å gi lærere kompetanse på det området. Det sees i sammenheng med prinsippet om profesjonsfelleskap og skoleutvikling, som viser til en kontinuerlig videreutvikling av skolens virksomhet for å bidra til styrking av elevenes læringsbetingelser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Elever med atferdsvansker

Nøkleby mfl. (2020) rapporterer om en beskjeden økning i barn som har mottatt tiltak for atferdsproblematikk det siste tiåret, men legger til at dette ikke er en god måte å anslå forekomst på.



Lærerne etterlyser at håndtering og arbeidsmåter settes på dagsorden for å kunne møte elever med atferdsvansker.

Lærerne rapporterer betydelig økning i omfang og alvorlighetsgrad av atferdsproblematikk og ønsker kartlegginger som er reelle. De beskriver arbeidet med atferdsvansker som krevende, med fortvilelse og rådløshet rundt profesjonsutøvelsen og endring i maktbalansen. Dette samsvarer med NOU 2019: 23 om læreres rettssikkerhet etter innføringen av de nye reglene om elevers skolemiljø i opplæringsloven. Handlingsrommet er innskrenket, og lærere opplever svekket rettssikkerhet. Det beskrives beskyldninger om krenkelser der lærer har satt vanlige grenser for elever (NOU 2019: 23). Lærerne etterspør hjelp fra støtteapparatet uten å oppleve tilstrekkelig bistand, noe som signaliserer behov for et forbedret samarbeid omkring atferdsproblematikk.

Lærerne påpekte at skole og kommune vektlegger forebygging og ikke konkrete håndteringsstrategier som lærerne kan benytte i eskalerende atferdssituasjoner. Grunnutdannelsen har ikke forberedt dem på slike utfordringer i læreryrket, og de mener det burde være mer spesialpedagogisk kunnskap i lærerutdanningen. Det støttes av formuleringene i Kompetanseløftet der det understrekes behov for økt spesialpedagogisk kompetanse i skolen, samt vektlegging av spesialpedagogiske emner som forebygging og tilpasset opplæring i lærerutdanningene (Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette viser at grunnutdanningen må styrkes så fremtidige lærere forberedes på utfordringene de vil møte i yrket.

Erfaringsbasert håndtering av atferdsvansker

Lærerne har ifølge dem opparbeidet håndteringsferdigheter gjennom erfaring, prøving og feiling. Ogden (2022) hevder at lærere som arbeider med elever med atferdsvansker, selv har bygget opp kompetanse, da videreutdanninger ofte er lite praksisnære. Lærerne forteller at de blir tildelt klasser og elever med atferdsproblematikk fordi de har gode ferdigheter, og forteller at de opplever det som givende å kunne hjelpe og å kunne gjøre en forskjell for elevene. De gir likevel uttrykk for et ønske om støtte fra skole og kommune med konkrete planer og strategier for håndtering når eleven utagerer, sparker og slår.

Lærerne etterlyser at håndtering og arbeidsmåter settes på dagsorden for å kunne møte elever med atferdsvansker gjennom inkludering og sosial og faglig utvikling, som er grunnleggende prinsipper ved skolens virksomhet (Kunnskapsdepartementet, 2017). De er enige om at forebyggende arbeid er viktig, men at eskalering av utagerende atferd kan oppstå på arenaer eller tidspunkt utenfor deres kontroll. Kunnskaper om forebyggende metoder har da liten hensikt. Dette viser at skolen bør ha en større rolle i å skape et mer helhetlig støtteapparat rundt eleven og trygge arbeidsvilkår for læreren.

Konklusjon

Denne studien sammen med annen forskning på temaet viser behov for mer kompetanse, mer kunnskap og bedre håndteringsferdigheter med hensyn til atferdsvansker. Utfordringene er i stor grad knyttet til rammene rundt arbeidet. Lærerne i studien viser til erfaringer preget av begrensninger, utfordringer, fortvilelse og usikkerhet, samtidig som de opplever direkte arbeid med elevene som givende og meningsfylt når de har etablert en god relasjon.

Lærerne har forståelse for at elever med atferdsvansker er utrygge og mangler strategier og alternativ atferd. Lærerne etterlyser derfor konkrete strategier og håndteringsmetoder gjennom kurs og kompetanseheving og at spesialpedagogiske kunnskaper må få mer plass i grunnutdanningene. Dette vil gagne elever, lærere og medelever,

og det vil være en investering for samfunnet og lærerprofesjonen i fremtiden. Med bakgrunn i konsekvenser og kompleksitet når det gjelder atferdsvansker, må man stille seg kritisk til at ressurser til en slik styrking av lærerutdannelsen og lærerrollen ofte nedprioriteres.

For å få mer kunnskap om dette temaområdet kan det også være interessant å undersøke eventuelle endringer i maktbalansen i klasserommet som følge av styrkingen av kapittel 9 A i opplæringsloven, slik lærerne i denne studien viser til. —



KIRSTEN FLATEN arbeider som dosent i spesialpedagogikk på Høgskolen 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.



SOLVEIG AZAR SVENDSEN jobber som spesialpedagog på Nord-Norges største barneskole. Hun har mastergrad i spesialpedagogikk i tillegg til en sammensatt utdanningsbakgrunn innenfor pedagogikk, psykologi, barnevern og jus. Hun har særlig interesse for atferdsvansker, nevroutviklingsforstyrrelser og psykologiske mekanismer bak motivasjon som drivkraft for læring og mestring.

Referanser

Barneombudet (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudets fagrappport 2017. <https://www.barneombudet.no/uploads/documents/Publikasjoner/Fagrappporter/Uten-mal-og-mening.pdf>

Berg, R., Johansen, T.B., Jacobsen Jardim, P.S., Forsetlund, L. & Nguyen, H.L. (2020). *Tiltak for barn og unge med atferdsvansker eller som har begått kriminelle handlinger: en oversikt over systematiske oversikter*. Folkehelseinstituttet, område for helsetjenester.

Blank, C. & Shavit, Y. (2016). The Association Between Student Reports of Classmates' Disruptive Behavior and Student Achievement. *AERA open*, 2(3). <https://doi.org/10.1177/23328584166653921>

Borge, A.I.H. (2018). *Resiliens: risiko og sunn utvikling* (3. utg.). Gyldendal.

Drugli M.B. (2013). *Atferdsvansker hos barn*. Cappelen Damm Akademisk.

Gottfried, M.A., Egalite, A. & Kirksey, J.J. (2016). Does the presence of a classmate with emotional/behavioral disabilities link to other students' absences in kindergarten? *Early childhood research quarterly*, 36, s. 506–520. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.02.002>

Grimsmøth, G., Foldnes, V.S. & Irgan, T. (2018). Pedagogisk handlingskompetanse i møte med utfordrende atferd. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 102(4), s. 312–324. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-04-03>

Grøholt, B., Ramleth, R.-K., Weidle, B. & Garløv, I. (2022). *Lærebok i barne- og ungdomspsykiatri* (6. utg.). Universitetsforlaget.

Hukkelberg, S., Keles, S., Ogden, T. & Hammerstrom, K. (2019). The relation between behavioral problems and social competence: A correlational Meta-analysis. *BMC Psychiatry*, 19(1), 354–354. <https://doi.org/10.1186/s12888-019-2343-9>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.

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/>

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>

Meld. St. 28 (2015–2016). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

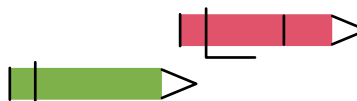
Midthassel, U.V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen – med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115–131). Cappelen Damm akademisk.

Myers, S.S. & Pianta, R.C. (2008). Developmental Commentary: Individual and Contextual Influences on Student-Teacher Relationships and Children's Early Problem Behaviors. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 37(3), s. 600–608. <https://doi.org/10.1080/15374410802148160>

Njardvik, U., Smaradottir, H. & Øst, L.-G. (2022). The Effects of Emotion Regulation Treatment on Disruptive Behavior Problems in Children: A Randomized Controlled Trial. *Research on Child and Adolescent Psychopathology*, 50(7), s. 895–905. <https://doi.org/10.1007/s10802-022-00903-7>

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget.

- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Fagbokforlaget.
- NOU 2019: 23.** (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nøkleby, H., Johansen, T.B., Jardim, P.S.J. & Muller, A.E.** (2020). *Forekomst og behandling av atferdsforstyrrelser: en hurtigoversikt*. Folkehelseinstituttet.
- Ogden, T.** (2022). *Sosial kompetanse og problematferd blant barn og unge* (2. utg.). Gyldendal.
- Opplæringslova.** (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pinquart, M.** (2017). Associations of Parenting Dimensions and Styles With Externalizing Problems of Children and Adolescents: An Updated Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 53(5), s. 873–932. <https://doi.org/10.1037/dev0000295>
- Prop. 57 L** (2016–2017). *Endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20162017/id2539013/>
- Sillekens, S. & Notten, N.** (2020). Parental Divorce and Externalizing Problem Behavior in Adulthood. A Study on Lasting Individual, Family and Peer Risk Factors for Externalizing Problem Behavior when Experiencing a Parental Divorce. *Deviant behavior*, 41(1), s. 1–16. <https://doi.org/10.1080/01639625.2018.1519131>
- Skau, G.M.** (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skogen, J.C. & Torvik, F.A.** (2013). *Atferdsforstyrrelser blant barn og unge i Norge: Beregnet forekomst og bruk av hjelpetiltak*. Nasjonalt folkehelseinstitutt.
- Solholm, R.** (2014). Målgruppen – barn med atferdsvansker: Forekomst og forløp, risiko og årsak. I E. Askeland, A.K. Apeland & R. Solholm (Red.), *PMTO: Foreldretrening for familier med barn som har atferdsvansker* (s. 19–47). Gyldendal Akademisk.
- Spurkeland, J. & Lysebo, M.O.** (2021). *Relasjonskompetanse og livsmestring i skolen*. Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 11** (2008–2009). *Læreren – rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/?ch=1>
- Stalker, K.C.** (2020). Risk factors for externalizing behavior among adolescents: Does level of risk matter? *Children and youth services review*, 111. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104829>
- Sutherland, K.S., Conroy, M.A., Algina, J., Ladwig, C., Jessee, G. & Gyure, M.** (2018). Reducing child problem behaviors and improving teacher-child interactions and relationships: A randomized controlled trial of BEST in CLASS. *Early childhood research quarterly*, 42, s. 31–43. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.08.001>
- Svendsen, S.A.** (2023). «Det finnes ikke vanskelige barn, det finnes barn som har det vanskelig». En kvalitativ intervjustudie om læreres erfaringer med å håndtere elever med eksternaliserende atferdsvansker. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø. <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/30398/thesis.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Sørli, M.-A. & Ogden, T.** (2015). School-Wide Positive Behavior Support-Norway: Impacts on Problem Behavior and Classroom Climate. *International journal of school & educational psychology*, 3(3), s. 202–217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R.E.** (2000). Influence of deviant friends on delinquency: Searching for moderator variables. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28(4), s. 313–325. <https://doi.org/10.1023/A:1005188108461>
- Werler, T.** (2017). Pedagogikk, dilemma og profesjonalitet. I H. Sæverot & T.C. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 164–189). Gyldendal akademisk.
- Aasheim, M., Fossum, S., Reedtz, C., Handegård, B.H. & Martinussen, M.** (2020). Examining the Incredible Years Teacher Classroom Management Program in a Regular Norwegian School Setting: Teacher-Reported Behavior Management Practice, Problem Behavior in Classroom and School Environment, Teacher Self- and Collective Efficacy, and Classroom Climate. *SAGE open*, 10(2). <https://doi.org/10.1177/2158244020927422>



Tribus

Det store språkløftet

Nyheter!

TRIBUS Språksnakk - vurdering av talespråk

- er et myldretilde utformet som et puslespill, med tilhørende bildekort. Materiellet gir mulighet til å snakke om farger, størrelser, mengder/antall, relasjoner, mennesker, dyr, kategorisering, sammensatte ord, følelser, overbegreper, handlingsord, lage historier og dialoger til det som skjer eller kan komme til å skje.

Målet med materialet er å legge til rette for en kommunikasjonssituasjon som gir mulighet til å vurdere barnets talespråk. Barnets kommunikasjonsferdigheter observeres og noteres i protokollen. Materialet kan også brukes for å kartlegge flerspråklige barn, for eksempel ved at morsmåslærere gjennomfører vurderingen i tillegg til norskspråklig kartlegging.



Materialet rengjøres med fuktig klut. Vinylsirkler og puslespill kan også sprites.



TRIBUS Sirkelsnakk

- er et språkstimulerende materiell som kan benyttes både i barnehage, skole og hjemme.

Sirkel 1 - tema BOLIG
Sirkel 2 - tema BUTIKK

Vinylsirkelens diameter er 100cm.
Hver eske inneholder 334 bildekort.

Materialet er egnet for grunnleggende språktrening, spesialpedagogiske tiltak, opplæring i grunnleggende norsk, morsmålsopplæring og språkfag.

Kartlegging - Tiltak - Mestring

www.hogrefe.no - www.facebook.com/tribustester - info@hogrefe.no



De siste årene har bekymringsfullt skolefravær blitt et økende problem. I denne artikkelen blir det gjort rede for *Skolenærversteam-modellen*, der et samarbeid mellom skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helsesykepleier er sentralt for å skape en felles forståelse for hvordan vi kan forebygge at elever ikke er på skolen.

Skolenærversteam-modellen

– en metode for tidlig håndtering av bekymringsfullt skolefravær

TEKST:

CHARLOTTE TRONRUD

Skolen blir sett på som en viktig arena der elever blant annet utvikler sine faglige, språklige, emosjonelle og sosiale ferdigheter. Det er derfor avgjørende at det legges vekt på å ha et inkluderende og godt læringsmiljø (NIFU, 2023, s. 10). De siste årene har derimot bekymringsfullt skolefravær blitt et stadig mer økende problem. Ettersom vi ikke har en nasjonal fraværstatistikk i Norge, har vi ingen konkrete tall på hvor stort omfanget egentlig er, eller hvordan utviklingen har vært. Det kan derfor bli mye synsing (Kjeøy & Lysvik, 2023, s. 9).

I en spørreundersøkelse gjennomført av NIFU i 2023 viste det seg at fire av ti skoleledere i ungdomsskolen var bekymret for fraværet på sin skole. De opplever også at fraværet i dag er mer komplekst og alvorlig enn tidligere (NIFU, 2023, s. 51, 144).

Statsforvalteren og sektororganisasjoner har også gitt signaler om økning blant denne gruppen elever (Kjeøy & Lysvik, 2023, s. 9). Bladet Utdanning hentet inn tall fra 32 kommuner i 2018, som viste at 20 000 (3,7 %) av elevene i grunnskolen var borte mer enn én måned av skoleåret (Holterman, 2018). Den voksende fraværproblematikken har også fått mye oppmerksomhet i offentligheten de siste årene, og i 2022 ble ordet «skolevegring» brukt 400 ganger i media (NIFU, 2023, s. 11). Det har vært mange som har uttalt seg, og det har kommet flere rapporter, bøker og innlegg som tar for seg denne problemstillingen.

I forbindelse med den økende oppmerksomheten om fraværproblematikken i norsk skole har Bergen kommune opprettet 4 stillinger i et byomfattende fraværsteam i PP-tjenesten. Jeg er ansatt i



”

De siste årene har
bekymringsfullt
skolefravær blitt et stadig
økende problem.

en av disse stillingene, og sammen med 4 stillinger i BKL (Bergen Kompetansesenter for Læringsmiljø) skal vi jobbe med denne problemstillingen både på system- og individnivå.

Det er helt klart et behov for å jobbe med dette på flere nivåer, men i denne artikkelen har jeg valgt å legge vekt på det forebyggende systemarbeidet. Mer spesifikt ønsker jeg å utforske potensialet til en modell kalt skolenærvers-team-modellen (SNT).

Skolenærversteam-modellen, ofte referert til med forkortelsen SNT, er en modell som tar sikte på å fremme tverrfaglig samarbeid og tilby en strukturert metode for tidlig identifisering og håndtering av bekymringsfullt fravær. Modellen legger grunnlaget for et samarbeid mellom skolen, pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og helse-sykepleier for å skape en felles forståelse av og tilnærming til problemet.

Forsker Trude Havik vektlegger at mangel på tidlig identifisering og igangsetting av tiltak er en av de største utfordringene vi ser i fraværspromatikken. Fravær utvikler seg ofte over tid, og det er viktig å gi tidlig oppfølging før det har blitt alvorlig. Dersom man kommer for seint i gang, kan det ta lang tid å få eleven tilbake til skolen (Strand, 2020).

I denne artikkelen vil jeg gjennom en teoretisk tilnærming utforske utfordringer og muligheter ved implementering av SNT-modellen. Det inkluderer å vurdere skolens kapasitet for tverrfaglig samarbeid, tilgjengelige ressurser og behovet for opplæring og støtte til de involverte. Utforskningen innebærer også det å fremheve betydningen av tidlig intervensjon, tverrfaglig samarbeid og skole-hjem-samarbeid. Jeg ønsker med dette å gi innsikt som kan støtte en vellykket implementering av SNT-modellen og være et bidrag til innsatsen for å bekjempe skolefravær og fremme skolenærver.

Skolenærversteam-modellen (SNT)

Skolenærversteam-modellen er utviklet av Marion Bjørgan (rådgiver i byomfattende fraværsteam i Bergen) og Annett Lyngtu (rektor ved Breimyra skole). Bakgrunnen for utviklingen av modellen var blant annet en opplevelse av at hjelpen ble gitt for seint, elevene ble ikke involvert i planene,



Modellen skal sikre at både elevene og foresatte er involverte i beslutningsprosessen.

skolen stod alene og PPT kom for seint inn i saken. SNT-modellen legger vekt på å identifisere og håndtere skolefravær så tidlig som mulig, før det eskaleres til et alvorlig problem.

Sentralt i modellen står tverrfaglig samarbeid, skole-hjem-samarbeid og elevmedvirkning. Modellen skal sikre at både elevene og foresatte er involverte i beslutningsprosessen. SNT kan tilbys skolene i Bergen gjennom PP-tjenesten eller byomfattende fraværsteam. Modellen består av flere komponenter, for eksempel informasjon om bekymringsfullt skolefravær på foreldremøte og kompetanseheving til personalet. Den gir også innføring i en mer systematisk rapportering av fravær, der skolen velger sin egen SNT-koordinator som alt fravær, både dokumentert og udokumentert, skal meldes inn til (Bjørgan & Hammerich, 2022, s. 24).

Dersom en elev har behov for tiltak for å øke skoledeltakelsen, kalles det inn til et møte med skolens SNT-koordinator, PPT, avdelingsleder, lærer, foresatte, elev og fortrinnsvis helsesykepleier. Det er utarbeidet en skissert plan for møtestruktur og ulike kartleggings skjemaer som skole og hjem skal fylle ut og ta med seg til møtet. Elevene kategoriseres som A eller B etter fraværets alvorlighetsgrad, og det er ulikt hvilke skjemaer som skal fylles ut i de ulike kategoriene.

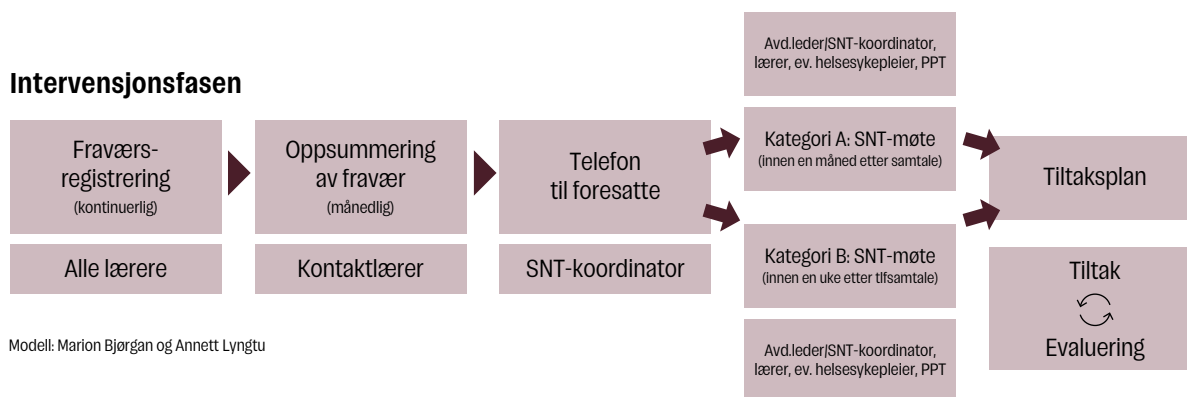
Målet er at alle representantene i møtet sammen skal finne tiltak som kan føre til økt skolenærver. Tiltakene skal skrives ned i en plan, og det skal fordeles tydelige ansvarsområder til de ulike deltakerne. Dersom tiltakene viser seg å ikke

FIGUR 1 Skolenærversteam-modellen.

Implementeringsfasen



Intervensjonsfasen



Modell: Marion Bjørgan og Annett Lyngtu

ha effekt, er det behov for nytt møte og nye tiltak. Skolens eksisterende struktur skal være utgangspunktet for SNT-modellen, men rammene for tverrfaglig samarbeid og tidlig igangsetting av tiltak blir tydeligere (Bjørgan & Hammerich, 2022, s. 24). Bergen kommune sine prosedyrer og oppfølgingsplikt for fravær, publisert i 2021, tar utgangspunkt i Skolenærversteam-modellen (Bergen kommune, 2021).

Skolefravær

Skolefravær er et komplekst fenomen som ikke skyldes én enkelt årsak. Årsakene er ofte sammensatte og kan blant annet inkludere utfordringer som lære vansker, mobbing, dårlig psykisk helse, skoletretthet, sosiale utfordringer og urolige hjemmeforhold. Skolefravær er et alvorlig samfunnsproblem som kan føre til økende forskjeller, mer fattigdom og et mindre rettferdig samfunn (Kirkens Bymisjon, 2023, s. 40).

I boken *Skolen er ikke for alle, men den kan bli det* tar lærer og forfatter Andreas Stien-Leenderts for seg konkurransesamfunnet, konkurranseskolen og skolestress som medvirkende årsaker til psykisk uhelse og skolefravær (Stien-Leenderts, 2023). Forskning belyser de negative konsekvensene høyt fravær har på elevers akademiske prestasjoner, sosiale utvikling og fremtidige muligheter (Kearney mfl., 2019, s. 1–2).

Det er uenighet blant forskere om når en elevs fravær blir sett på som høyt eller bekymringsfullt. I norsk skole skiller vi mellom dokumentert og udokumentert fravær, men skillet mellom disse to er ikke noe som i stor grad blir lagt vekt på i skandinavisk forskning. Dette kan henge sammen med at dokumentert fravær også kan være høyt og alvorlig (Kjeøy & Lysvik, 2023, s. 15–16).

I Bergen kommune defineres bekymringsfullt fravær som 3 dager eller mer per måned, 10 dager per kvartal, og fravær som viser et tydelig

mønster (Bergen kommune, 2021). En positiv samfunnsutvikling er at fravær nå er spesifisert i den nye opplæringsloven § 10-6, som trådte i kraft 01.08.2024. Der står det at kommunen og fylkeskommunen har plikt til å sørge for at elever med fravær blir fulgt opp (Opplæringslova, 2023).

Forsker Trude Havik (i Strand, 2020) har i lang tid etterlyst et nasjonalt registreringssystem som sikrer at alle skolene følger de samme retningslinjene for alle typer fravær. Etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Utdanningsdirektoratet foreslått noen nye tiltak som skal gi skolene gode rutiner for tidlig å fange opp fravær. Et av disse tiltakene er et nasjonalt fraværsregister som kan gi bedre informasjon og kunnskap for å igangsette tiltak og evaluere effekten av dem. De anbefaler også noen tydelige faglige råd fra nasjonale myndigheter angående forebygging og systematisk oppfølging av fravær.

I tillegg anbefales det forskning på barn og unges egne opplevelser av fravær, og på hvordan fraværsutviklingen blir påvirket av individ, skole og samfunn. Direktoratet er opptatt av å styrke kompetansen i laget rundt barnet, slik at det er mulig å gi den tilpassede oppfølgingen det er behov for i de ulike fraværs sakene (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1–3).

Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid innenfor skolesystemet er viktig for å jobbe med en så kompleks utfordring som skolefravær. For at alle barn skal bli sett og få den hjelpen de trenger, må kompetansen være så nær barna som mulig. Lærere, PPT og skolehelse-tjenesten er blant de som kan bygge et tverrfaglig lag rundt barna. Det er også nødvendig at elev og foresatte har en sentral rolle og medvirkning i dette samarbeidet. Elevens mening har stor verdi og skal vektlegges ut ifra alder og modenhet.

Der det er et godt tverrfaglig samarbeid, vil barn med vansker som regel bli oppdaget tidlig og få rask hjelp, uavhengig av hvilken vanske det er snakk om. Eleven og de foresatte vil også få den helhetlige oppfølgingen det er behov for. Videre vil et velfungerende tverrfaglig samarbeid legge grunnlaget for at alle barn skal kunne oppleve et godt og inkluderende

læringsmiljø. Det vil kunne forebygge vansker eller gjøre at de vanskene som er der, ikke blir større (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 78,82).

Det er veldig ulikt hvordan kommunene organiserer tverrfaglig samarbeid. I mange kommuner jobbes det systematisk og målrettet for å få dette til på en god måte. Det er likevel ofte vi ser at det tverrfaglige samarbeidet fungerer for dårlig. Mangel på godt samarbeid kan føre til at barn ikke får den hjelpen de trenger, og at viktig informasjon ikke kommer frem dit den skal. En av utfordringene i et tverrfaglig samarbeid er at mye av søkelyset blir rettet mot enkeltindivider.

Ulike tjenester har sine egne retningslinjer for hjelp basert på barnets utfordringer, noe som kan lede oppmerksomheten vekk fra barnets helhetlige behov. Hvis alle barn skal inkluderes i fellesskapet, må søkelyset dras vekk fra enkeltindividene og over på tidlig innsats og forebygging også på systemet rundt. Det bør jobbes for å få på plass et sterkt lag rundt barna som samarbeider om både å forebygge og å identifisere utfordringer (Meld. St. 6, 2019–2020, s. 79–83).

Skole-hjem-samarbeid

Samarbeid mellom skole og hjem er viktig for barn og unges utvikling, både faglig og sosialt. En god kommunikasjon mellom disse to arenaene styrker skolens læringsmiljø og elevens oppvekstmiljø. Det er viktig å jobbe for et samarbeid som gir innsikt i elevens behov, og som gjør det lettere å tilrettelegge i skolehverdagen. Foresattes holdning til skolen kan påvirke elevens engasjement og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1–10).

I en rapport fra NIFU basert på en spørreundersøkelse de har gjennomført i 2023, fremheves behovet for en inkluderende tilnærming til skolefravær, der nøkkelen ligger i et forbedret samarbeid og kommunikasjon mellom skolen og hjemmet. Det understrekes at foresattes engasjement, spesielt deltakelse i tverrfaglige møter, er nødvendig for å utforme og igangsette effektive tiltak mot fravær (NIFU, 2023, s. 118–119).

I den nye opplæringsloven § 10-3 som trådte i kraft 01.08.2024, står det at foresatte og skole skal samarbeide om elevens opplæring. Videre

sier § 10-4 at skolen skal legge til rette for at elev og foresatte skal få medvirke i skolens arbeid, med blant annet skolemiljøet, skoleregler og opplæringen (Opplæringslova, 2023).

Skolen har det overordnede ansvaret for å tilrettelegge for samarbeidet blant annet ved å anerkjenne at foresatte er ressurser med verdifull informasjon om elevene. Systematisk arbeid for et godt samarbeid inkluderer å ha god kommunikasjon og bygge relasjoner i fredstid for å sikre et godt grunnlag å jobbe ut ifra dersom det oppstår utfordringer. Dette innebærer også å utvikle en felles forståelse for betydningen av et godt læringsmiljø. Skolen må være bevisst på sin profesjonelle rolle og være lydhør overfor foresattes perspektiver, spesielt i sårbare situasjoner. De må videre gi foreldrene tro på at deres involvering har betydning for barnets læringsutbytte. Forskning viser at foreldre som føler at skolen ønsker samarbeid, er mer motiverte til å engasjere seg (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 1–10).

I skole–hjem–samarbeidet er det også viktig å legge stor vekt på elevmedvirkning. I den nye opplæringsloven § 10-2 står det at elevene har rett til å bli hørt og medvirke i alt som gjelder dem. Menningene skal vektlegges ut ifra alder og modenhet (Opplæringslova, 2023).

Forskning indikerer at man bør bevege seg bort fra å plassere ansvaret for fravær hos skolen eller hjemmet, og at det heller bør jobbes for en mer samarbeidsorientert tilnærming. Dette inkluderer å anerkjenne kompleksiteten i fraværspromatikken og betydningen av felles innsats fra alle involverte parter. Målet er å skape et støttende miljø der elever føler seg motiverte for skolegang, og der ansvarliggjøringen balanseres mellom skole og hjem (NIFU, 2023, s. 119–120).

Implementering i skolen

Implementering i en skole- eller barnehagekontekst er en prosess som handler om å tilpasse forskning, visjoner, programmer, strukturer og ideer og sette det ut i praksis. Dette er et arbeid som krever nøye vurdering av både hva som skal gjøres, og hvordan det skal gjennomføres, for å sikre at endringene fører til ønsket effekt. Viktige

elementer i implementeringsprosessen inkluderer organisasjonens struktur, kultur og vektlegging av verdier. God kommunikasjon, samarbeid, veiledning og administrativ støtte er kritiske faktorer for å lykkes med implementering. Lojalitet fra de ansatte er også sentralt for å oppnå positive resultater i endringsarbeidet (Øvregård, 2020).

Implementeringsdriverne, som er delt inn i kompetanse, ledelse og organisasjon, spiller en avgjørende rolle for å kunne gjennomføre og opprettholde endringene over tid. Disse driverne støtter utvikling og forbedring av organisasjonens evne til å gjennomføre intervensjoner. Implementeringskvaliteten anses som god når det er liten forskjell mellom det planlagte og det faktisk gjennomførte (Øvregård, 2020). Implementeringsprosessen kan også bli påvirket av ulike kontekstfaktorer som lojalitet til prosessen, felles forståelse, tidligere negative erfaringer med endring, for lite tid og kapasitet, eller ressursmangel (Roland, 2020).

Metode

Målet med studien som jeg skriver om i denne artikkelen, var å få en forståelse for hvordan implementering av Skolenærversteam-modellen (SNT) kan bidra til tidlig identifisering og systematisk håndtering av skolefravær. Metoden er valgt på bakgrunn av et ønske om og behov for å analysere og drøfte modellens potensial sett i forhold til relevant litteratur.

Som ledd i datainnsamlingen har jeg blant annet lest og inkludert relevant stoff som jeg fant i bøker, artikler og rapporter som omhandler hovedtemaene, som er: SNT, tidlig intervensjon, implementering, skolefravær, tverrfaglig samarbeid og skole–hjem–samarbeid. Inklusjons- og eksklusjonskriterier ble bestemt for å sikre relevans og kvalitet på den valgte litteraturen. Disse kriteriene omfattet publikasjonsår for å sikre aktualitet (fra 2018 og fremover), og det ble i tillegg foretatt en kritisk kildevurdering.

Analysen av dataene ble utført i flere trinn. Først ble den innsamlede litteraturen gjennomgått for å identifisere hovedtemaene. Deretter ble en kritisk vurdering av den valgte litteraturen gjennomført, før hovedtemaene ble nøyer undersøkt.

Den teoretiske rammen ble valgt for å kunne tilby en forståelse av hvordan SNT-modellen kan bidra i arbeidet med skolefravær, gjennom drøfting opp mot hovedtemaene og relevant litteratur. En slik helhetlig tilnærming omfatter både skolen og hjemmet, samt nødvendigheten av tverrfaglig samarbeid.

I tråd med god forskningsetikk og integriteten til forfatterne ble det tatt hensyn til etiske retningslinjer gjennom hele prosessen. Dette inkluderte korrekt henvisning til kilder og sikring av at all bruk av sekundærdata respekterte de originale forfatternes rettigheter.

Drøfting av muligheter og utfordringer knyttet til SNT-modellen

Med utgangspunkt i den nevnte bekymringsfulle økningen av skolefravær vi ser i dag, ville jeg utforske potensialet som Skolenærversteam-modellen (SNT) kan ha i arbeidet med dette alvorlige samfunnsproblemet. Gjennom problemstillingen «Hvordan kan implementering av Skolenærversteam-modellen (SNT) bidra til tidlig identifisering og systematisk håndtering av elever med bekymringsfullt skolefravær?» skal jeg her drøfte utfordringer og muligheter ved implementeringen av modellen opp mot relevant litteratur og områder som tidlig intervensjon, tverrfaglig samarbeid og skole-hjem-samarbeid.

I tillegg til de nevnte områdene inkluderer denne utforskningen blant annet litteratur som peker på manglende tidlig identifisering av fravær, behov for nasjonale retningslinjer og nasjonalt fraværregister, skolefraværets kompleksitet og implementeringsprosesser (Strand, 2020; Kjeøy & Lysvik, 2023; Kirkens Bymisjon, 2023; Øvregård, 2020; Roland, 2020).

Drøftingen har som mål å gi god innsikt i hva som må til for å kunne legge til rette for en vellykket implementering av SNT-modellen, og hvordan modellen kan bidra i det forebyggende fraværsarbeidet. Jeg har også gjort en vurdering av hvilke videre forskningsbehov som kan være nødvendige for å øke modellens muligheter i arbeidet med å bekjempe skolefravær.

Tidlig identifisering og intervensjon

Tidlig identifisering og intervensjon er kjernen i Skolenærversteam-modellen, noe som er avgjørende for en effektiv håndtering av skolefravær. Modellen, som er utviklet av Bjørgan og Lyngtu, legger vekt på å fange opp fravær tidlig, før det eskalerer til et mer alvorlig problem (Bjørgan & Hammerich, 2022). Denne tilnærmingen er i tråd med forskningen til blant annet Trude Havik (Strand, 2020) og Utdanningsdirektoratet (2023), der det pekes på nødvendigheten av tidlig oppfølging for å forhindre at fravær utvikler seg i negativ retning. Ved implementering av tydelige og strukturerte systemer for å identifisere elever med risiko har man ved bruk av SNT-modellen som siktemål å komme tidlig i gang med tilpassede tiltak for å jobbe med de underliggende årsakene til fraværet. Dette gjelder uavhengig av om fraværet er relatert til psykisk helse, sosiale utfordringer, skolemiljø eller andre ting.

Det er imidlertid noen mulige utfordringer knyttet til tidlig identifisering og intervensjon som det er viktig å se nærmere på. En av barrierene er mangel på et nasjonalt registreringssystem for skolefravær, som Havik (Strand, 2020) Utdanningsdirektoratet (2023) og Kjeøy & Lysvik (2023) peker på. Uten konkrete data på omfanget og mønstrene av skolefravær, blir skolens arbeid med å identifisere elever med risiko mer utfordrende. Det kan også føre til en del «synsing» fremfor evidensbaserte tiltak (Kjeøy & Lysvik, 2023).

Et annet moment er at effektiv tidlig identifisering og intervensjon krever tilstrekkelige ressurser og opplæring av skolens ansatte. Deltakerne i SNT-arbeidet, som inkluderer representanter fra skole, PPT og helsesykepleier, må ha kompetansen og verktøyene som trengs for å kunne identifisere og støtte fraværselever. Dette krever ikke bare forståelse for de ulike årsakene til skolefravær, men også kunnskap om hvordan man best kan samarbeide med elever og hjemmet for å utforme effektive tiltak, slik det understrekes i NIFU-undersøkelsen (2023).

For å forhindre mulige utfordringer og styrke SNT-modellens effektivitet i tidlig identifisering og intervensjon er det nødvendig med videre forskning og utvikling. Det bør undersøkes

hvordan skoler kan benytte eksisterende data og teknologi for på best mulig måte å overvåke fraværs mønstre og identifisere elever som kan ha nytte av tidlig støtte. SNT-modellens suksess avhenger også av skolens evne til og innsats for å forhindre eller løse eventuelle utfordringer, som behovet for opplæring.

Tverrfaglig samarbeid

Tverrfaglig samarbeid er grunnleggende i Skolenærversteam-modellen. I modellen legges det vekt på en helhetlig tilnærming i håndtering av skolefravær ved å involvere ulike fagpersoner som pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), helsesykepleiere, lærere, og skoleledelsen (Bjørghan & Hammerich, 2022). Dette viser en anerkjennelse av at skolefravær er et komplekst problem som krever en tverrfaglig innsats for å håndtere de ulike årsakene bak fraværet (Meld. St. 6 2019–2020).

Et tverrfaglig samarbeid gir en unik mulighet til å kombinere kompetansen fra ulike fagfelt. Meld. St. 6 (2019–2020) fremhever viktigheten av dette samarbeidet for å identifisere og iverksette gode tiltak som kan fremme skolenærver. Dette forutsetter imidlertid en felles forståelse og klar kommunikasjon mellom alle parter, noe som kan være utfordrende grunnet de ulike faglige perspektivene og tilnærmingene til problemet.

En av hovedutfordringene i det tverrfaglige samarbeidet er å sikre en effektiv koordinering og kommunikasjon mellom de ulike partene. Uten en klar struktur og definerte roller kan samarbeidet bli splittet, noe som kan svekke arbeidet. Bjørghan & Lyngtu presiserer med SNT-modellen det sterke behovet for klare retningslinjer og strukturerte møter for å sikre en felles forståelse og koordinerte tiltak.

For at samarbeidet skal bli vellykket, kreves det et engasjement fra skolens ledelse og en klar forpliktelse til SNT-modellen. Det er også viktig med nødvendig opplæring og veiledning som kan fremme en felles forståelse. Effektivt tverrfaglig samarbeid avhenger av at skolen klarer å integrere samarbeidet i den daglige driften, og at det sikres tilstrekkelig med tid og ressurser for å gjennomføre dette arbeidet.

Skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeidet er et viktig element i arbeidet med skolefravær og er vektlagt i Skolenærversteam-modellen. Modellen understreker betydningen av å involvere både elevene og de foresatte i arbeidet med å fremme skolenærver. Dette støttes også av forskning som viser at et sterkt og godt samarbeid mellom skole og hjem kan ha en positiv effekt på elevers læring og engasjement (Utdanningsdirektoratet, 2020; NIFU, 2023).

Tidligere i artikkelen ble det belyst hvordan sammensatte årsaker til skolefravær, som dårlig psykisk helse, sosiale utfordringer og familiære forhold, krever en helhetlig tilnærming der foresattes involvering er nødvendig (Kirkens Bymisjon, 2023; Opplæringslova, 2023). NIFUs (2023) undersøkelse viser at foresattes deltakelse i tverrfaglige møter og deres aktive rolle i arbeidet har betydning for å sikre effektive tiltak mot fravær. Dette støttes også i den nye opplæringsloven § 10-3 og § 10-4, der det står at foreldre og skole skal samarbeide om elevens opplæring, og at skolen skal legge til rette for at elev og foreldre får medvirke (Opplæringslova, 2023).

Til tross for betydningen av skole-hjem-samarbeid, er det noen mulige utfordringer som kan stå i veien for å få dette til på en god måte. Dette kan blant annet være kommunikasjonsbarrierer, ulike forventninger mellom skole og hjem og



Det er viktig å anerkjenne og respektere foresattes innsikt og erfaringer som en verdifull ressurs i arbeidet med å støtte elevene.

mangel på ressurser. For å styrke skole–hjem–samarbeidet innenfor rammene av SNT-modellen er det nødvendig med åpen og regelmessig kommunikasjon. Det er også viktig å legge vekt på det å bygge sterke relasjoner, inngå forpliktelser om å samarbeide mot et felles mål og å jobbe med å løse eventuelle utfordringer. Videre er det viktig å anerkjenne og respektere foresattes innsikt og erfaringer som en verdifull ressurs i arbeidet med å støtte elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Implementering av Skolenærversteam-modellen (SNT)

Implementeringen av Skolenærversteam-modellen er et steg mot å redusere skolefravær gjennom et strukturert og tverrfaglig samarbeid. Modellen tilbyr en omfattende ramme for tidlig identifisering og håndtering av bekymringsfullt fravær ved å involvere skolens ansatte, PPT, helsesykepleiere, elever og foresatte. Selv om modellen har et sterkt teoretisk fundament, peker litteraturen på flere utfordringer som kan påvirke implementeringsprosessen i praksis. Dette inkluderer blant annet mangelen på et nasjonalt registreringssystem for skolefravær (Kjeøy & Lysvik, 2023; Utdanningsdirektoratet 2023) og behovet for opplæring og ressurser (Øvregård, 2020; Roland, 2020).

Implementeringen krever en systematisk tilnærming som anerkjenner disse utfordringene. For eksempel det at det mangler konkrete data om skolefraværets omfang, understreker behovet for at skoler må utvikle egne interne systemer for å registrere og analysere fraværsmonstre. Dette vil kreve etablering av klare retningslinjer for rapportering og oppfølging av fravær, slik som Bergen kommune (2021) har innlemmet i sine prosedyrer, basert på prinsippene i SNT-modellen.

For å løse barrierene knyttet til opplæring og ressurser er det avgjørende at skoleledelsen forplikter seg til modellen og sikrer at nødvendige investeringer blir gjort. Dette inkluderer opplæring av skolens ansatte for å forstå og bruke SNT-modellen effektivt, og for å tilrettelegge for det tverrfaglige samarbeidet som er nødvendig for å støtte elever på en helhetlig måte.

Utdanningsdirektoratet (2023) peker på nødvendigheten av nasjonale retningslinjer og råd som

kan gi bedre informasjon og kunnskap om forebygging og oppfølging av fravær. Det er mulig å se for seg at dette for eksempel kunne innebære veiledningsmateriell, opplæringsprogrammer og en plattform for utveksling av erfaringer mellom skoler. En slik nasjonal støtte vil ikke bare bidra til en mer enhetlig tilnærming til skolefravær over hele landet, men også sikre at skoler som implementerer modeller som SNT, har tilgang til de ressursene de trenger for å lykkes.

Implementeringen av SNT-modellen i skoler representerer en mulighet for å gjøre betydelige fremskritt i kampen mot skolefravær. Modellen tilbyr innsikt og løsninger for å fremme skolenærver og støtte elevens faglige og sosiale utvikling.

Videre forskning

Skolenærversteam-modellen fremstår etter min oppfatning som en verdifull modell for tidlig identifisering og håndtering av skolefravær på en systematisk og tverrfaglig måte. Basert på drøftingen av modellen opp mot relevant litteratur har jeg gjennomgått modellens styrker, men også pekt på noen utfordringer og områder som krever videre forskning. Fremtidig forskning bør legge vekt på å utvikle en dypere forståelse av hvordan SNT-modellen kan tilpasses til ulike skolemiljøer. Dette innebærer å undersøke hvordan faktorer som skolestørrelse, lærer–elev-relasjoner og tilgjengelige ressurser påvirker implementeringen av og effektiviteten til modellen. Videre kan forskning bidra til å identifisere beste praksiser for opplæring og engasjering av skolens ansatte for å sikre at de er godt forberedt på å bruke SNT-modellen i sitt daglige arbeid.

Det er også et behov for longitudinelle studier som kan følge effekten av SNT-modellen over tid for å evaluere langsiktig effekt på elevens akademiske prestasjoner, sosiale utvikling og overgang til videre utdanning eller arbeidsliv. Dette vil gi oss mer kunnskap om modellens bærekraft og effekten den har på å fremme skolenærver blant elever. Det vil like fullt være interessant med lignende studier som evaluerer hvilken langsiktig effekt SNT-modellen har på skolens arbeid med tidlig identifisering og håndtering av fravær, og hvilke endringer

som eventuelt viser seg i omfanget av fraværselever på skoler som har implementert SNT.

Mangel på nasjonale retningslinjer for håndtering av skolefravær skaper utfordringer, og det er stort behov for at det gjøres noe med dette. Det vil ikke bare støtte skoler i deres innsats mot skolefravær, men også sikre en mer enhetlig tilnærming på tvers av landet. Utdanningsdirektoratet har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet foreslått nye tiltak i arbeidet med å bekjempe fravær. Dette inkluderer blant annet forslag om et nasjonalt fraværregister (Utdanningsdirektoratet, 2023). Dette kan tolkes som at det er påbegynt en prosess der målet er å få på plass viktige nasjonale tiltak som mangler i dag.

Oppsummering

I denne artikkelen har jeg utforsket utfordringer og muligheter ved implementeringen av Skolenærværsteam-modellen. Skolefravær er anerkjent som et komplekst fenomen med mange ulike årsaker, inkludert dårlig psykisk helse og utfordringer med sosiale relasjoner, familieforhold og skolemiljø (Kirkens Bymisjon, 2023). SNT-modellen tar for seg denne kompleksiteten ved å legge til rette for tidlig identifisering av elever med risiko, og ved å implementere målrettede intervensjoner basert på en tverrfaglig forståelse og samarbeid.

Som jeg har pekt på, er det imidlertid også enkelte utfordringer knyttet til implementering av SNT-modellen i skoler. For å realisere det fulle potensialet til modeller som SNT, kreves det at samfunnet fortsetter å utforske, utvikle og forbedre strategier for å bekjempe det store samfunnsproblemet som skolefravær er blitt i dag. —



CHARLOTTE TRONRUD arbeider som rådgiver i byomfattende fraværsteam i Bergen kommune. Hun har en mastergrad i spesialpedagogikk og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgiving. Hun har 15 års erfaring i arbeid med barn og ungdom, blant annet som pedagogisk leder og PP-rådgiver. Hun er spesielt interessert i å jobbe med elevens fraværspromatikk.

Referanser

- Bergen kommune** (2021). Oppfølging av fravær ved skoler i Bergen – retningslinjer og rutiner. URL: [V85843 \(bergen.kommune.no\)](https://www.bergen.kommune.no)
- Bjørgan, M.S. & Hammerich, T.C.** (2022). *Håndbok ved bekymringsfullt skolefravær*. Bergen: Bergen kommune.
- Holterman, S.** (2018). 22.000 skolebarn har bekymringsfullt mye fravær. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/barneskole-fravaer-grunnskole/22000-skolebarn-har-bekymringsfullt-mye-fravaer/156000>
- Kearney, C.A., González, C., Graczyk, P.A. & Fornander, M.J.** (2019). Reconciling Contemporary Approaches to School Attendance and School Absenteeism: Toward Promotion and Nimble Response, Global Policy Review and Implementation, and Future Adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2222. <https://psycnet.apa.org/record/2019-65574-001>
- Kirkens Bymisjon.** (2023). Snakk om skolefravær. URL: [Rapport om skolefravær \(kirkensbymisjon.no\)](https://www.kirkensbymisjon.no)
- Kjeøy, I. & Lysvik, R.R.** (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo.
- Meld. St. 6** (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. Kunnskapsdepartementet. URL: [Meld. St. 6 \(2019–2020\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)
- NIFU** (2023). URL: [NIFU Open Access Archive: Fravær som vekker bekymring: Skoleeieres og skolelederes inntrykk og forståelse av fraværssituasjonen i Skole-Norge \(unit.no\)](https://www.nifu.no) Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Opplæringslova** (2023). [Lovdata.no](https://lovdata.no). URL: [Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Kapittel 10 Det beste for eleven, medverknad, skoledemokrati, foreldresamarbeid, skolereglar og p... - Lovdata](https://lovdata.no)
- Roland, P.** (2020). URL: [Implementering i skole- og barnehagekontekst | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.uis.no)
- Stien-Leenderts, A.** (2023). *Skolen er ikke for alle, men den kan bli det*. Cappelen Damm.
- Strand, M.G.** (2020). URL: [- Vi vet ikke hvor stort problemet med skolefravær egentlig er, sier skoleforsker \(forskning.no\)](https://www.forskning.no)
- Utdanningsdirektoratet.** (2020). URL: [Samarbeid mellom hjem og skole | udir.no](https://www.udir.no)
- Utdanningsdirektoratet.** (2023). URL: [Utdanningsdirektoratet foreslår nye tiltak mot skolefravær | udir.no](https://www.udir.no)
- Øvregeard, M.O.** (2020). URL: [Implementering i skole- og barnehagekontekst | Universitetet i Stavanger \(uis.no\)](https://www.uis.no)

Eksistensiell helse og inkludering i en ny skole for tegnspråklige elever



Denne artikkelen undersøker hva som fremmer og hva som hemmer inkludering av tegnspråklige elever¹ i skolen. Artikkelforfatteren argumenterer for betydningen av å anerkjenne døvekultur og tegnspråk i utdanning, og hvordan inkluderende skolemodeller kan støtte tegnspråklige elevers unike behov.

TEKST:

ØYVIND NORMANN MADSEN

den moderne utdanningsverdenen har inkludering blitt et sentralt tema, hvor det å forstå og respektere ulike identiteter og kulturer er avgjørende. Spesielt for tegnspråklige elever har dette spørsmålet om inkludering blitt stadig mer presserende. Historisk sett har disse elevene møtt betydelige barrierer, fra språklige utfordringer til sosial isolasjon, noe som har påvirket deres utdanningsmuligheter og livskvalitet.

Denne artikkelen tar for seg hvordan tegnspråklige elevers eksistensielle helse kan styrkes gjennom en inkluderende utdanningspraksis som er følsom for deres unike behov og kulturelle identitet. Den norske filosofen Vigdis Ekeberg definerer eksistensiell helse på følgende måte:

(...) et anker som gjør at vi kan kastes hit og dit av livets tumulter uten at vi av den grunn mister ankerfestet. Den eksistensielle helsen er med andre ord utslagsgivende for hvordan vi finner mening, hensikt og håp i livet. Dersom vi ikke har et godt anker, er vi mer sårbare for å miste fotfeste og oppleve livet som meningsløst.

(Ekeberg, 2021)

Ved å trekke på Ekebergs perspektiv argumenterer jeg for at et sterkt eksistensielt anker er spesielt avgjørende for tegnspråklige elever. Disse elevene kan ofte føle seg kastet av sted av de «tumultene»

som oppstår i et samfunn dominert av talespråklige, hvor kommunikasjonsbarrierer og mangel på forståelse kan forsterke følelsen av meningsløshet og isolasjon.

Ved å anerkjenne døvekulturen og tegnspråk i pedagogiske rammer foreslår jeg en ny skolemodell som ikke bare tar tak i disse barrierene, men også fremmer en dypere forståelse og respekt for tegnspråklige elevers eksistensielle helse. Gjennom en teoretisk og praktisk undersøkelse vil jeg undersøke hvordan slike tilnærminger kan gjennomføres effektivt innen det norske utdanningssystemet.



**Ved å anerkjenne
døvekulturen og
tegnspråk i pedagogiske
rammer foreslår jeg en
ny skolemodell ...**

Med dette som utgangspunkt er målet med denne artikkelen å tilby innsikt og handlingsorienterte løsninger for å oppnå en mer inkluderende og rettferdig pedagogisk praksis for alle elever.

Anerkjennelsesteori og tegnspråklige elever

For å belyse viktigheten av å anerkjenne tegnspråklige elever som individer med unike selvrealiseringsmuligheter kan vi se til anerkjennelsesteorien til den tyske filosofen Axel Honneth. I denne sammenhengen innebærer anerkjennelse det å respektere og verdsette tegnspråklige elevers kulturelle identitet og språk. Honneths teori fremhever at anerkjennelse er grunnleggende for menneskelig utvikling og trivsel (Honneth 2008).

Anerkjennelse er todelt og omfatter en praktisk og en sosial dimensjon. Den praktiske dimensjonen inkluderer selvtilit, selvrespekt og egenverd. Den sosiale dimensjonen består av sosial tillit, sosial respekt og sosial verdsettelse. I en inkluderende skolemodell for tegnspråklige elever er det avgjørende å anerkjenne både den praktiske og den sosiale delen av anerkjennelse (Honneth 2003).

Å anerkjenne tegnspråklige elevers rett til å uttrykke seg på sitt førstespråk, tegnspråket, gir dem muligheten til å utvikle sin identitet og oppleve en dypere grad av inkludering. Ved å bygge en inkluderende skolemodell som anerkjenner tegnspråklige elevers unike behov og identitet, legger vi grunnlaget for at de kan realisere sitt fulle potensial og delta som likeverdige medlemmer av samfunnet. Dette veiskillet mot anerkjennelse er avgjørende for å skape en mer inkluderende og rettferdig utdanningsmodell for tegnspråklige elever (NOU 2023:20, se kapittel 15 om opplæringsloven, s. 193–204)². Ifølge Honneth er gjensidig anerkjennelse en grunnleggende menneskelig nødvendighet. Dette innebærer anerkjennelse fra andre og en følelse av å bli sett og verdsatt som individ.

Gjensidig anerkjennelse mellom tegnspråklige og talespråklige samfunn

Anerkjennelse mellom tegnspråklige og talespråklige samfunn er avgjørende for å bekjempe audisme og fremme *Deafhood* (begreper som jeg vil definere senere i artikkelen), og jeg vil derfor argumentere

for at dette må innebære å anerkjenne tegnspråklige som en egen etnisk gruppe med sin egen kultur og språk, tegnspråket. Det handler om å forstå at døvhets ikke er en funksjonshemming, men en unik kulturell og språklig opplevelse.

For å oppnå denne gjensidige anerkjennelsen må skolemodellen støtte og fremme døvekultur og tegnspråk som verdifulle elementer i tegnspråklige elevers liv. Dette skaper et miljø der tegnspråklige elever føler seg verdsatt, sett og respektert som individer og som en del av samfunnet. Gjensidig anerkjennelse er derfor en viktig byggestein for å skape en inkluderende skolemodell som styrker tegnspråklige elever og gir dem muligheten til å blomstre i livet.

Audisme versus Deafhood – Kampen om anerkjennelse Audisme som hindring

*Audisme*³ som hindring refererer til diskriminering eller fordommer mot tegnspråklige mennesker basert på deres hørselsfunksjon (Humphries 1975). Dette begrepet er avgjørende å forstå, da det kan utgjøre en betydelig hindring for aksept og inkludering i samfunnet. La oss illustrere dette ved å se på et eksempel som viser hvordan audisme kan være livshemmende og en hindring for god eksistensiell helse i en skolerelatert sammenheng:

Møt Daniel, en ung döv gutt som nylig har begynt på en ny skole. Daniel er livlig og intelligent, men han opplever audisme fra både medelever og lærere på skolen. I klasserommet blir ofte Daniels kommunikasjonsbehov ignorert. Læreren benytter sjelden tegnspråktolker eller tilpassede undervisningsmetoder for å hjelpe Daniel med å forstå undervisningen. Dette fører til at Daniel føler seg isolert og utelatt fra læringsmiljøet. I tillegg har han opplevd mobbing fra noen medelever som håner hans døvhets og bruk av tegnspråk.

Dette eksempelet illustrerer hvordan audisme kan være livshemmende for tegnspråklige elever som Daniel. Audisme representerer fordommer mot mennesker som hører dårlig eller er døve. Det kan føre til følelser av verdiløshet, isolasjon



Det handler om å anerkjenne at å være døv ikke er en funksjonshemming, men en unik måte å oppleve verden på.

og tap av selvtillit, slik Honneth beskriver i sin bok *Kampen om anerkjennelse* fra 2003. Eksempelet understreker viktigheten av å bekjempe audisme i skolemiljøer og fremme en inkluderende kultur som respekterer og støtter tegnspråklige elever, for å sikre god eksistensiell helse og trivsel. Som den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer påpeker, går fordommer forut for forståelse (Gadamer 2012). Samtidig reiser dette spørsmålet: Hvilken skolemodell er mest egnet for tegnspråklige elever? Er det talespråklige skoler eller skoler som legger vekt på tegnspråk som pedagogisk tilnærming, innenfor den norske skoleundervisningens ramme?

Deafhood som identitet

Deafhood representerer stolthet og aksept av døvhet som en identitet og en kultur (Ladd 2003). Det handler om å anerkjenne at det å være døv ikke er en funksjonshemming, men en unik måte å oppleve verden på. I min masteroppgave fra 2011 skrev jeg følgende:

Deafhood-begrepet representerer en form for kamp om anerkjennelse for en språklig og kulturell minoritet, en kamp som innebærer nødvendigheten av en omvurdering av sentrale kulturelle verdier. Dette var knyttet til alle tre anerkjennelsestypene. Poenget bak dette begrepet er at det står for en prosess hvor døve opplever og erverver seg erfaringer fra livet som døv. Med utgangspunkt i denne kan døve oppleve krenkelser. (...) I og med krenkelseserfaringer som dette oppstår motivasjonen for å ta opp kampen om anerkjennelse. (...) Slike krenkelser impliserer en negasjon av en døv persons eller gruppes antropologiske behov og hans/hennes og deres normative

forventninger om anerkjennelse som samfunnsmedlemmer på like fot med andre. En slik anerkjennelse forutsetter at døve fullt ut aksepterer sitt sanseapparat. (Madsen 2011, s. 97–98)

Et godt eksempel som illustrerer Deafhood som identitet, kan være følgende:

I «Mangfoldskolen» har de iverksatt en unik inkluderingsmodell der en betydelig andel av elevene er tegnspråklige, og skolen fungerer som en regional enhet for tegnspråklige elever på en lokal skole for talespråklige⁴ elever. Denne modellen er utformet for å skape et ekte mangfoldsmiljø hvor tegnspråklige og talespråklige elever samhandler jevnlig og utvikler gjensidig vennskap, respekt og anerkjennelse.

På skolen finner vi tegnspråklige elever i forskjellige klasser og aldersgrupper, og det legges stor vekt på å opprettholde et sterkt tegnspråkmiljø. Dette inkluderer tegnspråkkompetente lærere, det være seg døve og hørende lærere, som veileder både tegnspråklige og talespråklige elever i å lære og kommunisere på tegnspråk.

I friminuttene møtes alle elevene i skolens fellesområder, og det er her den virkelige magien skjer. Tegnspråklige og talespråklige elever samhandler naturlig, bruker tegnspråk som et felles kommunikasjonsmiddel og viser gjensidig respekt for hverandres språk og kulturer. De deltar i aktiviteter sammen, deler historier og erfaringer, og styrker båndene som går utover hørselsforskjellene.

Dette eksempelet illustrerer hvordan «Mangfoldskolen» har skapt et inkluderende miljø som fremmer Deafhood som identitet ved å dyrke et positivt tegnspråkmiljø og oppmuntre til gjensidig forståelse og samarbeid mellom tegnspråklige og talespråklige elever. Bekjempelse av audisme er avgjørende for å sikre god eksistensiell helse og inkludering for tegnspråklige elever i moderne skolemiljøer der det finnes flere tegnspråklige.

Fra audisme til anerkjennelse – veiskillet i skolemodellen

Historien om døveskolene; metodestriden mellom tegn og tale

Jeg tar utgangspunkt i Arnfinn M. Vonens lille skrift, 1997, *et merkeår i døveundervisningens historie*, del 3, i parafrasert form:

Døveundervisningens historie går tilbake til grunnleggelsen av de første døveskolene i Europa på 1700-tallet. Den har vært preget av en langvarig metodestrid som dreier seg om bruken av ulike kommunikasjonsformer i undervisningen, spesielt forholdet mellom tegn og tale. Tilhengerne av tegnkommunikasjon er kjent som *manualister*, mens motstanderne, som støtter talebasert undervisning, er kalt *oralister*.

Historisk sett har døve⁵ elever i gjennomsnitt prestert lavere enn hørende elever i skolesammenheng. Dette har bidratt til en hardnakket debatt om hvilken tilnærming som er mest effektiv. Det er viktig å merke seg at selv om gjennomsnittsprestasjonene har vært lavere, har enkelte døve elever utmerket seg på skolen.

I Norge har historien fulgt en lignende pendelbevegelse, der undervisningsmetoden har vekslet mellom tegnkommunikasjon og taleopplæring. På 1970-tallet begynte det å bli økt aksept for tegnkommunikasjon igjen, inkludert bruken av tegnspråknorsk og naturlig tegnspråk. Dette var basert på en erkjennelse av at tegnspråk er et fullverdig språk som er avgjørende for tegnspråklige elevers begrepsutvikling og forståelse.

Det er imidlertid viktig å merke seg at denne pendelmetaforen ikke nødvendigvis dekker den fulle kompleksiteten i debatten. Argumentene for og imot ulike kommunikasjonsformer har variert

over tid og har vært påvirket av samtidens menneskesyn og forskning om språk. På 1990-tallet var det en økende anerkjennelse av tegnspråk som et eget, fullverdig språk, støttet av forskning fra 1960-tallet og fremover.

Debatten om døveundervisning involverer pedagogiske argumenter som vektlegger at tegnspråklige elever har best nytte av å lære på sitt førstespråk, tegnspråk, for å oppnå optimal begrepsutvikling, og senere lære andre språk, som norsk. Samtidig er det også sterke kulturelle argumenter som understreker døvesamfunnets status som en kulturell minoritet med sitt eget språk og særtrekk som bør støttes og anerkjennes av samfunnet.

Dette viser at debatten om døveundervisning er langt mer kompleks enn en enkel pendelbevegelse, og at den involverer både pedagogiske og kulturelle hensyn. Denne historiske konteksten knyttes direkte til nåværende utdanningsutfordringer og -strategier. Dette vil ikke bare belyse hvordan fortiden former nåtiden, men også peke mot veier for videre utvikling innen tegnspråkpedagogikken.

Livsmestring og gjensidig anerkjennelse Livsmestring som hovedbegrep

I overordnet del i opplæringsloven står det: «Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. (...) [E]levne lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte.» (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

Dette brede og inkluderende synet på livsmestring understreker viktigheten av bevissthet og aktiv deltakelse i sin egen livsprosess. Det er en erkjennelse av at livsmestring ikke bare handler om å takle utfordringer, men også om å forstå og forme de faktorene som påvirker vår evne til å gjøre det.

I et generelt perspektiv er livsmestring essensielt for alle individer uavhengig av deres bakgrunn eller omstendigheter (Sartre 1993). Det krever en kombinasjon av selvbevissthet, forståelse av omverdenen og evnen til å tilpasse seg og vokse i møte med livets uforutsigbare natur. For tegnspråklige individer får dette konseptet ytterligere dybde.



iStock / Getty Images Plus / Ivan-balvan

Den franske filosofen Jean-Paul Sartres påstand om at «eksistensen går forut for essensen», er sentral i eksistensialismen og har relevans til diskusjonen om livsmestring, spesielt i konteksten av tegnspråkliges erfaringer. Sartres idé fremhever at mennesker først eksisterer, møter seg selv i verden og deretter definerer sin essens gjennom sine handlinger og valg i stedet for å bli født med en forhåndsbestemt essens eller formål (Sartre, 1993), som oralismen⁶ eksempelvis har gjort før 1960. Tegnspråklige står overfor unike utfordringer, som ofte overses i en hovedsakelig talespråklig, fonosentrisk verden. Disse inkluderer ikke bare kommunikasjonsbarrierer, men også sosiale og kulturelle hindringer som kan påvirke deres evne til å mestre livet effektivt.

Når det gjelder livsmestring, understreker denne filosofien viktigheten av individets frihet til og ansvar for å forme sitt eget liv gjennom personlige valg og handlinger. Dette er spesielt relevant for tegnspråklige, som ofte navigerer i en verden

som ikke primært er designet for dem. De må aktivt forme sin egen «essens» gjennom sine tilnærminger til kommunikasjon, interaksjon og tilpasning til samfunnet rundt dem.

Ved å anvende Sartres ideer kan man argumentere for at livsmestring for tegnspråklige ikke bare handler om tilpasning til en fonosentrisk verden, men også om å skape et eget rom og identitet innenfor denne verden. Dette innebærer å erkjenne tegnspråkliges unike erfaringer og verdier som en integrert del av deres eksistens og identitet, og ikke som sekundære til en pålagt sosial norm eller essens (Ladd 2003).

For å fremme livsmestring blant tegnspråklige er det avgjørende å anerkjenne og snakke om disse spesifikke utfordringene. Dette innebærer å sikre tilgang til kvalitetsutdanning og ressurser som er tilpasset deres behov. Det betyr også å fremme en inkluderende kultur som verdsetter og forstår døvhets ikke som en begrensning, men som en unik erfaring som beriker det sosiale mangfoldet (Ladd,

2003). Gjennom en slik tilnærming kan tegnspråklige individer utrustes med verktøyene og ferdighetene som er nødvendige ikke bare for å navigere, men også å trives i sitt personlige og profesjonelle liv. Dette kaller jeg for *døves livskunst*. Ordet betyr et positivt fellesskap blant tegnspråklige (Madsen 2011, s. 41).

Ved å kombinere generell forståelse av livsmestring med en dypere innsikt i de spesifikke behovene til tegnspråklige kan vi arbeide mot et mer inkluderende og støttende samfunn der alle individer har muligheten til å realisere sitt fulle potensial. Jeg vil i den forbindelse sitere den norske filosofen Helge Svare (2010) fra boken *Livsmestring*:

Mestring handler om å være i stand til å nå målene man setter seg, på en måte man selv er tilfreds med. Fordi vi lever så tett sammen med andre mennesker, og fordi vi også påvirkes av andre, vil vi som regel også ta deres oppfatning av oss selv med i betraktning når vi skal vurdere om vi har mestret en situasjon eller ikke. Det er likevel viktig å fastholde at det er du selv som i siste instans avgjør hva som er mestring for deg.

Svare påpeker at ekte mestring handler om å nå personlige mål på en selvtilfreds måte, samtidig som vi anerkjenner andres syn på oss. Denne forståelsen av mestring er kritisk for tegnspråklige elevers utdanning. Å oppnå mestring krever en utdanningsmodell som respekterer og fremmer elevers selvstendighet i læringsprosessen, og

som verdsetter deres unike erfaringer og perspektiver. Lærernes kompetanse i tospråklighet er avgjørende for å skape et kommunikasjonsfundament som tillater tegnspråklige elever å uttrykke og definere mestring på egne vilkår (Vonen 2010, s. 136–137). En dypere forståelse og anerkjennelse av døvekultur styrker deres eksistensielle helse og forsterker en følelse av tilhørighet i et inkluderende miljø. Ved å fokusere på disse aspektene kan vi bygge en mer støttende og inkluderende samfunnsstruktur for tegnspråklige individer.

Konklusjon

Denne artikkelen har utforsket de utfordringene og mulighetene som ligger i inkluderingen av tegnspråklige elever i det norske utdanningssystemet. Gjennom å vektlegge betydningen av å anerkjenne døvekultur og tegnspråk har jeg vist hvordan en inkluderende skolemodell ikke bare kan rive ned eksisterende barrierer, men også fremme en dypere forståelse og respekt for tegnspråklige elevers eksistensielle helse.

Det er derfor behov for en pedagogisk praksis som er følsom for de unike behovene til disse elevene, en praksis som styrker deres identitet og selvtilitt gjennom anerkjennelse og respekt. Videre har jeg vist hvordan audisme er en signifikant hindring for inkludering, og belyst hvordan bekjempelsen av slik diskriminering er avgjørende for å fremme en rettferdig og likeverdig utdanningsopplevelse for alle elever.



... det er behov for pedagogisk praksis som er følsom for de unike behovene til disse elevene ...

Implikasjonene av dette er tydelige: Skoler og utdanningspolitikere må omfavne og iverksette skolemodeller som anerkjenner tegnspråklige elevers rettigheter og behov. Dette inkluderer livsmestring ved hjelp av ressurser som tegnspråk-kompetente lærere og tilgjengelig pedagogisk materiale på tegnspråk.

Til slutt er det klart at det fremdeles er behov for forskning på dette feltet. Fremtidige studier bør fokusere på å evaluere langtidseffekter av ulike inkluderende undervisningsmodeller og utvikle nye strategier for å støtte tegnspråklige elevers overgang fra utdanning til arbeidsliv. Ved å fortsette å utforske og ta opp disse spørsmålene kan vi håpe på å bygge et mer inkluderende og rettferdig utdanningssystem som verdsetter og støtter alle elevers potensial og velvære. —



ØYVIND NORMANN MADSEN er utdannet filosof med en mastergrad fra Universitetet i Bergen og har videreutdanning som filosofisk praktiker fra Universitetet i Sørøst-Norge. Han har arbeidserfaring som tegnspråkrådgiver, folkehøgskolelærer og foredragsholder og driver nå enkeltmannsforetaket Madsen Dialog. Madsens faglige interesser er hovedsakelig innen eksistensfilosofi, fenomenologi og ontologi, med særlig vekt på eksistensiell helse og erfaringer blant døve.

Noter

1. I denne konteksten brukes betegnelsen *tegnspråklige* for å referere til døve som gruppe, for å anerkjenne deres språklige identitet og kultur.
2. *Tegnspråk for livet. Forslag til en helhetlig politikk for norsk tegnspråk.*
3. Det finnes flere former for audisme: individuell audisme, institusjonell audisme, metafysisk audisme, laissez-faire-audisme og *dysconscius audism*. I denne artikkelen sikter jeg til audisme i generell forstand.
4. Termen *talespråklige* brukes her for å beskrive individer som ikke kan, eller har begrenset kunnskap om, tegnspråk og har begrenset kjennskap til den tegnspråklige verdenen, døvekulturen.
5. Når jeg bruker termen *døve*, henviser jeg til den definisjonen som ligger i oralismen og den medisinske forståelsen av døvhet.
6. En pedagogisk tilnæringsmetode som baserte seg på tale- og munnnavlesningstrening for døve, førte til at tegnspråk var forbudt i undervisningen.

Referanser

- Ekeberg, V.** (2021). Eksistensiell lengsel og søken skal ikke kureres. *Fri Tanke* nr. 1. <https://fritanke.no/eksistensiell-lengsel-og-soken-skal-ikke-kureres/19.11476>
- Gadamer, H-G.** (2012). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag
- Honneth, A.** (2003). *Kampen om anerkjennelse. Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Ladd, P.** (2003). *Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood*. Multilingual Matters.
- Madsen, Ø.** (2011). *Hørselshemmedes og døves individualitet og deres sosiale forhold sett i lys av Nietzsches, Foucaults og Honneths filosofi om selvrealisering*. Mastergradsoppgave i filosofi, Universitetet i Bergen.
- Humphries, T.** (1975). *Audism: The Making of a Word*. Upublisert essay.
- Sartre, J.-P.** (1993). *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Svare, H.** (2010). *Livsmestring. Om å finne seg til rette i verden*. Oslo: Pax Forlag.
- Utdanningsdirektoratet** (u.å.) *Overordnet del. Folkehelse og livsmestring*. URL: [2.5.1 Folkehelse og livsmestring | udir.no](https://www.udir.no/2.5.1-Folkehelse-og-livsmestring)
- Vonen, A.M.** (2010). *Norsk tegnspråk – en grunnbok*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vonen, A.M.** (1997). *1997 – et merkeår i døveundervisningens historie*. Skådalen Publication Series No. 2. Oslo: Skådalen kompetansesenter.



Denne artikkelen undersøker hva som fremmer og hva som hemmer inkludering av blinde og sterkt svaksynte elever i skolen. Med utgangspunkt i språket og begreper vi bruker og ikke bruker, argumenterer artikkelforfatteren for betydningen av å anerkjenne at disse elevene har sin unike måte å være i verden på og å lære på.

Eksistensiell helse og inkludering av elever med synsnedsettelse i skolen

TEKST:
MARGRETHE SYLTHE

Tenker du som leser, av og til på at du kun oppfatter det du retter oppmerksomheten mot? Tenker du også noen ganger på at språket og begreper du bruker, betyr mye for det du «ser»? Noen ganger kan det være nyttig å se ting fra litt ulike perspektiver.

Platons hulelignelse

Platons hulelignelse kan fungere som metafor for dette. Den handler om en gruppe fanger som sitter bundet fast i en hule, på en slik måte at de kun ser fremfor seg mot hulens vegg. Bak fangene går mennesker frem og tilbake mens de holder ulike gjenstander over hodet. Bak menneskene er det et bål, og flammene fra bålet gjør at gjenstandene kaster skygger på den eneste veggen fangene kan se.

Skyggene er fangenes virkelighet. Har dette relevans til språk og begreper relatert til inkludering, lurert du kanskje på? Det får du vite mer om i artikkelen til slutt. Da får du også vite hvordan hulelignelsen ender.

Språk er makt

Uttrykket «språk er makt» er hentet fra dagligtale. Språk har også definisjonsmakt, og *Makt- og demokratiutredningens sluttrapport* (NOU 2003: 19) har et eget kapittel om språket. Der kan vi lese at begreper og meningskategorier former oppfatninger av virkeligheten. I denne artikkelen ønsker jeg å undersøke begreper vi bruker og ikke bruker, og hvordan disse kan påvirke hvordan vi oppfatter mennesker med synsnedsettelse, her: blinde elever i skolen.



Relatert til WHOs medisinske helsebegrep blir målet å kompensere ved å tilpasse og rette opp det som er «feil».

Jeg har i den forbindelse latt meg inspirere av begrepene *audisme*¹ (diskriminering av døve) og *Deafhood* (*døv identitet*²), slik Madsen (2011, 2024) har benyttet dem i sin masteroppgave og i sin artikkel i dette nummeret av *Spesialpedagogikk*. I døvesamfunnet bidrar begrepene mye til å tydeliggjøre og synliggjøre døves identitet og autentiske måte å bli møtt og møte verden på. I blindes verden er det ikke tilsvarende begreper. Jeg er nysgjerrig og lurer på om hvis det var tilsvarende begreper relatert til blinde, ville det kunne bidra til å synliggjøre og tydeliggjøre deres identitet og autentiske måte å bli møtt og møte verden på? For å teste dette litt ut vil jeg i denne artikkelen låne og omforme begrepene *audisme* og *Deafhood* til de kreative begrepene *visualisme*³ og *Blindhood* (*blind identitet*⁴).

Noe av det fine med begrepene *audisme* og *Deafhood* er at de illustrerer at språk er makt, og noe som påvirker synet på døvhet og døve. Mange vil si at døvhet og blindhet handler om manglende helse eller funksjon på visse områder, nemlig det å ikke kunne høre og se. Andre vil være sterkt imot dette og hevde at døve og blinde representerer et mangfold i måter å være i verden på. Ved arbeidsplasser eller skoler som gjør en innsats for å romme og inkludere døve og/eller blinde, er det å ikke høre eller det å ikke se en naturlig del av hverdagen. Hørende og seende omgås døve og blinde helt fint, og ingen er spesielt opptatt av hindringer og barrierer.

WHO om helse

En av årsakene til at begrepene *døv* og *blind* kan gi negative assosiasjoner, er relasjonen til Verdens helseorganisasjons (WHOs) medisinske helsebegrep (Helse- og omsorgsdepartementet, 2022). WHOs definisjon har og har hatt stor definisjonsmakt på språket relatert til sansetap, og begrepene *døv* og *blind* er eksempler på dette. Mange vil kanskje si at dette er viktig, fordi kategorisering medfører diagnoser, og dermed blir behandling mulig. Andre vil mene at dette nok er riktig, men at døve og blinde først og fremst er hele mennesker med samme tanker, følelser, drømmer og håp som deg og de du kjenner og omgås mest. Døve og blinde er like mangfoldige og ulike som alle andre,

og derfor er balanse så viktig. Da må vi også holde frem deres kloke, dyktige og ressurssterke sider, slik at de kan assosieres med individuelle styrker og ikke bare det de mangler, kollektivt.

Helse kan defineres på ulike måter

WHOs medisinske helsebegrep (ibid., 2022) definerer helse som en tilstand av fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom og lyte. Det innebærer en patologisk måte å definere helse på med mål om å kategorisere avvik i diagnoser og behandle for å rette opp feil og mangler hos individet. Begrepene *døv* og *blind* knyttes til WHOs medisinske helsebegrep og gir assosiasjoner til diagnoser, handikap og funksjonsnedsettelse med mål om å kompensere, behandle og rette opp. Men hvilke holdninger kan skapes ut fra en slik definisjon?

«Feil fokus» på en gruppe mennesker gir grobunn for stigmatisering og fordommer. *Audisme* er et begrep som benyttes for å beskrive diskriminering og fordommer mot døve basert på deres manglende evne til å høre (Madsen, 2011, 2024). I denne artikkelen anvender jeg det tilsvarende kreative begrepet *visualisme* knyttet til blinde elevs manglende evne til å se. Relatert til WHOs medisinske helsebegrep blir målet å kompensere ved å tilpasse og rette opp det som er «feil», slik at den blinde eleven passer inn i de seende elevenes verden og måter å lære på. Men finnes det egentlig én riktig måte å være i verden på og lære på relatert til funksjon og helse? Det er et sentralt tema videre i denne artikkelen.

Eksistensiell helse

Sammenlignet med WHO's medisinske og patologiske helsebegrep gir *eksistensiell helse* (Ekeberg, 2021) et mer utvidet perspektiv på helse. Begrepet peker mot det felles mellommenneskelige, og i det bildet er feil og mangler noe *alle* har. Det gjør eksistensiell helse til et samlede begrep, der det sentrale er søken etter mening med egen eksistens. Eksistensiell helse er universelt og kulturelt uavhengig og også uavhengig av funksjonsevne. En skole som setter eksistensiell helse høyt, rommer ulikheter hos alle elevene. I generell del i den nye læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives det å romme mangfoldet, som positivt og noe som beriker. For å få det til vil en mer balansert måte å definere døvhet og blindhet på være til stor hjelp.

Det er nemlig mulig både å ha dårlig helse etter WHO's medisinske definisjon og svært god eksistensiell helse i et liv med høy grad av mening. Stephen Hawking (Elgarøy & Aksnes, 2022) er et godt eksempel på dette. Som internasjonalt høyt anerkjent fysiker, astrofysiker og matematiker levde han meningsfullt på mange måter og områder på tross av dårlig helse etter WHO's patologiske definisjon. Ekte tilhørighet, deltakelse og det å bety noe for andre og bli sett på som ressurs er sentralt for god eksistensiell helse. Det å kunne bidra og bety noe for andre var en av Hawkings store styrker. Det at noen som «ser» oss, aksepterer oss og anerkjenner oss og vår verdi, er sentralt for god eksistensiell helse.

Betydningen av aksept og anerkjennelse av døve elever er noe den døve filosofen Øyvind N. Madsen (2011, 2024) peker på betydningen av. Døve elever skal ikke være tvunget til å lære på hørende elevers premisser, men på sine egne via tegnspråk – ikke oversatt auditivt og verbalt, men autentisk slik døve lærer best. Han mener at i en inkluderende skole er det plass til både døve og hørende elever. Dermed er det også rom for både talespråk og tegnspråk. Døve og hørende elevers måte å være i verden på og å lære på løftes opp og frem som likeverdig (Madsen, 2024). Her betraktes ingen elever som «gjest» i klasserommet.

Visualisme

I dagens skole møter blinde elever visuelt basert pedagogikk og visuelle klasserom (Sylthe, 2020, 2021, 2023). Skolen er tilrettelagt og tilpasset seende elever, basert på deres måte å lære på. Visuelle læremidler lar seg ikke så lett oversette til punktskrift, og skolen i dag er dermed vanskelig tilgjengelig for blinde elever. Det er fordi blinde elever lærer via hørselen og taktilsansen, og situasjonen hemmer likeverdig deltakelse og læringsfellesskap. Her kan *visualisme* anvendes for å belyse det som hemmer inkludering av blinde elever. Hvis vi ser situasjonen i lys av WHO's medisinske helsebegrep, blir vekten lagt på å identifisere feil og mangler hos individet. Løsningen blir å rette opp dette slik at individet passer inn. Eleven blir da invitert inn i det seende fellesskapet som «gjest».

Relatert til skolen er begrepet *eksistensiell helse* et mer helhetlig begrep enn WHO's medisinske helsebegrep, fordi det åpner opp for å romme og invitere mangfoldet av elever inn som naturlig del. Jeg vil si mer om dette senere når jeg skal ta for meg hva som fremmer inkludering og mangfold i skolen for alle elever, men her med en spesiell vekt på blinde elever. Før dette får du hilse på eleven Ane og hennes lærer Liv. Ane en blind elev på ti år. Hun bruker punktskrift i skolen.

Ane og lærer Liv

Ane er en blind jente på 5. trinn. Hun er elev ved nærskolen og går i klasse med seende medelever. Den visuelle pedagogikken og didaktikken i det visuelle klasserommet gjør at det alltid må sitte en person ved siden av henne og beskrive det visuelle. Ane er også i et eget grupperom der hun får undervisning av en voksen. Det gjør at Ane er mye utenfor læringsfellesskapet med de andre elevene i klassen.

Dialogen i klasserommet mellom lærer og elever og mellom elever fremmer deltakelse og binder læringsfellesskapet i klassen sammen (Sylthe, Utne & Estil, 2023). Dialogen blir ofte mer uformell utenfor undervisningen i timene. Det faglige utenforskapet Ane opplever i klassen, gjør at hun også er mye utenfor sosialt (ibid.).



iStock/ Getty Images Plus / Annastilis

Lærer Liv er Anes lærer. Helt fra første trinn har hun ført en ensom kamp for å synliggjøre Anes behov og rettigheter i skolen. Det gjelder også Anes styrker og unike måte å være i verden på og lære på. Lærer Liv er tydelig på at slik som den visuelle pedagogikken og didaktikken nå utfolder seg i skolen, setter det en effektiv stopper for inkludering og læringsfelleskap for Ane. Ane strever hardt for å henge med i opplæringen på de seende elevenes premisser selv om det ikke er en naturlig måte å lære på for henne. For tiden er lærer Liv særlig opptatt av utfordringene med skolens økende satsing og bruk av digitale læringsressurser. Hun forteller at digitale læringsressurser overtar mer og mer, og selv om universell utforming er et krav, fungerer det ikke i praksis.

Ifølge opplæringsloven (1998/2023) anerkjennes det at Ane trenger noe mer for å få like mye som sine seende medelever. I Anes tilfelle dreier

det seg om noe mer enn bare universell utforming. Hun bruker leselist i skolen, noe som gjør at teksten som vises på en dataskjerm, fremstilles som punktskrift. Det gjør at Ane kan lese teksten med fingertuppene. De få gangene Ane kommer forbi de tekniske barrierene i en digital læringsressurs, møter hun flere hindringer for læring og deltakelse fra den visuelle pedagogikken og didaktikken. Lærer Liv sier at hun jo ikke kan forklare alt det visuelle som skjer på skjermen, for henne. Situasjonen fører til at inkludering i den visuelle skolen er en vanskelig øvelse for Ane, og den erfarne læreren Liv sier at denne utviklingen har pågått i årevis.

Inkludering

I den visuelle skolen skjer opplæringen på de seende elevenes premisser. Ane representerer en del av mangfoldet i sin klasse, og både opplæringsloven (1998/2023) og LK20 fremhever mangfold



... det å anvende betegnelsen punktskriftkyndig kan virke mer positivt enn betegnelsen blind.

i skolen som en ressurs. Men når skolen ensrettes mot seende elevers behov og måter å lære på, blir det vanskelig for Ane å passe inn. Altfor ofte finner Ane sin plass på sidelinjen. Faglig inkludering henger sammen med sosial inkludering (Sylthe, Utne & Estil, 2023). Likeverdig deltakelse i fellesskapet med de andre elevene må til for å få til inkludering. Håstein & Werner (2004) hevder at dersom dette skal kunne realiseres, må lærere kunne spille på et bredt spekter av arbeidsmetoder og undervisningsformer.

Blindhood som en ressurs og mulighet

Mens *visualisme* peker på det som hemmer inkludering for Ane, åpner *Blindhood* for det som gjør inkludering mulig. Som nevnt har jeg latt meg inspirere av hvordan Madsen (2011, 2024) bruker begrepet *Deafhood* som en unik og autentisk måte å være i verden på og lære på. På tilsvarende måte vil jeg med begrepet *Blindhood* i denne artikkelen peke på en skole som aksepterer, anerkjenner, løfter opp og synliggjør Anes og andre blinde elevers identitet og autentiske måte å være i verden og lære på.

Heller enn å se på det å ha en synsnedsettelse eller det å være blind som en mangel eller «lyte» som skaper hindringer, er det viktig å fremheve at det gir en mulighet til å tilføre skolen noe positivt. Det kan gjøres ved å skape interesse og engasjement. Begreper former ideer, forestillinger, holdninger og handlinger. Det å bruke begreper som gir assosiasjoner til muligheter heller enn begrensninger, blir styrende for valg.

Det å for eksempel benytte begrepet *tegnspråklig* kan oppfattes som mer positivt enn betegnelsen *døv*. Tilsvarende kan det å anvende betegnelsen *punktskriftkyndig* virke mer positivt enn betegnelsen *blind*. Det kan bidra til å skape mer undring, positiv nysgjerrighet og gi assosiasjoner til muligheter heller enn begrensninger hos de som anvender punktskrift som sitt skriftsystem. Lærer Liv er derfor nøye med å fremholde at klassen representerer to likeverdige skriftsystemer: punktskrift og visuell skrift. Det innebærer også to måter å se på bilder og figurer på: nemlig taktilt og visuelt.

I en artikkel i Spesialpedagogikk som jeg skrev sammen med Beate Heide (Heide & Sylthe, 2023), fortalte vi om Erlend. Han er en elev med synsnedsettelse som brukte ball med lyd i gymtimene på skolen. Dermed lærte medelevene også litt om ekkolokalisasjon (dvs. å tolke de fysiske omgivelsene ved hjelp av lyd som reflekteres). I den lokale sjakk-klubben ble Erlends evne til mental orientering og oversikt over egne og motspillerens brikker på brettet holdt fram som en ressurs. Sjakk læreren hans arrangerte hvert år turnering med bind for øynene. Læreren mente det var en stor fordel også for de seende spillerne å gjøre seg mindre visuelt avhengige av sjakkbrettet fordi de da utviklet økt kreativitet i spillet og kunne reagere raskere i hurtigsjakk og lynsjakk. På denne måten ble Erlend en som ikke bare trengte noe ekstra selv, men som også hadde noe å tilby andre (ibid.).

WHO's medisinske og patologiske helsebegrep definerer og begrenser, mens *eksistensiell helse* åpner opp og rommer. WHO's helsebegrep skiller mennesker, og eksistensiell helse samler. Jeg tenker at i en inkluderende skole som iverksetter tiltak for å åpne opp og inkludere mangfoldet, kan blinde elever trygt stå frem med stolthet over punktskriftkyndighet og andre styrker de har, representerer. I denne artikkelen er Ane og Erlend eksempler på dette. I det perspektivet kan elevene lettere bli møtt med positiv interesse og nysgjerrighet fra andre.

Når blinde elever gis en avklart og trygg identitet og står stødig i seg selv, kan de møtes og rommes med økt aksept og anerkjennelse for den de er, og det de representerer og står for. Da blir

elevene en del av mangfoldet på en positiv og god måte. De kan verdsettes likeverdig i skolen, og deres måte å være i verden og lære på blir tydelig og synlig. Elevene lærer på egne premisser uten å bare måtte tilpasse seg en visuelt basert skolehverdag tilrettelagt for seende elever. Da blir det også enklere å bli sett på som en ressurs som kan bidra for andre. Likeverdig deltakelse kan da bli en reell mulighet.

Likevel er det langt igjen til likeverdig deltakelse for Ane, som representant for mangfoldet i sin klasse. Hvis Ane i liten grad blir en del av fellesskapet i klassen, er det vanskelig å oppleve seg selv som en ressurs for andre og komme i posisjon til å bidra. På skolen har Ane god støtte i lærer Liv. Omgivelsene rundt stoler på at lærer Liv tar seg av alt når det gjelder oppfølgingen av Ane. Elevene speiler de voksne og engasjerer seg derfor lite i det som har med Ane å gjøre.

Livsmestring – stolt, sterk og synlig

I fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet 2017) blir *livsmestring* definert som å kunne forstå og påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Livsmestring som nytt fagområde i LK20 retter seg mot alle fag, med spesifikke kompetansemål for hvert fag. Faget skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte. For å få dette til når det gjelder Ane og elever som henne, er det viktig for skolen å synliggjøre og romme mangfoldet som ressurs. Da mener jeg at et begrep som *Blindhood* som identitet er sentralt. I likhet med begrepet *eksistensiell helse*, kan *Blindhood* bidra til å åpne opp og romme.

Skolen har ansvar for å romme Ane og gi henne en likeverdig plass i læringsfellesskapet. Ane er heldig som har en lærer som Liv. Hun står på så godt hun kan, og peker på Anes behov og det hun trenger for å delta likeverdig i skolen. Men Ane trenger i tillegg til lærer Liv at skolen som system gir henne denne plassen og fremstiller hennes autentiske måte å være i verden på og lære på som noe positivt. Det kan bidra til at hun selv våger å stå frem slik hun er, med økt tydelighet og lærer å akseptere sin annerledeshet på en god måte. Det vil gi henne en hjelp til

å være stolt, sterk og synlig og inspirere andre som representerer mangfoldet, til å gjøre det samme. Da kan hun også lære å markere egne grenser og behov og stå stødig i det (Sylthe, 2021).

Inkluderingsmodeller

Det er utviklet noen inkluderingsmodeller som sier noe om måter å få til å romme mangfoldet på. Jeg har valgt å skissere kort noen av disse. Du kan lese mer utfyllende om inkludering og modellene på Statped's nettsider (2022). Håstein & Werner (2004) understreker at inkludering ikke bare handler om å fysisk plassere alle elever i samme klasserom, men om å sikre at alle elever opplever tilhørighet og har like muligheter til å delta i fellesskapet. De presenterer dette som en individorientert og fellesskapsorientert (systemfokus) tilnærming. Dette kan illustreres som vist i Figur 1.

Denne modellen handler om å forstå inkludering på to måter:

1. *Individfokus*, der eleven med særskilte opplæringsbehov står utenfor fellesskapet, men inviteres inn til de andre elevene. Dette er vist i sirkelen til venstre.
2. *Systemfokus* i denne modellen handler om at alle elevene er ulike representanter for mangfoldet. Det er vist i sirkelen til høyre.

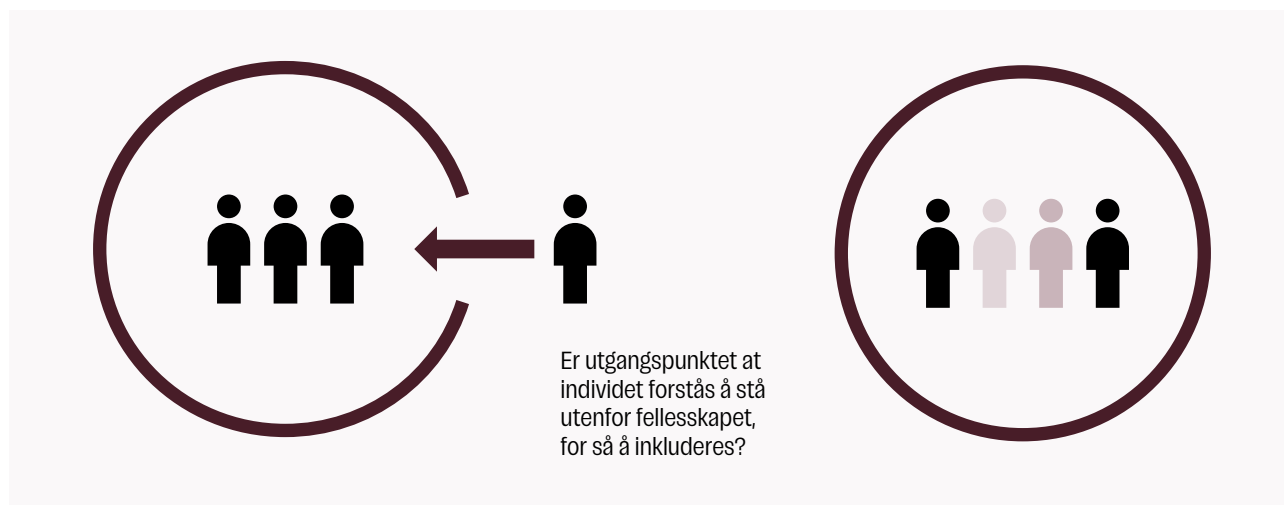
Jeg tenker at individfokuset i sirkelen til venstre kan samsvare med WHO's medisinske helsebegrep (2022), fordi det inviterer eleven som i utgangspunktet står utenfor, til å tilpasse seg som «gjest». Relatert til blinde elever kan individfokuset ses på som *visualisme*. Sirkelen til høyre rommer mangfoldet i utgangspunktet og kan samsvare mer med begrepet eksistensiell helse (Ekeberg, 2021). Relatert til blinde elever kan det samsvare med begrepet *Blindhood*.

Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner

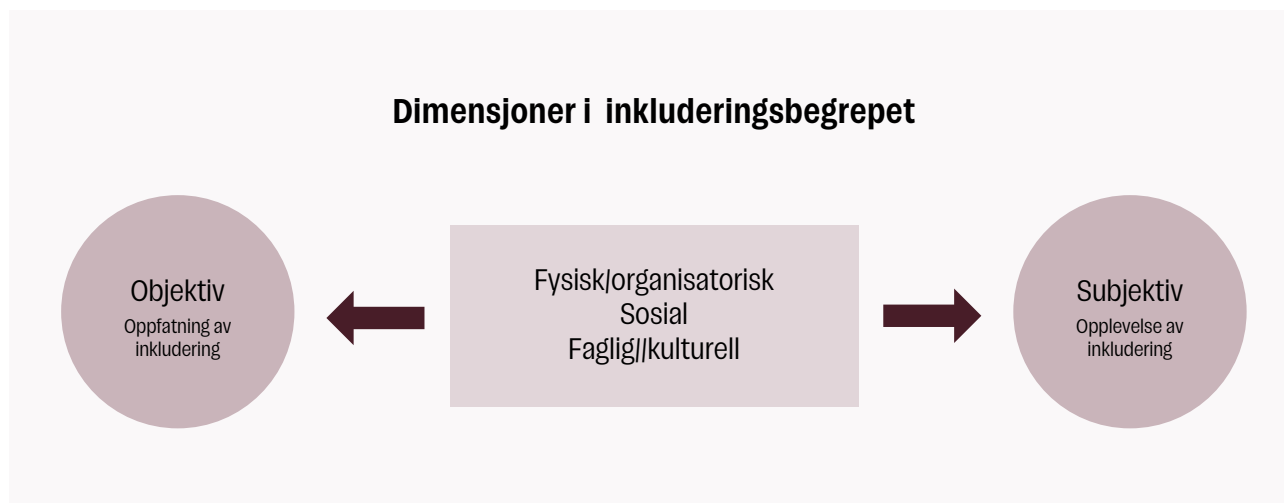
Nilsen (2017) deler begrepet *inkludering* inn i tre dimensjoner: organisatorisk, sosialt og faglig-kulturelt (Figur 2).

Den organisatoriske og fysiske dimensjonen handler om hvor elevene blir plassert, og hvordan undervisningen blir organisert. Den sosiale

FIGUR 1 Figuren er utformet av Jørn Østvik, inspirert av modellen for inkludering presentert av Håstein & Werner (2004) og videreutviklet av Skogdal (2014).



FIGUR 2 Inkluderingsbegrepets tre dimensjoner (Nilsen 2017, i Statped, 2022).



dimensjonen handler om hvorvidt elevene deltar aktivt sammen i undervisningen. Sosial inkludering handler også om deltakelse i eksempelvis friminuttene. Den tredje dimensjonen, faglig-kulturell, handler om hvordan og i hvilken grad elevene arbeider sammen om noe.

Verdien av felles referanserammer, at alle elever får ta del i et felles kunnskaps-, kultur- og verdigrunnlag, er sentralt. Fellesskapet rommer

både elev–elev-relasjonen og elev–lærer-relasjonen. Det har betydning for elevenes opplevelse av blant annet trivsel, samhold og tilhørighet. Denne modellen synliggjør at inkludering kan betraktes objektivt av andre og subjektivt av eleven selv. Nå som deler av barnekonvensjonen (1989) er implementert i den nye opplæringsloven (1998/2023), innebærer det nettopp å høre elevenes stemmer mer tydelig og direkte i skolen.

For at lærer Liv skal lykkes bedre med sine bestrebelser for å realisere inkludering for Ane, trenger hun drahjelp fra skolen. Sammen med inspektør Else har lærer Liv vært på kurs og lært om David Mitchells inkluderingsformel (Mitchell, 2015, Statped, 2022). Det har resultert i at skolen nå er i gang med å etablere en felles visjon for inkluderende undervisning. Økt bevissthet blant voksne og elever ved skolen skal bidra til at det blir litt enklere å representere mangfoldet. Formelen konkretiserer hvilke ti faktorer som må ligge til grunn for en inkluderende skole:

**V + P + 3T + 2A + S + R + L =
Inkluderende opplæring**

Kort oppsummert står de ulike symbolene for: V – visjon, P – elevens plassering, T – tilpasset opplæringsplan / IOP, tilpasset vurdering og tilpasset undervisning, A – adgang og aksept, S – støtte, R – ressurser og L – lederskap.

Særlig viktig for å lykkes med inkludering tenker jeg at V – visjon er. Det er nødvendig at alle på skolen har en felles visjon om hva inkludering er og innebærer i praksis. Felles forståelse blant voksne og elever er sentralt for at de skal jobbe mot felles mål. I tillegg vil jeg også peke på A – aksept og A – adgang. En forutsetning for inkludering er felles aksept for at mangfold i skolen er en ressurs, og at alle elever skal ha adgang til reell deltakelse i

fellesskapet, faglig/kulturelt, sosialt og fysisk/organisatorisk. Hvis inspektøren og lærer Liv lykkes med å implementere Mitchell-formelen, tror jeg at både Ane og andre elever som representerer mangfoldet ved skolen, får en bedre skolehverdag.

Sluttord og slutten på Platons hulelignelse

I denne artikkelen har jeg pekt på hvordan WHO's medisinske og patologiske helsebegrep bidrar til å definere og dermed beskrive personer med synsnedsettelse, her: blinde elever i skolen, på bestemte måter. Vekten blir lagt på det å rette opp feil og mangler hos individet, noe som er inkluderingshemmende og et uttrykk for visualisme. Det å også fremheve ressurser og det som kan være positivt, særegent og unikt ved det å ha en synsnedsettelse, er i tråd med mangfoldsperspektivet i læreplanen. Det er inkluderingsfremmende og mer i tråd med det mer helhetlige og åpnere begrepet *eksistensiell helse*.

Dette samsvarer med begrepet *Blindhood*, slik det er fremstilt i denne artikkelen. Eksistensiell helse og *Blindhood* er begreper som kan bidra til å peke på det som er felles mellommenneskelig og kan samle elever på tvers av ulikheter. I lys av begrepet eksistensiell helse er det viktig at alle elever opplever aksept og anerkjennelse for den de er. Det å bli sett på som en ressurs som kan bety noe for andre, bidrar til å gi skolehverdagen mening.

Inkluderingsmodeller kan være med på å vise hvordan man kan organisere og arbeide planmessig og systematisk med inkludering i alle ledd i



En forutsetning for inkludering er felles aksept for at mangfold i skolen er en ressurs.

skolen. Det vil gjøre det enklere for lærere og spesialpedagoger å åpne opp for og romme mangfoldet av elever i skolen. I artikkelen har jeg pekt på noen eksempler. Det gjelder lærer Liv og hvordan hun både løfter frem Anes behov og styrker. Lærer Liv inviterer de seende elevene til å ta del i Anes måte å være i verden på og lære på der det er naturlig. Med ferdigheter i ekkolokalisasjon og sjakk ble også Erlend sett på som en som kan inspirere og bidra i kraft av å være blind (Heide & Sylthe 2023).

Platons hulelignelse ender slik: Den ene fangen kommer seg løs fra fangenskapet. Utenfor hulen ser han trær, blomster, dyr og alt han før trodde ikke eksisterte. Tilbake i hulen forteller han de andre fangene om sine opplevelser, men de tror ikke på det, og det ender fatalt!

Tenker du etter å ha lest denne artikkelen, at «jeg tror jammen at det kan være noe i det at språket vi bruker eller ikke bruker, kan bidra til å hemme eller fremme inkludering i skolen»? Det vil si at det kan åpne eller lukke vår bevissthet om hva inkludering betyr i praksis? Snakk med noen om det, da vel! —



MARGRETHE SYLTHE er utdannet fagpedagog (cand.polit.) og synspedagog. Hun har yrkeserfaring fra undervisning og som spesialpedagogisk rådgiver. Faglig interesseområde er elever med synsnedsettelse og inkludering.

Noter

1. *Audisme* refererer til diskriminering av, fordommer mot eller forutinntatthet mot personer som er døve eller har nedsatt hørsel. Det innebærer en tro på at hørselsevnen er overlegen, og det kan påvirke hvordan døve personer blir behandlet i samfunnet.
2. Identitet og kultur knyttet til døvhet.
3. *Visualisme* kan beskrive diskriminering av eller forutinntatthet mot personer som er blinde eller har nedsatt syn, hvor visuell informasjon og evnen til å se blir ansett som overlegen. Dette kan innebære en undervurdering eller ignorering av behovene og perspektivene til personer med nedsatt syn.
4. Identitet og kultur knyttet til blindhet.

Referanser

- Barnekonvensjonen** (1989). Konvensjon om barnets rettigheter (20-11-1989). Lovdata. URL: [Konvensjon om barnets rettigheter - Lovdata](#)
- Heide, B. og Sylthe, M.** (2023). Fra nederlag til mestring for synshemmede Erlend. *Spesialpedagogikk*. URL: [Fra nederlag til mestring for synshemmede Erlend \(utdanningsnytt.no\)](#)
- Ekeberg, V.** (2021). Eksistensiell lengsel og søken skal ikke kureres. *Fri Tanke* nr. 1. <https://fritanke.no/eksistensiell-lengsel-og-soken-skal-ikke-kureres/19.11476>
- Elgarøy, Ø & Aksnes, K.** (2022). Stephen Hawking i *Store Norske Leksikon*. [Stephen Hawking – Store norske leksikon \(snl.no\)](#)
- Helse- og omsorgsdepartementet** (2022). Verdens helseorganisasjon. URL: [Verdens helseorganisasjon - regjeringen.no](#)
- Kunnskapsdepartementet** (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. URL: [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen | udir.no](#)
- Håstein, H. & Werner, S.** (2004). *Men de er jo så forskjellige! tilpasset opplæring i vanlig undervisning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Mitchell, D.** (2015). Inclusive Education is a Multi-Faceted Concept. URL: [EJ1128952.pdf \(ed.gov\)](#)
- Madsen, Ø.N.** (2011). *Hørselshemmedes og døves individualitet og deres sosiale forhold sett i lys av Nietzsches, Foucaults og Honneths filosofi om selvsrealisering*. Mastergradsoppgave i filosofi, Universitetet i Bergen.
- Madsen, Ø.N.** (2024). *Eksistensiell helse og inkludering i en ny skole for tegnspråklige elever. Spesialpedagogikk* 89(4).

Nilsen, S. (2017). Å møte mangfold og utvikle fellesskap.

I: Nilsen, S. (red.). *Utvikling og mangfold – sett i spesialpedagogisk perspektiv*. Universitetsforlaget

Nilsen, S. (2019). Spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen. I: Befring, E., Næss, K-A. & Tangen, R. (red.). *Spesialpedagogikk* (s. 624–628), Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

NOU 2003: 19. (2003). *Makt og demokrati*. Arbeids- og administrasjonsdepartementet. [URL: NOU 2003: 19 - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no)

Opplæringslova (1998/2023). Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa. LOV-1998-07-17-61.

[URL: Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa \(opplæringslova\) – Lovdata](https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61)

Platon (2002). *Platons samlede verker*. Oslo: Vidarforlagets kulturbibliotek.

Skogdal, S. (2014). Inkludering er deltakelse for alle. I: L. Lundh, H. Hjelmbrekke & S. Skogdal (red.), *Inkluderende praksis: Gode erfaringer fra barnehage, skole og fritid* (s. 41–52). Oslo: Universitetsforlaget.

Statped (2022). Hva er inkludering? [URL: Hva er inkludering? | statped.no](https://statped.no)

Sylthe, M. (2020). Synshemmede elever – på nett med de andre. *Spesialpedagogikk 85*(6). [URL: Elever med synshemming – på nett med de andre \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)

Sylthe, M. (2021). Når pedagogikk skaper utenforskap. *Spesialpedagogikk 86*(2). [URL: Når pedagogikk skaper utenforskap \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)

Sylthe, M. (2023). Auditiv lytting og læring. *Spesialpedagogikk nr. 3*. [URL: Auditiv lytting og læring \(utdanningsforskning.no\)](https://www.utdanningsforskning.no)

Sylthe, M., Utne, I.S. & Estil, L.B. (2023). Lydillustrasjoner som metode for inkludering og læringsfellesskap for elever med synsnedsettelse (Webinar). Statped. [URL: Webinar Kunnskapsbasert praksis med Lydillustrasjoner som metode-20231106 0902-2 - Webex](https://www.statped.no)

ANNONSE

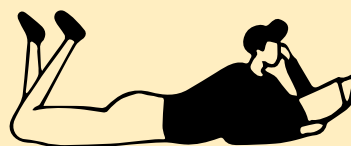
Ledige stillinger innen
barnehage, skole, høyere
utdanning og annen undervisning.



Annonsekontakt i HS Media
Malin Holen Bredesen
Telefon: 99 07 14 41
E-post: utdanning@hsmedia.no

UTDANNINGSNYTT
STILLINGER

FORSK- NINGSGS- DEL



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



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

Å tenke nytt om inkludering – om ideal og praksis for barn med multifunksjonshemming

Sammendrag

I denne artikkelen tenkes det nytt om inkludering – med utgangspunkt i konteksten velferdstjenester for barn med multifunksjonshemming. Dette er en gruppe som utfordrer velferdstjenester, og som gjerne utelates fra diskusjoner. For at ideal skal være gyldige, må de make å ta inn personer som kan tenkes å utfordre, eksempelvis barn med multifunksjonshemming. Med utgangspunkt i en «state-of-the-art» litteraturgjennomgang vil beskrivelser av tre ulike aspekt av hva som kan ligge i ideal om inkludering, presenteres, samt hvordan dette møter praksis. Med dette bakteppet vil en rekonseptualisering av fenomenet inkludering foreslås, hvor anerkjennelse av mangfold og kompleksitet vektlegges. Det argumenteres for at dette bidrar til en fruktbar forståelse av inkludering for alle.

Summary

Rethinking inclusion – on ideal and practice for children with profound intellectual and multiple disabilities

This article rethinks inclusion – from the context of welfare services for children with profound intellectual and multiple disabilities (PIMD). This is a group found to challenge services and are often excluded from debates. If ideals are to be valid, they must be able to involve persons found challenging to include, as children with PIMD might demonstrate. Departing from a state-of-the-art literature review descriptions of aspects of the ideal will be suggested. How these meets practice will further be explored. With this backdrop a rethinking of the phenomenon of inclusion will be suggested, highlighting the recognition of diversity and complexities. It is argued that this will contribute to a sounder understanding of inclusion for all.

Nøkkelord

- INKLUDERING
- MULTIFUNKSJONSHEMMING
- KROPPSLIG KOMMUNIKASJON
- AVHENGIGHET
- MANGFOLD

Inkludering er et ideal for velferdstjenester og en rett som gjelder alle, uavhengig av funksjonsnivå. Artikkel 3 i *Konvensjonen om rettigheter for personer med nedsatt funksjonsevne*, CRPD (FN, 2006), understreker retten til «fullgod og effektiv deltakelse og inkludering i samfunnet». I denne artikkelen rettes søkelys på inkludering og barn med store og omfattende omsorgsbehov, i det følgende definert som *multifunksjonshemming*.

Multifunksjonshemming innbefatter barn som har en alvorlig grad av intellektuell utviklingshemming, store bevegelsesvansker og vansker knyttet til sanseinntrykk (Gjermestad mfl., 2021). Som individer er barna like forskjellige som alle andre, men de deler karakteristikk som begrenset kognitiv kapasitet og fysiske funksjonsnedsettelse (Nakken & Vlaskamp, 2007). Beskrivelser knyttet til funksjonsnedsettelse og multifunksjonshemming understreker gjerne alt det man ikke kan. Noen ganger kan diagnostiske merkelapper tjene en hensikt, eksempelvis for å utløse rettigheter, men knyttet til inkludering oppleves det lite fruktbart.

Det finnes forskere i feltet som vektlegger de mange potensialene og kapasitetene personer med multifunksjonshemming har, for eksempel knyttet til å danne relasjoner og interagere med andre (Brigg mfl., 2016; Kittay, 2019; Skarsaune, 2023a). Dette er kapasiteter som er relevante å ta med i diskusjoner knyttet til inkludering. Videre er karakteristikk som kroppslig kommunikasjon og avhengighet av andre sentrale, hvor man eksempelvis har behov for intim støtte når det gjelder å bli matet og stelt, men også for å bli forstått for den man er. Som gruppe har barn med multifunksjonshemming en forhøyet risiko for å erfare ekskluderende prosesser og for å bli usynliggjort i samfunnet (Nind & Strnadova, 2020).

Barn med multifunksjonshemming utfordrer politikk, praksis og holdninger – og ideal om inkludering. Eva Kittay, omsorgsfilosof og mor til et barn med omfattende funksjonsnedsettelse, argumenterer for at det å innlemme vanskelige tilfeller, eller «hard cases», kan føre debatter videre. Hun skriver: «hard cases make better philosophy. The hard cases challenge philosophical dogmas (...). They broaden the scope of our understanding of the human» (Kittay, 2019, s. 17). Kan hende kan vi forstå inkludering som fenomen bedre om vi forstår det gjennom livet til barn med multifunksjonshemming? Ting som blir oversett, kommer gjerne til overflaten når våre ideal møter mennesker som utfordrer.

Inkludering er et ideologisk konsept som inneholder verdier og politiske mål, og som peker mot en ønsket tilstand (Morken, 2016). Begrepet er komplekst (Haug, 2014), og Haegele & Maher (2023) viser hvordan det er i stadig endring, og kommer med ulike epistemologiske antagelser. Det innebærer at konseptet kan framstå som både upresist og tvetydig. Det er derfor behov for å tydeliggjøre hva som ligger i ideal om inkludering. Om vi følger Kittay (2019), er ideal og teorier kun gyldige om de makter å ta inn måter å være på som representert av personer med multifunksjonshemming. I denne artikkelen skal aspekter ved ideal om inkludering foreslås og prøves mot profesjonelle praksiser for barn med multifunksjonshemming. Møter ideal praksis, eller er det behov for å tenke nytt om inkludering?

Metode

Utforskningen starter i det teoretiske og beveger seg mot det praktiske: Uten kunnskap om livet til barn med multifunksjonshemming kan en ikke formulere adekvate konsept (Kittay, 2019, s. 15). En mulig rekonseptualisering må baseres på møte mellom ideal og praksis. Følgende problemstillinger gir retning til analyse og diskusjon:

1. Hvordan forstås ideal om inkludering i konteksten profesjonelle praksiser og barn med multifunksjonshemming?
2. Møter ideal praksis?
3. Hvordan kan praksis informere en rekonseptualisering av inkludering?

En «state-of-the-art» litteraturgjennomgang (Grant & Booth, 2009) av beskrivelser av inkludering er utgangspunkt. En slik gjennomgang vurderes som egnet til både å kunne si noe om hva som legges vekt på i vår nåværende forståelse, og samtidig peke i retning av hvor vi bør bevege oss (Barry mfl., 2022). Inkluderingsprosesser påvirkes i stor grad av politiske beslutninger og reguleringer, og gjennomgangen består av sentrale politiske dokument, blant annet stortingsmeldinger (f.eks. Meld. St. 8 (2022–2023); Meld. St. 6 (2019–2020); CRPD (FN, 2006)), samt bøker som tematiserer inkludering og sentrale utviklingstrender i historien. Felles for mye av det som er skrevet, er at det omhandler personer med utviklingshemming generelt, og lite spesifikt er skrevet om barn med multifunksjonshemming. Dette er en gruppe som sjelden inkluderes i debatter (Nind & Strnadova, 2020).

For å favne den spesifikke målgruppen gjennomførte jeg i september 2023 et litteratursøk i Ebscodatabasene Academic Search Premier, ERIC, CINAHL, Scopus og SocINDEX. Her ble internasjonale studier fra de siste ti årene knyttet til søkestrengene inkludering («inclusion») og multifunksjonshemming (varianter av «profound intellectual and multiple disabilities») søkt etter (n = 1024). Litteratursøket innbefattet studier og beskrivelser også utenfor norsk kontekst, og primært fra det globale nord. Dette er land som har overlappende forståelser av inkludering med Norge.

Søket ble ikke avgrenset til *barn*, men inkluderte *personer* med multifunksjonshemming, siden beskrivelser av inkludering på tvers av alder ble vurdert som potensielt relevant også for barn. Søket tar ikke mål av seg til å representere totaliteten av aktuelle titler, men er så omfattende at det kan argumenteres for at sentrale aspekter er representert. 938 titler ble overført til EndNote, hvor overskrifter og sammendrag ble gjennomlest etter at duplikater var fjernet. Artikler som ikke omhandlet målgruppen, artikler med et rent medisinsk fokus eller som ikke hadde relevans for tematikken inkludering, ble ekskludert. Etter ekskluderingsprosessen sto jeg igjen med 95 inkluderte titler. Bare et utvalg av de inkluderte titlene (artiklene, dokumentene og bøkene) blir trukket frem i denne artikkelen, men samtlige er brukt i analysearbeidet.

Når det gjelder den første problemstillingen, har jeg analysert det teoretiske grunnlaget inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006). Fokus i analysen var å søke etter hvordan inkludering er beskrevet, og hva som trer frem som dominerende aspekter knyttet til måter å erfare fellesskap på. Med utgangspunkt i den inkluderte kunnskapsbasen foreslår jeg tre innganger til hvordan ideal om inkludering blir skrevet frem innenfor konteksten barn med multifunksjonshemming.

For å besvare andre problemstilling om hvorvidt de foreslåtte idealene møter praksis, starter jeg med en redegjørelse av hvordan tjenester til barn med multifunksjonshemming er organisert. Dette er en gruppe som ofte mottar tjenester fra flere sektorer, og i denne artikkelen utforskes to arenaer hvor inkludering er idealet: utdanning og helse. Utdanningssektoren utforskes gjennom konteksten barnehage og skole, og helsesektoren utforskes gjennom tjenester knyttet til avlastningstilbud og barnebolig.

Gjennomgangen tar utgangspunkt i gjeldende lovverk, samt rapporter og vurderinger av denne organiseringen. Gjennom denne analysen av hvordan ideal møter praksis, kommer noen spenninger til overflaten. Disse danner bakteppet for en diskusjon om hvorvidt idealet har vilkår for å realiseres. Dette gir videre retning for nye måter å tenke

på om konseptet inkludering, og leder til den tredje problemstillingen, hvor en rekonseptualisering foreslås.

Ideal om inkludering som å være i, gjøre i og føle fellesskap

Mye av det som er skrevet om inkludering, knytter an til et fellesskap; Morken (2016) beskriver inkludering som et fellesskap på tvers av ulikheter, og i Meld. St. 6 (2019–2020) beskrives konseptet som å være en naturlig del av fellesskapet. Hva innebærer dette – hvilke erfaringer av fellesskap innebærer inkluderingsidealet?

I «state-of-the-art» gjennomgangen om inkludering har jeg innledningsvis lagt vekt på å få frem hvor vi er, og hvordan vi har kommet hit (Barry mfl., 2022). Jeg var interessert i å få frem hvilke aspekt ved inkludering som har vokst frem, og med bakgrunn i hva. Det finnes allerede modeller og framskrivninger av inkludering, da særlig innen opplæringsfeltet. Haug (2014) foreslår for eksempel en dekonstruksjon av begrepet inkludering hvor sentrale element knyttes til fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Også andre forståelser knytter an til ulike elementer som er viktige for å lykkes med inkluderende undervisning (Mitchell, 2008).

Denne gjennomgangen har som siktemål å belyse inkludering som fenomen også utover utdanningssektoren, og inkluderer altså også konteksten helse. Det analytiske blikket har videre vært snevret inn til dette fellesskapet – med utgangspunkt i hvordan det kan erfares for den enkelte.

Tre temaer, eller måter man kan erfare fellesskap på, trådte frem i litteraturgjennomgangen, hvor det mest fremtredende handler om inkludering i form av å dele fysiske rom. Andre beskrivelser går ut over det fysiske og understreker et mer aktivt element for personen det angår: Det handler om erfaringer knyttet til deltakelse i fellesskapet. I analysen ble det og tydelig at flere studier, særlig de senere årene, knytter inkludering til tilhørighet – inkludering handler om hvordan personen faktisk opplever og føler prosessen. Jeg har valgt å kalle de tre aspektene for henholdsvis å *være i, gjøre i og føle fellesskap*. Dette er tre ulike måter man kan

erfare fellesskap på, som vektlegges i ulike grad i de inkluderte beskrivelsene.

Idealet om å *være i et fellesskap*, mer eksplisitt å dele fysiske rom, er et helt sentralt element i inkludering av mennesker med utviklingshemming. Tankegods knyttet til denne karakteristikken stammer blant annet fra praksiser hvor det motsatte var tilfelle, der mennesker ble fysisk ekskludert, for eksempel i form av segregerte institusjoner. Normaliseringsprinsippet gjorde seg gjeldende i Skandinavia på 60- og 70-tallet, som en respons på det store antallet sentralinstitusjoner som i stor grad utgjorde botilbudet for personer med utviklingshemming. Disse institusjonene var ofte plassert i periferien og ble kritisert for å tilby omsorg på måter som medførte at personer med utviklingshemming levde ulikt resten av samfunnet. I Sverige fastholdt Nirje (1969, s. 179) betydningen av «making available to the mentally retarded patterns and conditions of everyday life which are as close as possible to the norms and patterns of the mainstream of society».

I Norge ledet denne tenkningen til Ansvarsreformen i 1991, og et mål om at alle mennesker med utviklingshemming skulle ha rett til å bo i hus med normal standard, størrelse og plassering (Askheim, 2003). De store sentralinstitusjonene ble lagt ned, og omsorgsboliger ble bygget i boligstrøk med en vektlegging av idealet om å være fysisk sammen. Å bo på måter der man er en inkludert del av samfunnet, er et politisk mål vektlagt i CRPD (FN, 2006), og forskning underbygger viktigheten av å støtte mennesker til å oppnå dette målet (Marlow & Walker, 2015).

Å dele fysiske rom er også et viktig element innenfor utdanningssektoren. Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994) slår fast at «regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all». Dette samsvarer med politiske dokumenter i dag, hvor den overordnede føringen er at alle barn skal være i de samme klasserommene og i de samme skolene (Unicef, u.å.). Dette er vektlagt i nåværende debatter, der flere studier peker

på betydningen av at alle skal være i det samme rommet (Agran mfl., 2020; Giangreco, 2020). Dette aspektet ved inkludering er, som vi skal se mer i detalj senere, ikke et ukomplisert spørsmål, og uenigheter eksisterer. CRPD (FN, 2006, s. 20) peker like fullt på at «mennesker med nedsatt funksjonsevne ikke [skal] stenges ute fra det allmenne utdanningssystemet på grunn av nedsatt funksjonsevne».

I tillegg til normaliseringsprinsippet har også et annet verdssystem påvirket inkluderingskonseptet – nemlig empowerment. Begrepet representerer en ideologi om at inkludering innebærer mer enn bare å være i et fellesskap. En persons aktive deltakelse er essensiell, det handler om å gjøre i et fellesskap. Empowerment innebærer at makt skal bli overført til de som mottar tjenester (Askheim, 2003). Slike forståelser kan spores tilbake til blant annet borgerrettighetsforkjempere i USA og nærer innhold fra radikale teorier fra blant annet Paulo Freire (1999) og hans pedagogikk for de undertrykte. Noen av de konkrete resultatene fra empowerment-tankegangen når det gjelder omsorgstjenester, er å legge vekt på personens rettigheter knyttet til å ta egne beslutninger og å øke selvstendighet.

Innenfor feltet multifunksjonshemming er slike målsettinger om absolutt selvstendighet mindre aktuelle, og vekten er mer på hvordan man kan delta med støtte (Talman mfl., 2021). Selvbestemmelse og deltakelse kan utfoldes innenfor omsorgsrelasjoner uten å forvente absolutt selvstendighet. Studier argumenterer for at selvbestemmelse også kan innebære aspekter utover beslutningstaking, der en persons aktive deltakelse skjer gjennom prosesser av å bli forstått (Skarsaune 2023b). Andre vektlegger det å engasjeres i meningsfulle aktiviteter.

Innenfor multifunksjonshemmingsfeltet finnes det ulike programmer, metoder og tilnærminger som kan tilrettelegge for eller fasilitere at den profesjonelle kan støtte personen til å være involvert og inkludert, som eksempelvis *Aktiv støtte* (Beadle-Brown mfl., 2016), *Intensiv Interaksjon* (Clegg mfl., 2018) og *The Hanging Out Program* (Forster, 2020), for å nevne noen. Å delta innebærer også å være medlem av et større fellesskap og

å ha muligheter til å bidra, blant annet ved å ta del i meningsfulle interaksjoner. For barn med multifunksjonshemming understrekes det at inkludering innebærer aktiv involvering og deltakelse i lek (Heimdahl, 2019).

Så langt har ideal om inkludering blitt fore slått gjennom karakteristikker som er håndfaste og gjerne målbare, da både det å dele fysiske rom og å delta til en viss grad kan bli observert og tallfestet, for eksempel om et barn med multifunksjonshemming deltar i det ordinære klasserommet. Et viktig aspekt gjenstår, og det er knyttet til en persons opplevelse av inkludering gjennom å føle fellesskap. Denne karakteristikken vektlegges særlig i nyere studier og beskrivelser. Haegle & Maher (2023) argumenterer for at inkluderende utdanning må gå utover det rent fysiske rom og foreslår at det handler om intersubjektive erfaringer knyttet til følelser av tilhørighet og aksept og å kjenne seg verdsatt. Dette kan i skolen handle om tilknytning til ansatte, men også medelever (Herbert mfl., 2020). I boliger kan tilhørighet demonstreres gjennom gode relasjoner til ansatte (Jacobs mfl., 2021).

Inkludering i både helse- og utdanningssektoren er mer enn bare fysisk organisering og hvordan man kan tilrettelegge for aktiv deltakelse, og må bygge på hvordan personen, sammen med andre, erfarer tilhørighet. Nind & Strnadova (2020) beskriver tilhørighet som et konsept som går ut over grensene for hvem som er utenfor og innenfor, som ofte forbindes med inkludering. I følelsen av tilhørighet pekes det på viktigheten av den intersubjektive følelsen. Robinson mfl. (2020) beskriver tilhørighet som kvaliteten ved langvarige og positive relasjoner. Implisitt i denne forståelsen av inkludering kommer også krav om å inkludere personer med multifunksjonshemming i forskning og i politikk om inkludering: For at andre skal forstå deres erfaringer og følelser knyttet til inkludering, må de delta i debatten. Det har i de siste årene blitt økt oppmerksomhet om å inkludere personer med multifunksjonshemming i forskning (se eksempelvis de Haas mfl., 2022; Gjermestad mfl., 2023). Dette kan bidra til økt forståelse for hvordan personer med multifunksjonshemming erfarer inkluderingsprosesser.

De foreslåtte aspektene, *å være i, gjøre i og føle fellesskap*, fremtrer som sentrale i framskrivinger av inkludering av barn med multifunksjonshemming. Forslaget resonnerer også med andre forsøk på å beskrive inkludering, også utenfor konteksten av multifunksjonshemming (se eksempelvis Lefstad mfl., 2022). De foreslåtte aspektene tas med videre i utforskningen av hvorvidt ideal møter praksis. Jeg starter med en beskrivelse av hvordan velferdstilbudet er organisert.

Organisering av velferdstilbud for barn med multifunksjonshemming

Det norske velferdssystemet er basert på menneskerettighetene og til en viss grad CRPD (FN, 2006). CRPD ble ratifisert av Norge i 2013, men er fremdeles ikke inkorporert i norsk lov. I denne artikkelen er det særlig føringene gitt i artikkel 19 «Retten til et selvstendig liv og til å være en del av samfunnet» og artikkel 24 om «Utdanning», som er relevant. Innenfor utdanning er det videre to sentrale lovverk som styrer: barnehageloven (2005) og opplæringsloven (1998). Lovene regulerer blant annet rettigheter knyttet til spesialpedagogisk hjelp i barnehage og rett til spesialundervisning. Når det gjelder helsesektoren, og spesifikt regulering av heldøgntjenester knyttet til bolig, er det helse- og omsorgstjenesteloven (2011) samt pasient- og brukerrettighetsloven (1999) som er aktuelle.

Systemene kommer ikke med egne retningslinjer spesifikt rettet mot barn med multifunksjonshemming. I det følgende vil organiseringen av det overordnede systemet bli beskrevet, samt tendenser knyttet til hvordan det kan fortone seg for barn med multifunksjonshemming. Gjennomgangen er særlig egnet til å si noe om inkludering knyttet til å være i et fellesskap i form av å dele fysisk rom, da dette er mulig å få fatt i ved hjelp av tallmateriale. I tillegg har jeg inkludert informasjon om hvem det er som gir omsorgstjenestene. Barn med multifunksjonshemming er avhengige av andre på grunnleggende vis, og detaljer knyttet til hvem som gir hjelpen, kan implisitt informere om muligheter for deltakelse og følelser av tilhørighet.

Idealet om å leve normale liv, et viktig aspekt ved inkludering, handler blant annet om å leve sammen med sin familie. For noen barn med omfattende behov og ofte komplekse helseutfordringer er dette ikke en mulighet. I 2022 var det 1441 avlastningsplasser og 241 barneboliger (Statistisk sentralbyrå, 2022). Statistikken sier ikke noe om diagnoser når det gjelder barn i barnebolig, men det er grunn til å anta at barn med multifunksjonshemming er omfattet. Dette er tjenester som er definert som institusjon i lovverket, men det blir stadig argumentert for at de bør bli innrettet på måter som ligner et hjem. Boliger for barn med multifunksjonshemming er karakterisert av mange ansatte som ofte har lav formell kompetanse, og at det er høy turnover. Denne trenden er gjeldende både i Norge (Ellingsen mfl., 2020) og internasjonalt (Murray mfl., 2022).

Innenfor utdanningssektoren har et viktig inkluderingstiltak vært retten til barnehageplass for alle. I 2023 gikk 93,8 prosent av alle barn i Norge i barnehage (Statistisk sentralbyrå, 2024). Barnehageloven (2005) slår fast at spesialpedagogisk hjelp kan bli gitt både individuelt og i gruppe, og hjelpen blir gitt av både pedagoger og assistenter. Hvordan hjelpen blir organisert, kan deles opp i to: innenfor det ordinære tilbudet og gjennom spesialtilbud. En del kommuner har organisert tilbudet til å bestå av forsterkede avdelinger, gjerne lokalisert i ordinær barnehage. Tilbudet blir vurdert som innenfor det ordinære, men med spesifikk kompetanse samlet på ett sted i kommunen (Nordahl, 2018).

Spesialtilbud utenfor det ordinære tilbudet inkluderer spesialbarnehager, men oftere spesialavdelinger innenfor samme bygg som ordinær barnehage. Spesialbarnehager kan særlig bli funnet i de større byene (Nordahl, 2018). Wendelborg mfl. (2015) fant at den faktoren som i størst grad bidro til å redusere deltakelse i det ordinære tilbudet til mindre enn halvparten av tiden, var å ha en alvorlig eller kompleks utviklingshemming, slik som barn med multifunksjonshemming har.

Opplæringsloven (1998) gir elever i 1.–10. klasse rett til spesialpedagogisk hjelp dersom

eleven ikke har utbytte av det ordinære tilbudet. Lovverket har ingen kompetansekrav til de som skal gi hjelpen, utover at en lærer må stå ansvarlig. Det er dokumentert stor grad av assistenter (Barneombudet, 2017; Meld. St. 6 (2019–2020); Utdanningsforbundet, 2022). Spesialundervisningen kan bli organisert som hjelp innenfor klassen eller i en gruppe utenfor klassen, ofte som et individuelt tilbud eller på en annen arena. I 2018 ble det dokumentert at nesten 60 prosent av elever med rett til spesialundervisning mottok hjelpen utenfor klassen (Nordahl, 2018).

Elever med generelle lærevansker, som også inkluderer barn med multifunksjonshemming, er de som i særlig grad mottar tilbud utenfor ordinær klasse, og ofte organisert som individuell hjelp. I dag finnes det 363 skoler som har avdelinger for spesialundervisning, hvorav 52 er permanente og kan minne om spesialskoler (Utdanningsdirektoratet, 2023). Profilen til disse skolene er rettet mot elever som har behov for mer praktisk opplæring, elever med syns- og hørselstap eller intellektuell utviklingshemming. Vindhol Evensen (2018) viste i sin doktoravhandling at rundt 75 prosent av barn med omfattende vansker mottar hjelp i segregert klasse eller skole.

Tilbud i videregående skole viser ikke noen standard organisering av spesialundervisning, og størrelse og elevbase ser ut til å avgjøre tilbud i større grad enn i grunnskolen (Wendelborg, Kittelsaa & Wik, 2017). Også her pekes det på en utstrakt bruk av assistenter i tillegg til lærere (Nordahl, 2018). Ofte hører elever med multifunksjonshemming formelt til et ordinært studietilbud, men mottar tilbudet i spesialklasser, som eksempelvis hverdagslivstrening.

Denne gjennomgangen av organisering gir indikasjoner på at barn med multifunksjonshemming risikerer å bli ekskludert fra fellesskapet. I den videre utforskningen av artikkelens andre problemstilling, hvor ideal møter disse «hard cases» (Kittay, 2019, s. 17), trer noen spenninger frem knyttet til unntak, forventninger og definisjonsmakt.

Spenninger ved idealene

En regel kommer som kjent ofte med unntak, og det gjelder også beskrivelser av inkludering. For aspektet å *være i fellesskapet* så kommer et slikt unntak til syne i Meld. St. 6 (2019–2020), som beskriver inkludering i utdanning, og hvor det slås fast at «noen ganger er det nødvendig å gi tilbud utenfor det ordinære for at barnet skal lære og utvikle seg på best mulig måte». Slike uttalelser bringer med seg diskusjoner og usikkerhet om når unntak skal finne sted. Dette er en levende diskusjon hvor den ene siden argumenterer for at barn med multifunksjonshemming alltid bør bli inkludert i de ordinære rommene (Agran mfl., 2020), mens andre argumenterer for det motsatte. På grunn av barn med multifunksjonshemming sine spesifikke behov bør de ikke bli plassert i det ordinære (Kauffman mfl., 2020). Idealet om å være i fellesskapet kan altså også forstås til å ikke gjelde alle, alltid. Holdninger om at noen barn har for omfattende vansker til å kunne inkluderes, eksisterer – også blant de som er for inkludering (Cologon, 2022).

Videre kan det som skrives om inkludering i politiske dokumenter, bidra til ekskludering av de personene som er mest avhengige, på grunn av en forventning om uavhengighet. En slik forståelse kan kobles til de viktige kampene knyttet til empowerment-bevegelser og det å ha kontroll over eget liv. En slik vektlegging av kontroll står i sterk kontrast til måter å være på som personer med multifunksjonshemming representerer. Eksempel på vektlegging av uavhengighet finner man blant annet i CRPD (FN, 2006) hvor det i artikkel 3 argumenteres for «respekt for menneskers iboende verdighet, individuelle selvstendighet med rett til å treffe egne valg, og uavhengighet».

Selv om intensjonen er god, kan forventninger om uavhengighet fremstå som lite realistisk og lite relevant. Colley (2020) argumenterer for at så lenge konseptet inkludering fortsetter å bli knyttet til en noe uspesifisert forståelse av autonomi, er det ikke overraskende at personer med multifunksjonshemming stadig utelates fra politikk og debatt. Internasjonale studier peker på at ansatte i tjenester til personer med multifunksjonshemming

har holdninger om at selvbestemmelse og deltakelse via egne valg er lite relevant for denne gruppen (Voss mfl., 2021). Å knytte forventninger om uavhengighet til inkludering kommer med utfordringer (Kuld mfl., 2023).

Fra normaliseringsprinsippet har vi lært at måter å leve på bør være tett på normer og mønster fra storsamfunnet (Nirje, 1969). Dette leder til en tredje mulig spenning – hvem definerer hva som er normalt? Morken (2007) beskriver dette som problemet knyttet til normalitetssentrisme. Her beskrives ofte gode intensjoner om å ønske det normale for alle, og hvor de såkalt normale, de ikke utviklingshemmede, utgjør majoriteten og definerer hva som utgjør det gode liv. Hvordan kan vi være sikre på at det gode liv for noen er relevant for alle?

Et konkret eksempel kan være knyttet til hvordan man innreder leiligheter. Normaliseringsprinsippet argumenterer for å gjøre boforhold «normale», hvilket har medført at man har innredet omsorgsleiligheter med møbler man kan finne i vanlige hus, som kjøkkenbord, stoler og sofa. For et barn med multifunksjonshemming kan dette være møbler en selv ikke bruker: Noen får gjerne mat gjennom sonde og sitter ikke ved et kjøkkenbord, andre foretrekker kanskje å ligge på en madrass på gulvet eller sitte i en saccosekk fremfor en ordinær lenestol som man gjerne finner i «vanlige» hjem. Selv om inkludering kommer med ideal om noe mer enn at personen skal tilpasses til majoriteten, så ligger det fremdeles forventninger og holdninger om at personene skal passe inn i en normalitet som en majoritet har bestemt. Dette kan også komme til uttrykk i måter man legger til rette for deltakelse på.

Studier viser at eksempelvis lekeområder er utformet på måter som virker ekskluderende for barn med multifunksjonshemming (Stanton-Chapman & Schmidt, 2016). Det demonstreres også gjennom hvordan man kommuniserer, og hvor personer uten utviklingshemming kontrollerer reglene for interaksjon, hvor det verbale og kognitive blir favorisert (Bos & Abma, 2022). Så lenge kroppslige måter å kommunisere på ikke blir inkludert og anerkjent i CRPD (FN, 2006), bidrar dette til at slike måter å være på neglisjeres (Evensen & Beckett, 2023).

Ideal møter praksis

På tross av at nordiske land blir pekt på for å ha gode rammer for å oppnå inkludering, blant annet på grunn av høy barnehagedekning, blir det samtidig argumentert for at rammeverket ikke er tilstrekkelig (Shakespeare, 2015). Delegater fra FN var i 2019 i Norge for å vurdere situasjonen til personer med funksjonsnedsettelse, og i rapporten ble det konkludert med at rammeverket ikke er solid (Human Rights Council, 2020). Det problematiseres blant annet at CRPD ikke er inkorporert i norsk lov. Videre viser rapporten til flere bekymringsområder knyttet til kommunale ulikheter, samt fragmenterte tilbud som gjør det vanskelig å navigere eksempelvis mellom utdanning og helse. Det uttrykkes bekymring for det høye antallet barn som vokser opp i institusjoner, og omfanget av det de betegner som spesialskoler (Human Rights Council, 2020). Målet om å oppnå «fullgod deltakelse og inkludering i samfunnet» (FN, 2006) kan det argumenteres for at står på ustødige ben.

Kritikken kommer ikke bare fra utlandet. Også norske politiske styringsdokumenter og forskning på feltet peker på utfordringer. 20 år etter ansvarsreformen konkluderte Meld. St. 45 (2012–2013) med at inkludering for personer med utviklingshemming ikke var nådd. Noen år senere kom forslag om hvordan man kunne sikre menneskeretter og inkludering for denne gruppen, blant annet gjennom å legge ned alle spesialskoler innen 2030. Nå, nesten ti år senere, er mye fremdeles uløst. Regjeringen beskriver i strategiplanen *Et samfunn for alle* (Kulturdepartementet, 2019, s. 20) at «hjelpemiddelet tilbyr i stor grad standardiserte tjenester som er tilpasset majoritetsbefolkningens behov». Et utsagn som indikerer at de med de største omsorgsbehovene ikke favnes.

Norge fortsetter å jobbe mot bedre inkluderingspraksiser. Et konkret eksempel er etableringen av forskningssenteret SpedAims (www.uv.uio.no/spedaims), som setter søkelys på spesialpedagogisk forskning og inkluderende praksiser. Det er også lagt vekt på inkludering i ulike stortingsmeldinger, eksempelvis om menneskeretter for personer med utviklingshemming (Meld. St. 8 (2022–2023)). Denne meldingen har inkludert

personer med utviklingshemming i arbeidet, og deres stemmer kan bli funnet gjennom hele dokumentet. Personer med de største omsorgsbehovene, som ikke uttrykker seg verbalt, er likevel ikke inkludert, og det er vanskelig å se hvordan en del av beskrivelsene i meldingen kan gjøres relevant for personer med multifunksjonshemming. Dette er mennesker som i liten grad er inkludert i forskning (Skarsaune, 2023b).

Dersom vi går videre inn i de tre foreslåtte aspektene om inkludering knyttet til *å være i, gjøre i og føle fellesskap*, så finnes det grundig dokumentasjon på at barn med multifunksjonshemming er de som i minst grad deler fysiske rom. Innenfor utdanningssektoren er dette de barna som i minst grad er inkludert i form av *å være i fellesskapet* (Giangreco, 2020; Wendelborg, 2015; Ytterhus, 2015). Segregeringen ser ut til å øke gjennom utdanningssystemet. Vi har også kunnskap om at mange barn med multifunksjonshemming lever store deler av livet sitt i institusjoner. Barneboliger kan det argumenteres for at bryter med ideal om at en bør vokse opp sammen med ens familie, og studier peker på at barneboligers institusjonelle rammer skaper hindringer for medvirkning (Fylkesnes, 2020).

Videre er det indikasjoner på at barn med multifunksjonshemming er avhengige av flere omsorgssystemer parallelt, og det er rapporter som viser at det er en stor utfordring knyttet til å koordinere disse tjenestene (Tøssebro mfl., 2023). Mangelfull koordinering mellom ulike fysiske rom og kontekster innenfor både helse og utdanning kan fungere som en barriere mot inkludering. Vi har også kunnskap som viser at tjenestetilbud til barn med multifunksjonshemming ofte blir gitt av ufaglærte ansatte, og mange mangler spesi-fikk kompetanse når det gjelder omsorg for denne gruppen.

Innenfor helsesektoren vet vi at det er en utfordring at hjelpen gjerne blir gitt av mange og skiftende personale, og det er grunn til å tro at dette bidrar negativt når det gjelder målsettinger om inkludering. Høy utskifting av personale kan bidra til relasjoner uten tilstrekkelig tillit og at ansatte ikke får anledning til å opparbeide seg nødvendig

kompetanse på personens idiosynkratiske kommunikasjon. Et pågående nasjonalt tilsyn i avlastningsboliger og barneboliger kommer med nedslående rapporter. Det pekes på flere brudd på barns rettigheter knyttet til læring og rehabilitering som videre påvirker inkludering. Disse bruddene kobles blant annet til manglende kunnskap hos ansatte (Helsetilsynet, 2022).

Forskning viser at barn med multifunksjonshemming som lever i institusjoner, risikerer ikke å bli inkludert i meningsfulle aktiviteter og altså å kunne *gjøre i fellesskap* (Johnson mfl., 2017). Det er gitt karakteristikker av omsorg til personer med de største omsorgsbehovene som «the concept of hotel mode of care», som viser til at omsorgsmottaker er inaktiv mens den ansatte gjør rent og lager mat (Haines mfl., 2018). Vehmas & Mietola (2021) har betegnet livet til personer med multifunksjonshemming som bor i bolig, som «avgrensede liv», i form av begrensede aktiviteter. I deres beskrivelser understrekes det at dette ikke handler om personenes funksjonsnedsettelse, men få ressurser kombinert med en lite oppfinnsom omsorgskultur.

Personer med multifunksjonshemming har begrensede sosiale kontakter (Kamstra mfl., 2015) – kan hende på grunn av at de i mindre grad deler fysiske rom med andre og ofte har færre relasjoner. Studier peker på barrierer mot at personer med multifunksjonshemming får delta i det større samfunn. Ofte er deltakelsen mer basert på å være til stede, synlige i det offentlige rom, heller enn faktisk deltakelse (Nind & Strnadova, 2020). Innen utdanning viser studier at det å være fysisk inkludert ikke nødvendigvis betyr at barnet har reelle muligheter for deltakelse. Feldman mfl. (2016) skriver at det å sitte i utkanten av et ordinært klasserom med individuelle oppgaver sammen med en profesjonell i liten grad støtter opp under aktiv deltakelse i fellesskapet sammen med medelever.

Det er vanskelig å vite noe sikkert om dimensjonen av inkludering som omhandler *å føle fellesskap*, siden den krever at vi vet noe om personens erfaringer (Haegle & Maher, 2023). Barn med multifunksjonshemming er i liten grad inkludert både i forskning og debatter (Vehmas & Mietola, 2021). Men for at inkludering skal finne sted, kan

det argumenteres for at alle de foreslåtte aspektene må være til stede. Det er grunn til å anta at reduserte muligheter når det gjelder å dele fysiske rom og å delta, fører til redusert følelse av tilhørighet. Det finnes også indikasjoner på at profesjonelle erfarer at det ordinære tilbudet gir liten grad av fleksibilitet, som videre kan gjøre det vanskelig å legge til rette for arenaer hvor positive følelser av tilhørighet kan utfoldes. Rapporter viser at profesjonelle som jobber tett på personene, gjerne er mer skeptiske til å kunne oppnå inkludering enn personer fjernere fra personen, som eksempelvis ledere innenfor utdanningssektoren (Wendelborg, Kittelsaa, & Caspersen, 2017). Det rapporteres at noen lærere opplever inkludering som prinsipp som er positivt, men som er vanskelig å realisere innenfor de gjeldende strukturer.

I denne artikkelen har en målsetting vært å svare på om ideal om inkludering innfris innenfor velferdstjenester for barn med multifunksjonshemming. Komplekse spørsmål kan sjelden besvares med enkle svar – men dersom et klart svar på spørsmålet skal gis, er det at vi som samfunn mislykkes. Selvsagt finnes det eksempler på barn som inkluderes i ordinær barnegruppe, som deltar i ulike aktiviteter sammen med andre, og som har tette, gode relasjoner med andre som man kan anta gir følelse av tilhørighet. Men – dette er gjerne unntakene. Ofte kreves en stor innsats fra pårørende. Vi har eksempler på at omsorgssystemet ikke nødvendigvis støtter opp om inkluderende praksiser av å være i, gjøre i og føle fellesskap. Inkludering er noe som skjer på tross av heller enn på grunn av hvordan tjenestene er organisert.

Barrierene mot inkludering av barn med multifunksjonshemming er mange, og gjennom «state-of-the-art» gjennomgangen pekes det i retning av spenninger knyttet til unntak, forventninger og definisjonsmakt. Det kan handle om fysiske rom som har liten fleksibilitet. Dersom måten rommene brukes på, er formet etter majoritetens behov, bidrar det til at barn med multifunksjonshemming er de som unntak blir applisert på, og som dermed mottar tjenester i andre rom enn majoriteten. Videre har vi sett at deltakelse kan komme med et sett av forventninger, for eksempel at man må

ha en viss grad av uavhengighet for å kunne delta. Dette kan føre til holdninger om at mål om deltakelse ikke er like relevant for personer med multifunksjonshemming. Selv om inkludering ideelt sett skal innebære en gjensidig prosess, har majoriteten fremdeles definisjonsmakt når det gjelder hva som er et godt og normalt liv.

En rekonseptualisering som anerkjenner mangfold og kompleksitet

Samtidig som den praktiske organiseringen av velferdstjenester til barn med multifunksjonshemming ikke ser ut til å rekke opp til ideal om inkludering, kan det argumenteres for at idealet er lite fruktbart – både for barn med multifunksjonshemming og andre. Artikkelen tredje problemstilling – om hvordan praksis kan informere en re-konseptualisering – må ta utgangspunkt i det levde livet til barn med multifunksjonshemming. Jeg vil i det videre argumentere for en rekonseptualisering som anerkjenner mangfold og kompleksitet.

Barn med multifunksjonshemming representerer et mangfold som i liten grad innlemmes i beskrivelser av inkludering. Dette er en gruppe som utfordrer forståelser av hvordan man kan være i et fellesskap, og som i mange situasjoner utelates, diskvalifiseres og blir vurdert som «too disabled» (Cologon, 2022, s. 395). En rekonseptualisering av inkludering må først og fremst innebære en forståelse av mangfoldige måter å være i verden på, og ta inn at det ikke finnes en standard måte man kan være i, gjøre i eller føle fellesskap og tilhørighet.

Dersom vi skal holde inkludering høyt, må anerkjennelse av mangfold bli holdt enda høyere. Dette er viktig både for barn med multifunksjonshemming – for å erfare aksept, og for samfunnet. Når vi ekskluderer mennesker, fører dette til et mer homogent samfunn, hvor en konsekvens er at man mister verdifulle erfaringer. Å være sammen med barn med multifunksjonshemming gir unike muligheter for å danne intime, nære relasjoner (Kittay, 2019). Å være tett på andres sårbarhet, avhengighet og kroppslige væren kan gi rike erfaringer som peker på noe allmennmenneskelig – alle mennesker erfarer i løpet av livet avhengighet, den er et livsvilkår (Kittay, 2019). Dersom CRPDs

oppfordring om at vi må vise respekt for forskjeller, skal virkeliggjøres (FN, 2006), må dette synliggjøres både i våre ideal og praksis. En god øvelse kan være å reflektere over hvorvidt våre praksiser er organisert på måter som inkluderer dem med de største omsorgsbehovene. Inkludering handler grunnleggende sett om fellesskap og krever av oss at vi lager samfunn hvor fellesskapet er tilgjengelig for alle.

Forståelser av menneskets mangfoldighet må også innebære en mer kompleks forståelse av selve konseptet inkludering og aspekter ved idealet. Jeg argumenterer for at ideal om inkludering må innlemme erfaringer med både *å være i, gjøre i og føle fellesskap*, samt adressere spenninger knyttet til unntak, forventninger og definisjonsmakt. Et viktig hovedpunkt når det gjelder inkludering, handler om å dele fysiske rom, og jeg vil argumentere for at dette alltid må bli sett i sammenheng med personens følelse av fellesskap. Strukturelle rammer er viktig, og det er avgjørende at rommene ikke begrenser eller fungerer ekskluderende. Den beste måten å vurdere dette på er å alltid ta utgangspunkt i hvordan inkluderings tiltak, i form av eksempelvis fysisk plassering, oppleves og føles for det aktuelle barnet.

Det handler ikke bare om fysiske rom, eller hvordan man kan delta. Også hvordan personen erfarer og føler fellesskapet må vurderes. Og på samme måte: Forsøk på å legge til rette for følelser av tilhørighet henger også sammen med fysisk organisering og hvilke aktiviteter man er involvert i. Alt spiller sammen. Integrerte og komplekse forståelser innebærer at fysiske rom må bli sett på som noe mer enn bare materialitet. Simmons (2021) anbefaler at heller enn å debattere hvor den sosiale interaksjonen foregår, så må man utforske betingelser som skaper eller produserer sosial interaksjon (Simmons, 2021). Dette forstår jeg til å være i tråd med det Haegele & Maher (2023) foreslår når de understreker viktigheten av å legge til rette for intersubjektive erfaringer, og at man må bygge kunnskap fra de som erfarer, i dette tilfellet barn med multifunksjonshemming. Deres erfaringer må informere hvordan man kan konstruere inkluderende rom.

Dette innebærer at vi må få frem disse stemmene og erfaringene – barn med multifunksjonshemming må lyttes til. Ved å inkludere disse stemmene, sammen med viktige nærperso-ner som familie og profesjonelle, kan man vurdere og utfordre de fysiske rommenes fleksibilitet. Ved å lære fra barn med multifunksjonshemming kan mangfoldige måter å være i fellesskap på anerkjennes. Å være i fellesskap må settes i sammenheng med hvilke aktiviteter barna inkluderes i, og hvilke følelser av fellesskap dette kan skape.

I lys av dette kan en og argumentere for en mer nyansert og bred forståelse av hva deltakelse kan innebære (Bos & Abma, 2022). Dette innebærer blant annet at kroppslige og avhengige måter å kommunisere og være i verden på må bli sett på som gyldige, og innlemmes eksempelvis i CRPD og andre viktige styringsdokument (Evensen & Beckett, 2023; Skarsaune, 2023b). Barn med multifunksjonshemming må ikke undervurderes. I avhengigheten som kjennetegner måten de er på i verden, ligger sentrale ressurser for å danne intime og meningsfulle relasjoner (Brigg mfl. 2016). Dette er viktige betingelser for «fullgod og effektiv inkludering i samfunnet» (FN, 2006), og altså viktige forutsetninger for å oppnå selve kjernen i inkludering – å være sammen i et fellesskap.

Ideal skal henge høyt, det er i dets natur å peke mot en ønsket tilstand, men en må unngå ideal som bidrar til ekskluderende prosesser. Det ligger mye læring i å forstå inkludering gjennom måter å være på i verden representert ved barn med multifunksjonshemming. Dersom vi følger Kittay (2019), er kunnskap om «hard cases» nyttige for mangfoldige og komplekse forståelser av mennesker generelt, og noe vi alle kan lære av. Ved å utfordre tenkesett og å inkludere mangfoldige og komplekse måter å være på vil det kunne bidra til at flere marginaliserte grupper i større grad inkluderes.

Referanser

- Agran, M., Jackson, L., Kurth, J. A., Ryndak, D., Burnette, K., Jameson, M., Zagona, A., Fitzpatrick, H. & Wehmeyer, M.** (2020). Why Aren't Students with Severe Disabilities Being Placed in General Education Classrooms: Examining the Relations among Classroom Placement, Learner Outcomes, and Other Factors. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), s. 4–13. <https://doi.org/10.1177/1540796919878134>
- Askheim, O.P.** (2003). *Fra normalisering til empowerment: ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Gyldendal Akademisk.
- Barneombudet** (2017). *Barneombudet fagrapport 2017 – Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. <https://www.barneombudet.no/var-arbeid/publikasjoner/uten-mal-og-mening-om-spesialundervisning-i-norsk-skole>
- Barry, E.S., Merkebu, J. & Varpio, L.** (2022). State-of-the-art literature review methodology: A six-step approach for knowledge synthesis. *Journal of Graduate Medical Education*, 11(5), s. 281–288. <https://doi.org/10.1007/s40037-022-00725-9>
- Beadle-Brown, J., Leigh, J., Whelton, B., Richardson, L., Beecham, J., Baumker, T. & Bradshaw, J.** (2016). Quality of Life and Quality of Support for People with Severe Intellectual Disability and Complex Needs. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 29(5), s. 409–421. <https://doi.org/10.1111/jar.12200>
- Bos, G. & Abma, T.** (2022). Putting down verbal and cognitive weaponry: the need for 'experimental-relational spaces of encounter' between people with and without severe intellectual disabilities. *Disability & Society*, 37(10), s. 1703–1727. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1899896>
- Braun, V. & Clarke, V.** (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), s. 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brigg, G., Schuitema, K., & Vorhaus, J.** (2016). Children with profound and multiple learning difficulties: laughter, capability and relating to others. *Disability & Society*, 31(9), s. 1175–1189. <https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1239571>
- Clegg, J., Black, R., Smith, A. & Brumfitt, S.** (2018). Examining the impact of a city-wide intensive interaction staff training program for adults with profound and multiple learning disability: a mixed methods evaluation. <https://doi.org/10.1080/09638288.2018.1495769>
- Colley, A.** (2020). To what extent have learners with severe, profound and multiple learning difficulties been excluded from the policy and practice of inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 24(7), s. 721–738. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1483437>
- Cologon, K.** (2022). Is inclusive education really for everyone? Family stories of children and young people labelled with 'severe and multiple' or 'profound' disabilities'. *Research Papers in Education*, 37(3), s. 395–417. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849372>
- de Haas, C., Grace, J., Hope, J. & Nind, M.** (2022). Doing Research Inclusively: Understanding What It Means to Do Research with and Alongside People with Profound Intellectual Disabilities. *Social Sciences*, 11(4). <https://doi.org/10.3390/socsci11040159>
- Ellingsen, K.E., Isaksen, M.S. & Lungwitz, D.** (2020). Lav kompetanse og utstrakt bruk av deltid truer faglig forsvarlige tjenester til personer med utviklingshemming. *Low or none formal competence and extended use of part time threatens the professional standards of services to persons with intellectual and developmental disabilities*, (1), s. 18–31.
- Evensen, K.V.** (2018). *Give me a thousand gestures: Embodied meaning and severe, multiple disabilities in segregated special needs education*. [Doktorgradsavhandling]. Norges idrettshøgskole.
- Evensen, K.V. & Beckett, A.E.** (2023). The Rights of the Child When Symbolic Language Is Out of Reach. I: A.E. Beckett (red.), (s. 265–280). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003056737-21>
- Feldman, R., Carter, E.W., Asmus, J. & Brock, M.E.** (2016). Presence, Proximity, and Peer Interactions of Adolescents with Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Exceptional Children*, 82(2), 192–208. <https://doi.org/10.1177/0014402915585481>
- FN** (2006). Konvensjonen om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne. Forente nasjoner.
- Forster, S.** (2020). Approaching a person with profound intellectual and multiple disabilities: What do you think, what do you do? I: M. Nind & I. Strnadova (red.), *Belonging for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Pushing the Boundaries of Inclusion* (1st edition). Milton: Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9780429260711>
- Freire, P., Lie, S. & Nordland, E.** (1999). *De undertryktes pedagogikk* (2. utg.). Ad notam Gyldendal.
- Fylkesnes, I.** (2020). Relasjonelt aktørskap. Vilkår for medverknad når barn og unge med utviklingshemming bur i barnebustad. *Fontene forskning*, 13(2), s. 18–30. <https://fonteneforskning.no/forskningsartikler/relasjonelt-aktorskap-vilkar-for-medverknad-nar-barn-og-unge-med-utviklingshemming-bur-i-barnebustad-6.19.790570.ae87b7b1e3>
- Giangureco, M.F.** (2020). «How Can a Student with Severe Disabilities Be in a Fifth-Grade Class When He Can't Do Fifth-Grade Level Work?» Misapplying the Least Restrictive Environment [Article]. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), s. 23–27. <https://doi.org/10.1177/1540796919892733>

- Gjermestad, A., Skarsaune, S.N. & Bartlett, R.L.** (2023). Advancing inclusive research with people with profound and multiple learning disabilities through a sensory-dialogical approach [Article]. *Journal of Intellectual Disabilities*, 27(1), s. 40–53. <https://doi.org/10.1177/17446295211062390>
- Gjermestad, A., Slåtta, K. & Horgen, T.** (2021). Innledning. I: A. Gjermestad, K. Slåtta, & T. Horgen (red.), *Multifunksjonshemming: livsutfoldelse og læring* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Grant, M.J. & Booth, A.** (2009). A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information & Libraries Journal*, 26(2), s. 91–108. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1471-1842.2009.00848.x>
- Haeghele, J.A., & Maher, A.J.** (2023). Toward a Conceptual Understanding of Inclusion as Intersubjective Experiences. *Educational Researcher*, 52(6), s. 385–393. <https://doi.org/10.3102/0013189X231176287>
- Haines, D., Wright, J. & Comerasamy, H.** (2018). Occupational Therapy Empowering Support Workers to Change How They Support People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities to Engage in Activity. *Journal of Policy & Practice in Intellectual Disabilities*, 15(4), s. 295–306. <https://doi.org/10.1111/jppi.12257>
- Haug, P.** (2014). *Inkludering*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Heimdahl, H.** (2019). *Hva gjør en kanin på et fang under julegudstjenesten? Et analytisk blikk på inkludering*. Statped. <https://www.statped.no/globalassets/laringsressurs/dokumenter/06-rapporter/hva-gjor-en-kanin-pa-et-fang-under.pdf>
- Helsetilsynet** (2022). *Veileder landsomfattende tilsyn 2022–2023. Får barn i barne- og avlastningsboliger habilitering/opplæring i samsvar med sine behov?* https://www.helsetilsynet.no/globalassets/opplastinger/publikasjoner/internserien/2022/lot_2022_barneboliger_internserien_5_2022.pdf
- Herbert, M.E., Brock, M.E., Barczak, M.A. & Anderson, E.J.** (2020). Efficacy of Peer-Network Interventions for High School Students with Severe Disabilities and Complex Communication Needs. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(2), s. 98–114. <https://doi.org/10.1177/1540796920904179>
- Human Rights Council** (2020). *Visit to Norway. Report of the Special Rapporteur on the rights of persons with disabilities*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G20/008/23/PDF/G2000823.pdf?OpenElement>
- Jacobs, P., Quayle, E., Wilkinson, H. & MacMahon, K.** (2021). Relationships matter! – Utilising ethics of care to understand transitions in the lives of adults with severe intellectual disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 49(3), s. 329–340. <https://doi.org/10.1111/bld.12380>
- Johnson, H., Bigby, C., Iacono, T., Douglas, J., Kattagen, S. & Bould, E.** (2017). Increasing day service staff capacity to facilitate positive relationships with people with severe intellectual disability: Evaluation of a new intervention using multiple baseline design. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 42(4), s. 391–402. <https://doi.org/10.3109/13668250.2016.1246656>
- Kamstra, A., Putten, A.A.J., Post, W. J. & Vlaskamp, C.** (2015). Informal Social Networks of People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Relationship with Age, Communicative Abilities and Current Living Arrangements. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(2), s. 159–164. <https://doi.org/10.1111/jar.12115>
- Kauffman, J.M., Travers, J.C. & Badar, J.** (2020). Why Some Students with Severe Disabilities Are Not Placed in General Education. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 45(1), s. 28–33. <https://doi.org/10.1177/1540796919893053>
- Kittay, E.F.** (2019). *Learning from my daughter: the value and care of disabled minds*. Oxford University Press.
- Kuld, P.B., Frielink, N., Zijlmans, M., Schuengel, C. & Embregts, P.J.C.M.** (2023). Promoting self-determination of persons with severe or profound intellectual disabilities: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 67(7), s. 589–629. <https://doi.org/10.1111/jir.13036>
- Lauritsen, K.** (2011). Barnehagen i kulturell endring – tilpasning eller motstand. I: T. Korsvold (red.), *Barndom – barnehage – inkludering*. Fagbokforlaget.
- Lefstad, K., Lyngseth, E.J. & Buli-Holmberg, J.** (2022). Spesialpedagogers erfaringer med likeverdig deltakelse i skolen for elever med vedtak om spesialundervisning. *Spesialpedagogikk* 87(5) s. 59–70.
- Marlow, E. & Walker, N.** (2015). Does supported living work for people with severe intellectual disabilities? *Advances in Mental Health & Intellectual Disabilities*, 9(6), s. 338–351. <https://doi.org/10.1108/AMHID-02-2015-0006>
- Meld. St. 8** (2022–2023). *Menneskrettar for personar med utviklingshemming – det handlar om å bli høyr og sett*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3ea1c0ef367a44ee8d3597a04f86c8f7/nn-no/pdfs/stm202220230008000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/3daced48f7c94401ebefc91549a5d08cd/no/pdfs/stm201920200006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 45** (2012–2013). *Frihet og likeverd – om mennesker med utviklingshemming*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-45-2012--2013/id731249/>
- Mitchell, D.** (2008). *What really works in special and inclusive education usin evidence-based teaching strategies*. Routledge.

- Morken, I.** (2016). Inkluderer. I: T. Strand, O.A. Kvamme & T. Kvernbekk (red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Murray, G.C., McKenzie, K., Metcalfe, D., Whelan, K. & Murray, A.L.** (2022). Exploring the relative importance of factors that influence the job retention of social care staff working in intellectual disability services. *British Journal of Learning Disabilities*, 50(1), s. 13–18. <https://doi.org/10.1111/bld.12365>
- Nakken, H. & Vlaskamp, C.** (2007). A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 4(2), s. 83–87. <https://doi.org/10.1111/j.1741-1130.2007.00104.x>
- Nind, M. & Strnadova, I.** (2020). *Belonging for People with Profound Intellectual and Multiple Disabilities: Pushing the Boundaries of Inclusion*. Routledge, Taylor & Francis Group. <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED605394&site=ehost-live&scope=site>
- Nirje, B.** (1969). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. I: R.B. Kugel & W. Wolfensberger (red), *Changing Patterns in Residential Services for the Mentally Retarded; A President's Committee on Mental Retardation Monograph*.
- Nordahl, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Fagbokforlaget
- Robinson, S., Hill, M., Fisher, K.R. & Graham, A.** (2020). Belonging and exclusion in the lives of young people with intellectual disability in small town communities. *Journal of Intellectual Disability*, 24(1), s. 50–68. <https://doi.org/10.1177/1744629518765830>
- Shakespeare, T.** (2015). Foreword. I: T. Rannveig, B. Ytterhus, E. Snæfríður Thóra & B. Berg (red.), *Childhood and disability in the Nordic countries: being, becoming, belonging Studies in childhood and youth*. Palgrave Macmillan.
- Simmons, B.** (2021). The production of social spaces for children with profound and multiple learning difficulties: a Lefebvrian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 42(5/6), s. 828–844. <https://doi.org/10.1080/01425692.2021.922269>
- Skarsaune, S.N.** (2023a). Persons with profound and multiple learning disabilities as individuals of knowledge: Exploring the possibilities of empathy. *British Journal of Learning Disabilities*, 1. <https://doi.org/10.1111/bld.12550>
- Skarsaune, S.N.** (2023b). *Learning from persons with profound intellectual and multiple disabilities: an ethnographic study exploring self-determination and ethics of professional relations* [Doktorgradsavhandling]. VID Specialized University.
- Stanton-Chapman, T.L. & Schmidt, E.L.** (2016). Special Education Professionals' Perceptions toward Accessible Playgrounds. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 41(2), s. 90–100. <https://doi.org/10.1177/1540796916638499>
- Statistisk sentralbyrå** (2022). *Sjukeheimar, heimetenester og andre omsorgstenester*. <https://www.ssb.no/statbank/table/11875/tableViewLayout/>
- Statistisk sentralbyrå** (2024). Andel barn i alderen 1–5 år som har plass i barnehage 2023. <https://www.ssb.no/utdanning/barnehager/statistikk/barnehager>
- Talman, L., Stier, J., Wilder, J. & Gustafsson, C.** (2021). Participation in daily life for adults with profound intellectual (and multiple) disabilities: How high do they climb on Shier's ladder of participation? *Journal of Intellectual Disabilities*, 25(1), s. 98–113. <https://doi.org/10.1177/1744629519863959>
- Tøssebro, J., Berg, B., Bruteig, R., Caspersen, J., Hermstad, I.H. & Wendelborg, C.** (2023). *Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov?: Delrapport 1: Utgangspunktet da lovendringene trådte i kraft. I: Bedre tjenester til barn og unge med sammensatte behov?: NTNU Samfunnsforskning AS*.
- UNESCO** (1994). The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Unicef** (u.d.). *Inclusive education*. <https://www.unicef.org/education/inclusive-education>
- Utdanningsdirektoratet** (2023, 15.02.23). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsforbundet**. (2022). Bruk av assistenter i grunnskolen. I: *Faktark 2022:3*.
- Voss, H., Loxton, A., Anderson, J. & Watson, J.** (2021). «It was one of those complicated cases»: health practitioners' perspectives and practices of providing end-of-life care for people with profound intellectual and multiple disability. *BMC Palliative Care*, 20(1), s. 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12904-021-00873-5>
- Wendelborg, C.** (2015). *Barnehagetilbudet til barn med særlige behov: undersøkelse av tilbudet til barn med særlige behov under opplæringspliktig alder*. NTNU samfunnsforskning, Mangfold og inkludering.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J.** (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?: Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen*. NTNU Samfunnsforskning.
- Wendelborg, C., Kittelsaa, A.M., & Wik, S.E.** (2017). Overgang skole arbeidsliv for elever med utviklingshemming. NTNU Samfunnsforskning.
- Ytterhus, B.** (2015). Does one size fit all? Physical placement, organizational structure, and parental satisfaction in Norwegian Day care centre. I: R. Traustadóttir, B. Ytterhus, S. Egilson & B. Berg (red.), *Childhood and Disability in the Nordic Countries: Being, Becoming, Belonging Studies in childhood and youth* (1 utg.). London: Palgrave Macmillan UK.

Hva er et barn?

TEKST:

HALLVARD HÅSTEIN

Før de forsvinner. Et forsøk på å forstå hva barn er. Dette er tittelen på Birger Emanuelsen sin bok skrevet i sakprosaform. Forfatteren har tidligere mottatt litterære priser for sine romaner.

Boka går tett på voksne som har med barn å gjøre. I innledningen heter det: «Vi bruker barnet som et laboratorium for våre egne ideer og interesser. Som en slagmark for våre egne konflikter og kriser. For barn er ikke bare barn. De er også våre forestillinger om framtida – og våre oppgjør med fortida.»

Emanuelsen vil utfordre og undersøke våre forestillinger om barn og hva det innebærer å være foreldre. Imidlertid skal en ikke ha lest mye i boka for å innse at den også utfordrer holdninger hos lærere og annet pedagogisk personale.

Hva er et barn?

Dette spørsmålet er tittelen på bokas første kapittel, men formuleringen kunne også stått som tittel for hele boka. For å finne svar på spørsmålet om hva som kjennetegner et barn, har forfatteren organisert sin nysgjerrighet slik: Han behandler: (1) barnets historie, (2) verdien av barn, (3) oppdragelse og (4) barndommens rike. Hver av disse temaene utgjør overskriften på en av de fire delene i boka.

Langs denne firedelte veien til klarhet anvender forfatteren flere typer kunnskap: erindringer

fra opplevelser i egen oppvekst, kunnskap i historie, sitater fra skjønnlitterære forfattere, resultater fra moderne forskning om barn og ikke minst erfaringer som far til tre barn.

Tilbakemeldinger

Det skjer nesten hele tiden: Både hjemme og på skolen leverer barn og unge tilbakemeldinger til de voksne som er til stede. Emanuelsen er tydelig på hva dette kan gjøre med oss: «Barna fyller oss voksne med nederlag og redsel, fordi de viser feilene våre. Ikke bare feilene vi har som enkeltmennesker, men også feilene ved det samfunnet vi har laget sammen. Barna kan derfor fylle oss med skam over at vi ikke klarer å gjøre gode valg.»

Og han fortsetter med å spørre hvordan vi kan betale tilbake takknemligheten for at barna gjør at vi kan bli kjent med disse sidene av oss selv. «Jeg tror vi bør begynne med å gi dem tilbake mer av deres egen verden, mer av den friheten som tross alt er mulig å leve i», er noe av hans svar.

Oppdragelse og irritasjon

Menneskets hode er vokst så stort at vi må fødes ekstremt umodne. Dette er forklaringen på at oppdragelse blir viktig og langvarig.

Emanuelsen presiserer: «Oppdragelse handler om å gjøre folk av barna våre.» Begrepet *oppdragelse* er nå nesten gått ut av bruk, og enkelte mener



Birger Emanuelsen

Før de forsvinner. Et forsøk på å forstå hva barn er

Cappelen Damm | 2024

284 sider | ISBN/EAN 9788202822231

til og med at en langt på vei skal droppe oppdragelsen. Angående dette knytter han seg positivt til den danske familieterapeut Fie Hørby. Han sier følgende om henne: «Hun argumenterer for at vi konsentrerer oss for mye om atferd. Altså hva barnet gjør, i stedet for å være mer oppmerksom på hvem barnet er.»

Et sted sammenlikner han seg selv med sine barn. «Midt i all forståelsen og kunnskapen tvinger irritasjonen seg fram», sier han om seg selv, og videre: «For mine barn er det annerledes. For dem står ingen forhistorie eller kunnskap i veien, og deres toleranse for min utilstrekkelighet kjenner ingen grenser.» Han nyanserer ved å tillegge at dette gjelder de tidlige barneårene.

En refleksjon om kartlegging

Kartlegginger inngår som et sentralt ledd i spesialpedagogisk arbeid. Det er ofte til stor nytte, men har også begrensninger. For kartlegging og blindhet hører sammen. Når man legger vekt på resultatene fra kartleggingen, kan man miste synet for det som ikke blir eller kan kartlegges. Kartet er nødvendigvis laget ut fra kartleggerens modell av barn og verden, og gir ikke plass for spørsmål om hva et barn er. Og veiledningene for

kartleggingsmateriale gir ikke pedagogene råd om underveis å stille seg spørsmålet: Hva er det denne eleven fortsatt har, men som jeg dessverre nesten har mistet?

Konklusjon

Boka anbefales for alle som har med barn å gjøre. Og særlig for dem som er åpne for å iaktta og å kjenne på sin egen ufullkommenhet i møte med barn og unge. Emanuelsen tilbyr få løsninger ut over denne ene – enda en gang å stille seg det grunnleggende spørsmålet: Hva er et barn egentlig? Min oppsummering er at dette er en bok om å vise respekt. —

Inkluderende undervisning i høyere utdanning: Er dette kun underviserens ansvar?

TEKST:

VEBJØRN TANDBERG OG SONIA MUÑOZ LLORT

I 2023 kom den etterlengtede boken *Inkluderende undervisning i høyere utdanning*, skrevet av Rannveig Beito Svendby. Boken består av seks kapitler, hvor det beskrives evidensbasert kunnskap basert på norsk og internasjonal forskning om å skape inkluderende undervisning. Alle kapitler har i tillegg øvelser og tips leserne kan jobbe med, og en kort oppsummering av hvert kapittel på slutten. I sin helhet er boken visuelt tilgjengelig og enkel å lese.

Som lektorer i høyere utdanning med bakgrunn i spesialpedagogikk finner vi styrker og svakheter i bokens innhold. Vi ønsker derfor å gjøre et dypdykk i boken sett fra et spesialpedagogisk perspektiv.

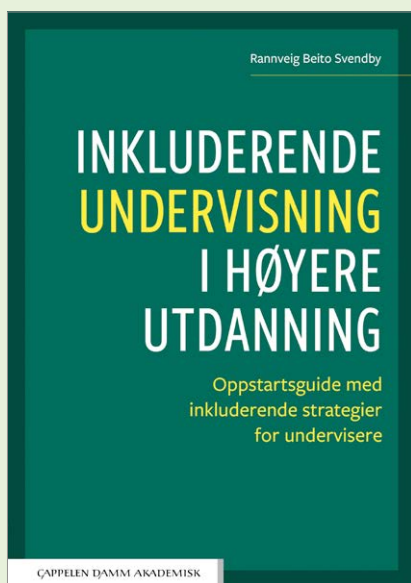
I første kapittel, med tittel *Inngang*, presenteres en avklaring av bakgrunnen for boken og en kort begrepsavklaring om *inkludering*, *universell utforming* og *funksjonshemming*. Allerede her savner vi at spesialpedagogikk nevnes som et fagfelt og en disiplin som favner om både begrepene og tilhørende praksis. Inkludering og ivaretagelse av funksjonsmangfold er spesialpedagogikkens kjerne, også for voksne studenter. Vi mener at spesialpedagogikk er en disiplin som er høyst anvendbar og

nødvendig i høyere utdanningsinstitusjoner. Boken kunne ha bidratt med å sette disiplinen på kartet med en anerkjennelse av fagets relevans for å skape inkluderende og rettferdig undervisning på universitet og høyskoler.

Boken gir videre leserne/underviserne muligheter til å reflektere ved å benytte øvelsene, spørsmålene og tipsene rundt det å skape inkludering og ivareta studentmangfoldet i klasserommene. Dette er en fin innfallsvinkel, men det er viktig å påpeke at inkludering i stor grad er et systemisk arbeid forankret i institusjonene som organisasjoner.

For at undervisere kan ha mulighet til å praktisere bokens øvelser, må institusjonene legge til rette for strukturelle rammer med regelmessig og organisert samarbeid mellom undervisere, studieveiledere, praksisveiledere og ledere. Inkludering i høyere utdanning er egentlig et anliggende for hele institusjonen, som da tilrettelegger for rammer som gjør at undervisere kan bruke og utvikle de gode øvelsene og tipsene som gis i boken.

I slutten av inngangsdelen i boken løftes et viktig punkt, nemlig arbeid som kreves rundt bevissthet om mangfold, våre egne holdninger som undervisere, språkvalg og bruk av strategiske



Rannveig Beito Svendby

Inkluderende undervisning i høyere utdanning
Oppstartsguide med inkluderende strategier
for undervisere

Cappelen Damm Akademisk | 2023

170 sider | ISBN 9788202771690

undervisningsmetoder for å heve vårt inkluderingsansvar i klasserommet. Dette er høyst viktige momenter som faller innunder vårt eget faglige ansvar om å kunne ha samstemthet mellom inkluderingsverdier og egen praksis. Denne bevisstgjøringen blir likevel sårbar om det skal være utelukkende underviserens ansvar, fordi vi i høyere utdanning har lovverk for universiteter og høyskoler om inkludering og institusjonelle regelverk å forholde oss til. Dette vil si at bevisstgjøringsarbeid burde være et målrettet og kontinuerlig institusjonelt arbeid for at undervisere også er godt kjent med rammene vi arbeider innenfor, med de klare forventninger disse bringer for utøvelse av inkludering i undervisning.

Kapittel 1 handler om pedagogisk miljø. Her gis det generelle innspill om alt fra strategiske kartlegginger av studentgrupper til åpenhet for varierende tilstedeværelse, gruppearbeid og alternative vurderingsformer og kommunikasjonskanaler. Ut fra våre egne erfaringer som spesialpedagoger og lektorer vet vi at disse ønskede variasjonene i mange tilfeller til dels er avhengige av hver enkelt institusjons forskrifter. Vi opplever selv at åpenheten for variasjon i pedagogiske metoder fort kan

møte byråkratiske og administrative barrierer som tar langt tid å endre, noe som begrenser våre muligheter for en fullverdig inkludering. I tillegg kan disse barrierene, som er institusjonens rammer, bli tolket ulikt av den enkelte ansatte.

Dette kan potensielt føre til at ansattes akademiske autonomi trumfer praksiser som fremmer inkludering. Det samme gjelder et helt vesentlig punkt som nevnes i kapitlet, nemlig studentens medbestemmelse for å forbedre tilrettelegging av pedagogiske arbeidsmåter og vurderingsformer, og ikke minst språkbruken som er tilgjengelig. Her møter vi igjen en utfordring med at mangfold av studenter ikke bare handler om funksjonshemming, men om klasse, kjønn, kulturell bakgrunn, språk og mye mer.

I akademia er det klare forventninger om å benytte et akademisk språk, noe som pleier å vanskeliggjøre inkludering av studentmangfoldet. Dette interseksjonelle perspektivet behandles ikke i denne delen av boken, men vi tenker det kunne ha utvidet synet på inkludering til også å gjelde mange mennesker hvor institusjonelle rammer og språkbruk hindrer deres deltakelse og læringsutbytte under studiene.

Resten av kapitlene handler om visuelt miljø, lyd-miljø, fysisk miljø og digitalt miljø. Disse kapitlene er tydelige og gir et grunnleggende praktisk kunnskapsgrunnlag for å iverksette universell utforming for å få til inkludering. For disse kapitlene er det verdt å peke på at undervisning ikke bare foregår i klasserommene, men i laboratorier, grupperom, bibliotek med mer, og alle disse stedene må også være universelt utformet. Ellers skaper vi diskriminerende fysiske omgivelser.

Det samme gjelder for så vidt også det digitale miljøet. I kapitlet om dette gis enkle grep for å tilpasse det digitale miljøet, men vi vet at det i mange tilfeller trengs samarbeid med NAV Hjelpemiddel-sentralen for å få og benytte konkrete hjelpemidler som følger enkelte studenter, og dette er noe som bør nevnes fordi dette samarbeidet er helt vesentlig for mange funksjonshemmede studenter.

Alt i alt er denne boken sterkt anbefalt for undervisere i høyere utdanning fordi den er et friskt pust som forhåpentligvis setter i gang en større interesse for å skape inkluderende undervisning. Som boken viser, er det egentlig noen få grep som flere bør være opptatt av – både i våre didaktiske opplegg, men også innen universell utforming som gjennomgående redskap. Vi ønsker at spesialpedagogikk som fagfelt blir anerkjent og verdsatt også i høyere utdanning, og at spesialpedagogisk kompetanse kan løftes videre på systemnivå i universiteter og høyskoler for å være med å bidra til en reell inkluderende undervisning i høyere utdanning. —

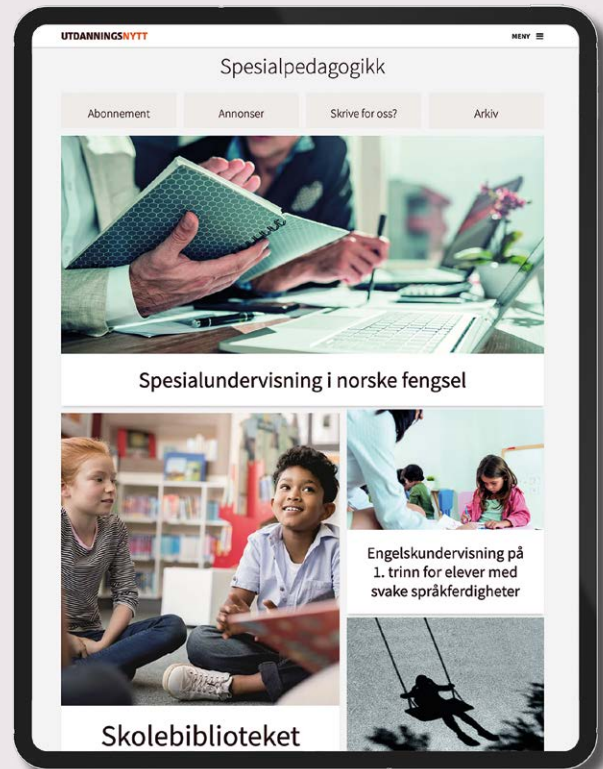
Sjekk ut Spesialpedagogikk hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk

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

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk



FAGARTIKLER



arn
og et
r som



Tilrettelegging av
skolehverdagen for elever
med traumer



Fra nederlag
til mestring for
synshemmede Erlend



Tourettes syndrom
og mobbing
i skolen



Ufriv
– hvor
en ele

Spesialpedagogikk utgivelsesplan 2025

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

Spesialpedagogikk på Facebook

Bli med
og følg oss
du også!



Istock | Getty Images Plus | omgimages

@spesialpedagogikk

I neste nummer

FAGARTIKLER

Betydningen av reguleringsstøtte i møte med utviklingstraumatiserte barn med utfordrende adferd

av Mirjam Sofie Frivold

Kommunikasjon med barnehagebarn om seksuelle overgrep og vold. Pedagogiske, metodiske og etiske refleksjoner rundt undervisning av barna, personalet og foreldrene

av Siri Søftestad og Inger Lise Andersen

Kulturkompetanse som en del av undervisning og rådgivning på videregående skole

av Lourdes Pangilinan Lillevik

INTERVJUARTIKKEL

Portrett av Edvard Befring

av Hege Knudsmoen og Eva Simonsen

FAGFELLEVDERT FORSKNINGSARTIKKEL

Elever med autismediagnose og deres perspektiver på inkludering i ordinær skole

av Maria Helen Bråten Rasmussen

Læreres betraktninger om egen praksis og kompetanse knyttet til lytte- og taletrening for elever med cochleaimplantat

av Anne-Grethe Antonsen

Utgivelse 14. mars



Også som e-blad!

Bestill abonnement på Spesialpedagogikk!

Velg papirutgave, e-blad eller begge deler

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

Medlem i Utdanningsforbundet?

Velg abonnement og papir/digitalt på Min Side

www.udf.no/minside

Medlemsservice: medlem@udf.no

Ikke medlem:

Send bestilling til

abonnement@utdanningsnytt.no

500,- per år for 4 utgaver

Nå har vi
55 000*
lesere!

(Kantar Fagpresse
2024)

*Lesertallet inkluderer digital distribusjon

Spesialpedagogikks nettsider

Her kan du finne:

abonnementsopplysninger — utvalgte artikler — forfatterveiledninger

— arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Trenger du spesialpedagogisk påfyll?

Visste du at Statped har et stort utvalg kurs- og kompetansetilbud for deg som jobber med barn og elever? Vi har gratis digitale og fysiske kurs der du kan delta alene eller sammen med de du jobber med. Det handler om å oppdage, gjenkjenne og tilrettelegge så tidlig som mulig for barn og elever som trenger omfattende tilrettelegging av barnehage- og opplæringsstilbudet. Rett kompetanse er avgjørende for å kunne sette inn riktige tiltak.



Mer info finner du på
www.statped.no/kurs

