

spesialpedagogikk 0320

4
Den gode lærer

18
Lærere som mobber elever

36
Perspektiver på hvordan utdanningen konstruerer funksjonshemmede elever



«Mobbeparagrafen» i opplæringsloven



Ellen B. Ruud

Kapittel 9A i opplæringsloven eller den såkalte «mobbeparagrafen» ble vedtatt av Stortinget i 2017. Hensikten med dette tillegget i loven var å styrke rettighetene til elever som blir mobbet og deres foreldre. Selv om intensjonen var å skape et trygt og godt opplæringsmiljø for elevene, er det ikke dermed sagt at denne lovendringen har vært uproblematisk.

De aller fleste lærere mestrer relasjonene til elevene sine på en god måte, men det er en kjensgjerning at det finnes enkelte lærere som både kan si og oppføre seg på en måte overfor en elev som gjør at eleven føler seg krenket og ydmyket. Håviks artikkel i dette nummeret av Spesialpedagogikk er jo et bevis på det. Og selv om det her er elevenes versjon og opplevelse som blir skildret, så vet vi jo at lærermobbing skjer.

Hvis en lærer krenker en elev, må dette få konsekvenser. Det beste er selvfølgelig om læreren og eleven kan skvære opp seg imellom, eller at ledelsen på skolen kan gripe inn og sette inn nødvendige tiltak. Likevel kan det være situasjoner der skolen ikke tar tak i problemene, eller at eleven og foreldrene ikke er fornøyd med de tiltakene som settes inn. Da er det bra at det finnes en klagemulighet til fylkesmannen.

Likevel har det den siste tiden pågått en diskusjon vedrørende om fylkesmannen kan si at skolen har brutt loven uten at den påklagede læreren har fått mulighet til å fortelle sin side av saken. Selv om læreren har partsrett blir visst ikke alltid dette praktisert. Dette vil jo i tilfelle stride mot de flestes rettferdighetssans og truer også lærernes rettsvern. Det å bli beskyldt for å ha mobbet eller krenket en elev er en så stor påkjenning at det er viktig at begge parter blir hørt.

En lærer er jo av og til nødt til å sette grenser og korrigere elevers oppførsel. Elever er ulike og vil ha ulike toleransegrenser for når de føler seg krenket og såret når de blir irettesatt. Det er derfor ikke så rart at denne paragrafen skaper debatt og usikkerhet med hensyn til når en lærer har trådt over grensen for god praktisering av lærerrollen. Det vi ønsker oss er jo et trygt og godt arbeidsmiljø for *både* elever og lærere – derfor må man ha åpne diskusjoner om disse spørsmålene i alle utdanningsinstitusjoner og ikke fortie at mobbing faktisk skjer.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Media

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg

abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6810 eks.

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

Forside: iStock / GettyImagesPlus
Årgang 84
ISSN 0332-8457

Fagpressen F
OPPLAGSKONTROLLERT

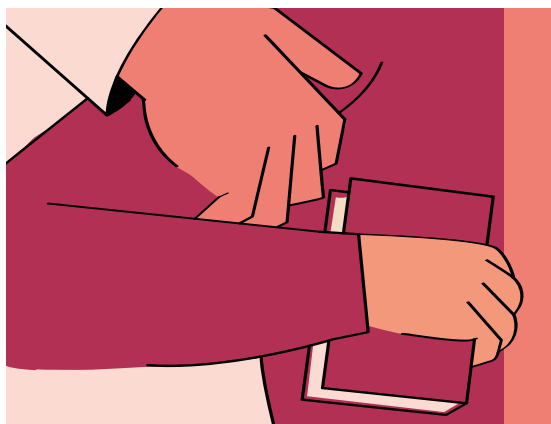
FSC
www.fsc.org
MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

“ *Jeg hørte henne aldri uttale noe negativt om elevene sine.*

04

Den gode lærer

Beate Heide og Margrethe Sylthe



Fagfellevurdert artikkel

46

Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående skole

Sigrid Slettebakk Berge

- 10 Et tettere samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk for å øke utsatte barns skolemestring
Terje Halvorsen
- 18 Lærere som mobber elever
Kristin Håvik
- 30 Erfaringsdeling fra opplæringskurs for foreldre til barn med ADHD og Tourette syndrom
Lisbeth Iglum Rønhovde
- 36 Perspektiver på hvordan utdanningen konstruerer funksjonshemmede elever
Øyvind Snipstad
- 62 Bokmelding
Hallvard Håstein



iStock / Getty Images Plus / monkeybusinessimages

Jeg hørte henne aldri uttale noe negativt om elevene sine.

Den gode lærer

I denne artikkelen viser forfatterne et eksempel på det de oppfatter som en god lærer – en lærer som klarer å ivareta elevenes psykiske helse og mestringstro og samtidig gir dem strukturert undervisning og dybdelæring i alle fag.

AV BEATE HEIDE OG MARGRETHE SYLTHE

Vi mener at en autoritativ lærerstil er en nøkkel og en forutsetning både for å kunne jobbe med relasjoner og for å gi elevene strukturert og god undervisning. I denne artikkelen vil du møte en autoritativ lærer som er nettopp slik. Lærer Lisa er opptatt av både sin relasjon til elevene i klassen og deres relasjon til hverandre. Hun ser verdien av å møte hver enkelt elev der de er i de ulike fagene, og hjelpe dem videre i deres læring. I tillegg er hun også opptatt av struktur og fremdrift i læringsarbeidet.

Lærer Lisa har god innsikt både i den overordnede delen av lærerplanen og i målene for hvert enkelt fag. For henne er det viktig med gjensidig støtte mellom lærerne på trinnet hun jobber på, og at ledelsen støtter og jobber etter samme lærerstil. Lærer Lisa har også den filosofien at foreldrene er en uvurderlig ressurs for klassen. Derfor har hun fremmet forslag for kollegaer og ledelse om at de skal ha foreldresamarbeid som satsingsområde. En lærer som Lisa vil slett ikke være redd for de nye fellestemaene som skal gjennomføres fra skoleåret 2020. Tvert imot vil hun se dem som en mulighet til å få jobbet mer med temaer hun allerede er opptatt av.

Kontakt

Da jeg, den ene av forfatterne av denne artikkelen, var pedagogikkstudent, var lærer Lisa min praksisveileder i ett semester. Hun var kontaktlærer for tredje trinn ved Sjøstrand barne- og ungdomsskole. Heldige meg! Som fersk pedagogikkentusiast gjorde det inntrykk å møte holdningen: *Uten en god relasjon til elevene kan jeg ikke lære dem noe.*

Det var en fryd å være i klasserommet hennes og oppleve hvordan hun levde ut sin teori i praksis. I hver eneste time var hun innom alle pultene og ga råd og oppmuntring til hver enkelt elev. Som student kunne jeg se hvordan ansiktene til elevene lyste opp etter hvert som hun beveget seg rundt i klasserommet. Lenger ned i pultrekkene så jeg elevene vente spent på at hun skulle komme til dem. Noen ganger ble elevene urolige på stolene. Jeg tolket det slik at de hadde så mye de ville snakke med lærer Lisa om, at de formelig var sprekkeferdige. Det var en fryd for meg å se hvordan relasjonen hun hadde utviklet til hver enkelt elev, fikk dem til å strekke seg faglig. Jeg kommer aldri til å glemme de stolte barneøynene når de viste henne mappene sine. De lyste av stolthet og

Relasjonen lærer Lisa hadde utviklet til hver enkelt elev, fikk dem til å strekke seg faglig.

glede når de mestret de oppgavene læreren hadde gitt dem.

Jeg har i ettertid tenkt mye på den spesielle kontakten lærer Lisa syntes å utvikle med hver enkelt elev. Hun hadde en genuin interesse for den enkelte, og hun samlet på utsagn elevene kom med, og arbeid elevene hadde fått til spesielt godt. I utviklingssamtaler med elevene kunne hun vise frem arbeid de hadde gjort, og gjenkalle ting de hadde sagt – samt forhold hun hadde lagt spesielt merke til. Lærer Lisa samlet på de gylne øyeblikkene, og jeg hørte henne aldri uttale noe negativt om elevene sine. Uten at hun sa det, skjønte jeg at i hennes praksisteori var det å bygge selvfølelse hos elevene essensielt. Hun satte søkelys på det hver enkelt elev fikk til, og da fikk hun også mer av det positive tilbake. Det var fantastisk å se hvordan elevene vokste under hennes vennlige, men faglig strenge blikk.

Relasjonen til seg selv og andre

Et av lærer Lisas slagord var: *Det å gi hver elev mulighet til å utvikle en god relasjon til seg selv, medelever og de voksne på skolen, er sentral del av det å være lærer.* Lærer Lisas ord var som musikk i mine ører og samstemte med et ønske om å sette eleven i sentrum på en helhetlig måte. Disse erfaringene preget mitt yrkesvalg videre og min praksis som pedagog og spesialpedagog. Det var som om jeg som praksisstudent også fikk lærer Lisas holdninger til elever og læring med meg i min ryggsekk. En ryggsekk som jeg ustanselig kan hente lærdom fra når jeg står i etiske dilemmaer. Da tenker jeg ofte: *Lurer på hva lærer Lisa ville ha gjort i denne situasjonen?* Og når jeg tenker på det, har jeg en indre dialog med henne inni hodet mitt.

Lærer Lisa var ikke bare opptatt av relasjoner. Hun la også stor vekt på det skolefaglige. Hennes elever var nysgjerrige, faglig aktive og engasjerte. For lærer Lisa var relasjonskunnskap og fagkunnskap likeverdige og likestilte kompetanseområder i skolen. Hun ønsket å gi sine elever mulighet til å utvikle både skolefaglige ferdigheter og relasjonsferdigheter, fordi som hun ofte sa: *Ja takk, begge deler. Det trengs for et godt liv.*

Ved å se elevene og møte dem med varm omsorg og kontroll praktiserte lærer Lisa det som i dag kan defineres som autoritativ klasseledelse. For oss som er pedagoger, er denne lærerstilen også vår inspirasjonskilde. Vi

mener at skoler som legger vekt på aktiv relasjonell støtte, gir elevene sine de beste forutsetninger for faglig mestring. Med sin myndighet og varme omsorg praktiserte lærer Lisa akkurat dette. Derfor er det historier og hendelser fra hennes klasserom som gir opptakt til og ramme rundt teoretiske refleksjoner i vår artikkel.

Relasjonsbegrepet

Relasjon kommer fra latin og betyr forhold eller forbindelse mellom to eller flere personer som påvirker hverandre gjensidig (Eide & Eide, 2007). Professor Brene Brown (2014) hevder at *Connection is why we are here*, og i det perspektivet er jo relasjoner selve poenget med tilværelsen. Per Fugelli påpekte at vi mennesker er flokkdyr. Vi har derfor et iboende og grunnleggende behov for å tilhøre en flokk, vår flokk. Lengselen etter å høre til gjør oss sårbare dersom vi blir definert utenfor (Fugelli, u.å.). Elever i skolen har et sterkt behov for tilhørighet og for å være «del av flokken» blant jevnaldrende. Det får negative konsekvenser for dem som faller utenfor i skolen. Derfor støtter vi utsagn som peker på at vi blir til som mennesker gjennom våre relasjoner. Og vi vil fortsette med å underbygge denne påstanden videre i denne artikkelen.

I skolen er det relasjoner både elever imellom og mellom elever og de voksne som arbeider der. Det er læreren som i kraft av sin profesjon og posisjon har hovedansvaret for at relasjonene skal fungere og være utviklingsstøttende (Moen, 2011). Temaet for denne artikkelen er relasjoner i skolen. Vårt utgangspunkt er at den viktigste relasjonen vi har i livene våre, er til oss selv. Vår egen relasjon til oss selv påvirker hvordan vi møter andre. Det igjen påvirker hvordan vi blir møtt av andre. Har vi trygghet og tillit til oss selv, kan vi lettere møte andre med det samme. Speilingsteori retter oppmerksomheten mot hvordan vi blir til gjennom våre relasjoner.

Relasjonell speiling

Lærer Lisa sa bestandig: *Vi må alltid huske på at elevene våre speiler seg både i hverandre og i oss voksne på skolen.* Hun ønsket at elevene skulle speile trygghet og tillit i hennes øyne og møte det samme i hverandres. Så hva er relasjonell speiling? Du har sikkert opplevd å gjespe når den

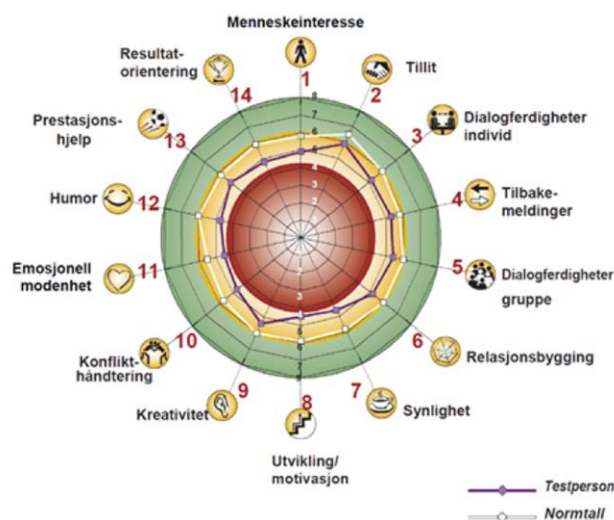
du er sammen med gjør det samme, eller å klø deg i hodet når du ser andre klø seg? Det å speile hverandre er noe vi gjør hele tiden, som oftest uten at vi er helt bevisst på at det er det vi gjør. Relasjonell speiling skjer automatisk. Det første leveåret speiler barnet seg i sine primæromsorgs-givere, som først og fremst er foreldre og søsken. Etter hvert som det vokser til, møter barnet speilings- og påvirknings-agenter i barnehage, skole og sin øvrige omgangskrets.

Speilingsteori tar utgangspunkt i relasjonell nevrobiologi og handler om sammenhengen mellom hjernens funksjon og mellommenneskelige relasjoner. Speilnevroner er hjerneceller som «fyrer» samtidig på samme stimuli i ulike individers hjerter. Det var italienske forskere som først begynte å forske på dette. Et eksperiment med elektroder festet til apers hjerter for å måle hjerneaktivitet ble starten på en omfattende speilneuron-forskning. Ved en tilfældighet ble det oppdaget at visse nevroner fyrte både når apene selv utførte en bestemt handling, og når andre gjorde det samme. Oppdagelsen skjedde ved at en assistent glemte å fjerne elektrodene under egen lunsj. Dermed ble det oppdaget at når assistenten spiste, fyrte nevroner i apenes hjerter som om de selv spiste. Nevronene fikk navnet speilnevroner, og disse forsøkene ledet også frem til en omfattende speilneuron-forskning på mennesker. Forskingen har fått stor innvirkning på forståelsen av hvordan vi speiler oss i hverandre, og den betydningen relasjonell speiling har (Heide & Sylthe, 2017).

Relasjonskompetanse

På samme måte som at vi hver dag er avhengige av grunnleggende ferdigheter, som det å kunne lese og skrive, eksponeres vi daglig for behovet for relasjonskompetanse. Hvordan vi fungerer i relasjon til nettverket vårt, og hvordan vi omgås og samhandler med andre, har nær sammenheng med vår livskvalitet og hvordan vi har det generelt i livet. Forfatteren Jan Spurkeland (2012) definerer relasjonskompetanse som *ferdigheter, evner, kunnskaper og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer relasjoner mellom mennesker*. Han knytter relasjonskompetansens kjerne til 14 dimensjoner (se figur 1) som tillit, dialogferdigheter, emosjonell modenhet, humor og så videre.

FIGUR 1. Relasjonskompetansens 14 dimensjoner (Spurkeland, 2012)



Nyere forskning viser at en lærers relasjonskompetanse er avgjørende for elevenes læringsresultater og i arbeidet med å forebygge problematferd (Nordenbo mfl., 2008; Hattie, 2009).

Dialogkode

Utgangspunktet for all dialog er ferdigheter i turtaking. Denne ferdigheten er en av de første babyer lærer seg. Dialog som et bærende prinsipp for samtaler mellom mennesker har vi med oss helt fra de gamle grekerne, som Sokrates og Platon. I tråd med de greske filosofene var et annet av lærer Lisas gullkorn *dialog mellom likeverdige*.

I samtaler med elevene vektla hun intensjonene i FNs barnekonvensjon, som sier at barn skal høres i saker som angår dem (barnekonvensjonens artikkel 12), og at det barnet sier, skal tas på alvor og gis tyngde på lik linje med synspunktene til foreldrene og «skolen» (BFD, 2004).

Ved å følge lærer Lisa i elevsamtaler og i hennes arbeid med å snakke med elevene generelt opplevde jeg at hun praktiserte sentrale dialogiske prinsipper. Det gjorde hun ved å holde egne antakelser borte fra samtalen og oppfordre elevene til å komme med frie fortellinger (Gamst, 2017).

Hun mente at frie fortellinger ga elevene mulighet til å utvikle egne tankerekker. Derfor var lærer Lisa opptatt av å bekrefte elevene med anerkjennende nikk og mm-lyder, og hun oppfordret dem til å fortelle mer. På slutten av samtalen oppsummerte hun det eleven hadde sagt, og ga elevene mulighet til å korrigere det hun hadde forstått (ibid.). Lærer Lisa møtte meg med de samme prinsippene, og i ettertid har jeg forstått hvilken gave hun ga meg – en mulighet til å reflektere over og utvikle mine egne hypoteser om didaktikk og læring. I tillegg til tydelige holdninger i møte med elevene, hadde lærer Lisa faste daglige ritualer som understøttet teorien om en god lærer. Vi velger å gjengi noen av disse som forslag til praktiske øvelser:

1. RELASJONELL START OG SLUTT PÅ SKOLEDAGEN

Øvelse: God morgen / takk for i dag

MÅL	• Å gi hver elev mulighet til å bli sett og anerkjent. • Å inntone seg på hvordan den enkelte eleven har det før første time og etter siste times slutt.
DELTAGERE	Hele klassen
FORM	Lærerstyrt
FREMANGS-MÅTE	• Lærer håndhilser på hver elev og sier god morgen / takk for i dag + navnet på eleven. • Lærer holder venstre hånd på elevens høyre overarm/skulder og håndhilser med høyre hånd. • Lærer har øyekontakt med eleven.

For lærer Lisa tok dette ritualer kun fem minutter av skoledagen. Hun mente at dette var vel anvendt tid, fordi elevene falt mer til ro gjennom en slik rolig og vennlig måte å starte og slutte dagen på.

2. INNTONING

I tillegg til ritualer med relasjonell start og slutt på skoledagen praktiserte lærer Lisa et system med å sjekke ut hva elevene hadde på hjertet. Etter økten med å håndhilse på hver elev om morgenen samlet hun klassen og ga elevene mulighet til å komme med det de hadde å melde. Dette kunne helt enkelt være ting de gruet seg til eller gledet seg til. Felles var det at det handlet om ting som opptok elevene

følelsesmessig, og som de trengte litt støtte til å legge bort, for å kunne konsentrere seg om skolefagene. Lærer Lisa startet bestandig med å fortelle fra det hun selv hadde på hjertet. Hun ønsket å være modell for elevenes utvikling av et metaspråk for følelser.

Øvelse: Innmelding/utmelding

MÅL	• Å gi hver elev mulighet til å legge fra seg det de har på hjertet for å bedre konsentrere seg om fag. • Å gi lærer mulighet for å inntone seg på hvor hver enkelt elev er. • Å gi elevene mulighet til å inntone seg på hvor lærer er. • Å øke gjensidig forståelse i klassen for det som rører seg i den enkelte.
DELTAGERE	Hele klassen
FORM	Lærerstyrt
FREMANGS-MÅTE	• Etter ritualene <i>god morgen</i> og <i>før takk for i dag</i>, forteller alle (lærer og elever) kort hva som ligger dem på hjertet. Det kan være spesielle hendelser eller noe som skal skje og som opptar dem.

Jeg lærte mye av lærer Lisa, og jeg fikk mye å tenke på av å være i praksis hos en så reflektert lærer som hadde bygget opp slike tydelige systemer for klasseledelse. Dessuten lærte jeg mye av hvordan hun så raust delte av sine erfaringer.

Faglig blikk

Lærer Lisa brukte sin gode relasjon til elevene i læringsarbeidet. Hun kartla hva elevene følte seg dyktige på, og hvordan hun skulle motivere dem til å yte sitt beste i alle fag. Hun hadde også oversikt over hjemmesituasjonen og de utfordringer barna strevde med der.

Det faglige arbeidet i klasserommet bar tydelig preg av dette. Hver time begynte med gjennomgang av målene for temaet de jobbet med. Etterpå satt elevene i gruppene sine. Lærer Lisa hadde et system for arbeidet. Først besøkte hun gruppen som trengte litt tid på å komme i gang. Der forsikret hun seg om at alle hadde forstått hva de skulle gjøre, og så vandret hun fra gruppe til gruppe. Etter noen minutter var alle i gang med oppgavene sine.

Elevene ble rausere med hverandre, fordi lærer Lisa var et godt forbilde.

Det var en god arbeidsro i lærer Lisas klasserom. Den hadde hun jobbet mye for å få til. Elevene var svært selvstendige, og de hadde en klar formening om egne prestasjoner. De visste hva kvalitet i arbeidet var. Det hadde lærer Lisa også skrevet på tavla: *Som elev gjør du ditt beste – mer krever ingen av deg!* Skoledagen var preget av faglighet og tydelige krav til hver enkelt elev. Lærer Lisa hadde små samtaler med den enkelte hele tiden. Elevene hadde senkede skuldre, og det var mange smil å se. Det så ut som de koste seg med oppgavene de jobbet med. I samtalene jeg hadde med lærer Lisa, avslørte hun at hun hadde full oversikt over hvor elevene befant seg i læringsarbeidet.

Ja takk, begge deler

Er det mulig å ha oppmerksomhet på to ting i klassen samtidig – både det relasjonelle og det faglige? Lærer Lisa og ansatte på skoler som jobber etter den autoritative lærer-stilen mener det. De sier at det er knallhard jobbing, og at det er viktig at ledelsen ved skolen er aktiv og involvert. Alle må være skjerpet og oppmerksomme på målene hele tiden – det er ikke noe hvileeskjær å jobbe etter en slik modell. Lærerne på skolen til lærer Lisa fortalte at man fort kan komme til å falle tilbake til tidligere innlærte mønstre som ikke er forenelige med modellen. Derfor trenger de hverandre – og de trenger ledelsen – for å styre mot de rette målene. Både rektor og inspektør er ofte inne i klassene. De er ikke der for besøk, men er inne og øver og observerer. De trenger å kjenne på kroppen hvilke utfordringer som ligger i å ha et relasjonelt fokus og et faglig blikk samtidig. På det viset vil møtene på skolen få et nytt innhold, og det blir et engasjert kollegium som diskuterer i fellesskap på leting etter nye innfallsvinkler. Det gir igjen mer tilfredse medarbeidere, fordi de utøver relasjonskompetansen ikke bare på elevene, men også på hverandre. På lærer Lisas skole har de sagt ja takk – til begge deler – og de har erfart at det er fullt mulig.

Vi tenker at lærer Lisa ga elevene sine både evne til livsmestring og god psykisk helse og i tillegg gode faglige mestringsferdigheter og utvikling. God psykisk helse er også en beskyttelsesfaktor mot «vondter» i kroppen (fysisk helse). Lærer Lisas filosofi var å bygge på de sterke sidene til elevene og at de også fikk utvikle et robust selv-bilde. Som en spin-off-effekt ble også elevene rausere med

hverandre, fordi lærer Lisa var et godt forbilde. Det er nok grunnen til at også jeg opplevde det som at klassen hadde et inkluderende miljø, der de tok høyde for den enkeltes forskjellighet. Lærer Lisa tilrettela i kulisserne gjennom sin brede kunnskap om hver enkelt elev slik at de opplevde seg verdsatt uten at hun avslørte spesialtiltak som var satt inn for dem. Klassen hennes besto av både faglig sterke og svake elever, men ved å være nøye med hvordan hun eksponerte elevene for hverandre, opplevde de seg likeverdige. Noen var flinke i tegning og andre i matematikk. Begge deler ble verdsatt i lærer Lisas klasse.

Vi tenker det er mye å lære av en lærer som Lisa. Heldigvis så hun på sin lærergjerning som tredelt; hun underviste, hun holdt seg oppdatert på ny kunnskap (fagkunnskap og relasjonskunnskap), og hun artikulerte sin egen praksisteori ved å skrive praksisnære fortellinger. □



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



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

REFERANSER

- BARNE- OG FAMILIEDEPARTEMENTET** (2004). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*. Lastet ned 17.01.19 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/fns-barnekonvensjon/id88078/>
- GAMST, K.** (2017): *Profesjonelle barnesamtaler. Å ta barn på alvor*. Oslo: Universitetsforlaget.
- HATTIE, J.** (2009). *Synlig læring: et sammendrag av mer enn 800 meta-analyser av skoleprestasjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017b). Lille speil på veggen der ... *Spesialpedagogikk*, 82 (06), s. 4–9. Hentet 09.09.19. fra: <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%206%202017.pdf>
- NORDENBRO S.E. MFL.** (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet*, Oslo. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- SPURKELAND, J.** (2012). *Relasjonskompetanse. Resultater gjennom samhandling*. Oslo: Universitetsforlaget.

Et tettere samarbeid mellom barnevern og spesialpedagogikk for å øke utsatte barns skolemestring

Forskningsresultater viser at mange barnevernsbarn mislykkes i utdanningssystemet. Denne artikkelen drøfter hvordan disse barna kan få bedre hjelp til å mestre skolefaglige utfordringer blant annet ved at barnevernet får mer kunnskap om og samarbeid med det spesialpedagogiske fagfeltet.

AV TERJE HALVORSEN

Siden slutten av forrige århundre har det vokst fram en forskningstradisjon som omhandler utdanningen til barn som får hjelp av barnevernet. Storbritannia har vært et faglig arnested for denne tradisjonen som etter hvert har spredt seg til flere land i Europa og til andre deler av verden. Sonia Jackson, Jane Aldgate, David Berridge og Bo Vinnerljung regnes som pionerer og nestorer innen tradisjonen. Noen av undersøkelsene som refereres i denne artikkelen, er gjennomført i Norge, men de fleste er fra andre europeiske land. Selv om de aktuelle landene har flere likhetstrekk med Norge, kan det være forskjeller i de forholdene som forskerne omtaler.

Svake resultater

En rekke studier viser at en stor andel av de unge som ivaretas av barnevernet, har problemer med å klare skolefaglige utfordringer, og at mange av dem når voksenalder uten utdanning utover den obligatoriske skolegangen (Kääriälä, Berlin, Lusten, Hiilamo &

Ristikari, 2018; McClung & Vernon, 2010; Vinnerljung, Öman & Gunnarson, 2005). Riktignok er det i absolutte tall også mange unge som bor i fosterhjem eller institusjoner, og som klarer seg godt på skolen. Andelen er imidlertid klart lavere enn i den øvrige befolkningen. Også i Norge er unge som får hjelp av barnevernet, overrepresenterte blant dem som mislykkes i utdanningssystemet (Clausen & Kristofersen, 2008).

I en undersøkelse som Statistisk sentralbyrå har gjennomført på oppdrag for Bufdir, framkommer det at norske barnevernsbarn har klart svakere gjennomsnittskarakterer i norsk, matematikk og engelsk på grunnskolen enn de øvrige elevene. Unge som får hjelp av barnevernet, er også overrepresenterte blant dem som ikke fullfører videregående skole, og Bufdir (2017 s. 1) har funnet at «6 år etter fullført ungdomsskole er det en langt større andel av unge med barnevernstiltak som mottar ytelser og som verken er i jobb eller utdanning, sammenlignet med unge uten barnevernstiltak».



iStock / Getty Images Plus / DGLimages

*En stor andel av de unge som ivaretas av barnevernet,
har problemer med å klare skolefaglige utfordringer.*

Det er viktig å framholde at det å mestre skolen ikke er ensbetydende med at man oppnår karakterene øverst på karakterskalaen. Karakterene som gis i grunnskolen, er normerte med en normalfordeling rundt en karakter midt på skalaen. Dette innebærer at kun et mindretall får de beste karakterene. Også i videregående skole og i høyere utdanning er karakterene normerte. Med det å klare seg godt i utdanningssystemet menes i denne artikkelen at man har utbytte av undervisningen, at man tilegner seg nyttige kunnskaper og ferdigheter, samt at man kvalifiserer seg til yrkesdeltakelse.

Konsekvenser

Etter at det ble avdekket at barn som ivaretas av barnevernet, er overrepresentert blant dem som mislykkes i skolen, har forskerne rettet oppmerksomheten mot hvilke implikasjoner dette har for de aktuelle barna. Forskere har avdekket samvariasjon mellom skolemestring og andre variabler som gjelder livsmestring og livskvalitet. Det er imidlertid viktig å skille mellom korrelasjon og kausalitet. Forskningsmetodiske utfordringer gjør det vanskelig å trekke sikre konklusjoner om årsaksforhold mellom de forannevnte variablene. Noen av de aktuelle sammenhengene kan være spuriøse. Andre ganger kan det være tvil om hva som er årsaksvariabel, og hva som er effektvariabel. Det er imidlertid ikke urimelig å anta at skoleproblemer kan lede til andre problemer.

I en forenklet framstilling kan man beskrive tre hovedtyper av problemer hos skoleelever:

1. problemer med å mestre skolefaglige utfordringer
2. eksternaliserende vansker (aggressiv og regelbrytende atferd)
3. internaliserende vansker (angst, depresjon, tilbaketrekning, skolevegring)

Mange barnevernsbarn har, i tillegg til problemer med å klare skolefaglige utfordringer, problemtype 2 eller 3, eller begge disse. Det har vært vanlig å anta at problemer med å mestre skolefaglige utfordringer ofte er et resultat av eksternaliserende eller internaliserende vansker. Det går dårlig på skolen fordi man har andre mer grunnleggende problemer. Fagfolk har følgelig rettet oppmerksomheten

mot disse årsakene med sikte på å redusere eller eliminere dem. De siste årene har imidlertid flere barnevernsforskere framholdt at det i noen tilfeller kan være motsatt av det man har trodd. Det kan tenkes at problemer med å mestre skolefaglige utfordringer er årsak til én av, eller begge, de to andre problemtypene (Cameron, Connelly & Jackson, 2015).

I noen studier er det påvist en korrelasjon mellom skolemestring og tilpasning til omsorgstilbud (Jackson, 2002). En stor andel av barna som mislykkes på skolen, har problemer med å finne seg til rette i det aktuelle fosterhjemmet eller den aktuelle institusjonen. Samtidig er det mange av dem som klarer seg godt på skolen, som slår seg til ro i sitt omsorgstilbud. Her kan det tenkes at årsakspilen går fra tilpasning til omsorgstilbud til skolemestring, altså at tilpasning til omsorgstilbud er årsaksvariabelen. Hvis man trives i fosterhjemmet eller på institusjonen, er det lettere å konsentrere seg om skolearbeidet slik at man lærer. Det kan imidlertid også tenkes at det å klare seg godt på skolen faktisk bidrar at den unge finner seg bedre til rette i sin nye livssituasjon, eller at nederlag i skolehverdagen fører til problemer i forholdet mellom barnet og dets omsorgspersoner.

Forskere har også beskrevet langsiktige konsekvenser av det å mislykkes på skolen. Det å ikke fullføre utdanning utover obligatorisk grunnskole predikerer problemer som arbeidsledighet, fattigdom, kriminalitet, rusmisbruk og sosial isolasjon (Berlin, Vinnerljung & Hjern, 2011; Jackson & Simon, 2006; Simon & Owen, 2006). Dette kan være spuriøse sammenhenger, eksempelvis kan psykisk helse være en bakenforliggende variabel. Det kan imidlertid tenkes at skolemestring er en viktig årsaksvariabel. Man kan også se for seg at sammenhengen mellom skolemestring og yrkesdeltakelse blir stadig sterkere som en følge av den teknologiske utviklingen og det at antall jobber som ikke krever utdanning, reduseres (Egelund mfl., 2008).

Forhold som påvirker skolemestring

En tredje problemstilling som har opptatt forskerne, er hvilke faktorer som påvirker skoleprestasjonene til barn som ivaretas av barnevernet. I de fleste studier hvor en har søkt å finne svar på denne problemstillingen, har infor-

mantene vært unge som ikke mestrer skolefaglige utfordringer eller deres omsorgspersoner (jf. Berridge & Brodie, 1998; Berridge, Dance & Beecham, 2008). Det er imidlertid også gjennomført retrospektive undersøkelser med utvalg av tidligere barnevernsbarn som har klart seg godt i utdanningssystemet (Jackson & Ajayi, 2007; Jackson & Cameron, 2012; Pecora, 2012; Skilbred & Iversen, 2014).

En forklaring som de fleste forskerne mener har begrenset gyldighet, gjelder evnemessige forutsetninger i populasjonen av barnevernsbarn. Sonia Jackson & Peter McPalin (2006, s. 93) kommenterer denne forklaringen slik: «Even if we accept the proposition that the ability of children in care may be skewed towards the lower end, that would still leave large numbers within the average or above-average range and therefore capable of achieving much better educational levels than they do at present». Det antas altså at en stor andel barn som ivaretas av barnevernet, er underytere. De presterer dårligere på skolen enn hva de har forutsetninger for.

En forklaring som flere forskere anser som viktig, er stort fravær fra undervisningen. Mange av de unge som ivaretas av barnevernet, er mye borte fra skolen (Ferguson & Wolkow, 2012). Fravær kan oppstå i forbindelse med flyttinger. Hvis et barn flytter fra sitt biologiske hjem til et fosterhjem eller en institusjon, eller mellom to omsorgstilbud, kan selve flyttingen, og møter i tilknytning til denne, gjøre at skoledager går tapt. I noen tilfeller går det også ekstra tid før den nye skoleplassen er klarert og kan tas i bruk. Mange barnevernsbarn har også ureglementert fravær. I noen tilfeller dreier dette seg om skolevegring, altså at man unnlater å møte fordi man nærer en frykt for hva som vil skje på skolen (Kearney, 2001). Ureglementert fravær kan være et resultat av uheldige opplevelser. Samtidig bidrar slikt fravær til å øke sannsynligheten for at det også i framtiden vil gå dårlig på skolen. Det er grunn til å anta at de negative konsekvensene av fravær øker med stigende klassetrinn. På de høyeste trinnene er progresjonen i flere fag slik at selv korte fravær gjør det vanskelig å følge undervisningen når man kommer tilbake til klassen.

En type fravær som er viet lite oppmerksomhet i forskningslitteraturen, dreier seg om konsultasjoner og behandlingssamtaler. Det har vært tradisjon for å legge

slike møter til skoletiden. Med utbygging av hjelpetjenester har trolig omfanget av slikt fravær økt betydelig.

Omsorg er en helt grunnleggende faktor for barns fungering, og følgelig også for evnen til å mestre skolen (Cameron mfl., 2015; Skilbred & Iversen, 2014). Viktigheten av omsorg, og hvordan omsorg best kan utøves, er beskrevet i klassisk objektrelasjonsteori (Winnicott, 1965) og er senere utdypet både i tilknytningsteori (Bowlby, 1989) og i mentaliseringsteori (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2004). Også det å ha en struktur i hverdagen i form av faste tider for måltider, aktiviteter og hvile er nødvendig for å kunne konsentrere seg om skole og lekser. I intervjuundersøkelser av tidligere barnevernsbarn som har klart seg godt i utdanningssystemet, berømmes fosterforeldre og miljøarbeidere for å ha vært omsorgsfulle og flinke til å skape en struktur i hverdagen (Jackson, Ajayi & Quigley, 2005; Skilbred & Iversen, 2014).

Flere forskere framholder at mange barnevernsbarn klarer seg dårlig på skolen fordi fosterforeldre, miljøarbeidere og lærere unnlater å stille klare forventninger om innsats (Berridge mfl., 2008; Cameron mfl., 2015; Francis, 2008). Noen omsorgspersoner og lærere har en oppfatning om at barnet må få anledning til å bearbeide vanskelige erfaringer før det kan yte full skoleinnsats. Flere forskere, som er enige i at man må ta hensyn til de belastningene barnet har vært utsatt for, framholder samtidig at man ved å overdrive skjermingen av barnet kan gjøre det en bjørnetjeneste (Aldgate, Heath, Colton & Simm, 1993; Barton, Conzalez & Tomlinson, 2012). Det å mestre skolen kan nemlig være en positiv erfaring som bygger nødvendig selvtillit og framtidstro hos et utsatt barn. Det å mislykkes på skolen kan være en ytterligere belastning som barnet vanskelig kan tåle.

I noen tilfeller ligger antakelser om psykisk sykdom til grunn for at omsorgspersoner og lærere ikke uttrykker forventninger om skoleinnsats. Man antar at barnet har en sykdomstilstand, og at denne kan forverres ved tydelige krav om innsats. Her er vi inne på et område hvor forskere fra ulike fag kan stå mot hverandre. Flere samfunnsforskere og kunnskapsteoretikere hevder at økningen i antall psykiatriske diagnoser kan bidra til urealistiske forestillinger om hva psykisk sykdom er, og om sykdom hos enkeltper-

soner (Horwitz, 2002; Horwitz & Wakefield, 2007; Tjora, Næss & Levang, 2015). Uttrykket *medikalisering* brukes om den prosess som skjer når et vanlig livsproblem gis en medisinsk forklaring og får status som en sykdomstilstand (Conrad & Schneider, 1992). Når man skal ta stilling til denne debatten, er det viktig å være klar over at det i psykiatrisk klassifikasjon ofte anvendes såkalt dimensjonell kategorisering¹. Dette innebærer at den aktuelle sykdomskategorien vil ha både sentrale og perifere medlemmer, og at forskjellen mellom enkelte av dem som tildeles diagnosen, og flere som ikke får den, er svært liten.

Noen av barna som er under barnevernets omsorg, opplever klare forventninger om at de skal ta skolen på alvor. Dette antas å ha en positiv virkning i mange tilfeller. Forskningslitteraturen rommer en rekke utsagn fra tidligere barnevernsbarn om at fosterforeldre, institusjonsansatte og lærere har gjort en viktig forskjell ved å uttrykke klare forventninger om å gjøre en innsats, og en tro på muligheten av å lykkes (Cameron mfl., 2015; Jackson mfl., 2005).

En viktig årsak til at mange barnevernsbarn klarer seg dårlig på skolen, er ifølge flere forskere fravær av utdanningsstøttende tiltak (Berridge mfl., 2008; Cameron mfl., 2015). Noen miljøarbeidere og fosterforeldre yter ikke den leksehjelp som barnet er avhengig av. Dette kan skyldes en antakelse om at barnet ikke er i stand til å yte, jamfør beskrivelsen ovenfor. Cameron og kollegaer (2015) framholder imidlertid at også noen institusjonsansatte og fosterforeldre mangler kunnskapene som er nødvendige for å kunne hjelpe barna. Forskerne viser til at mange britiske institusjonsansatte og fosterforeldre har lite utdanning. Om utdanningsnivået blant institusjonsansatte og fosterforeldre er høyere i Norden enn i Storbritannia, vites ikke.

En ytterligere årsak til at mange institusjonsansatte og fosterforeldre ikke yter en tilstrekkelig utdanningsstøttende innsats, er ifølge Cameron og kollegaer (2015) en form for reduksjonisme hvor barnets utviklingsområder ses atskilt, og hvor det legges til grunn en klar oppgavefordeling mellom skolen og de som har den daglige omsorgen for barnet. Fosterforeldrene eller miljøarbeiderne har ansvaret for barnets sosiale og emosjonelle utvikling, mens lærerne skal sørge for at barnet tilegner seg de kunnskaper

og ferdigheter som er beskrevet i læreplanene.

Som nevnt i innledningen er Sonia Jackson en pioner innen forskningen om barnevernsbarns utdanning. Ved inngangen til dette århundret felte hun en hard dom over fagfeltet i Storbritannia: «The conclusion is inescapable: researchers and practitioners do not see education as a particularly interesting or important aspect of care for separated children» (Jackson, 2001, s. 15–16).

I årene etter dette har det skjedd endringer til det bedre i britisk barnevern. Blant annet er det gjennomført flere tiltak for å engasjere fosterforeldre til en utdanningsstøttende innsats. Et slikt tiltak kalles *paired reading*. Her har fosterforeldre fått opplæring i å drive systematisk lesetrening med barnet. Prosedyren er slik at fosterforeldre og fosterbarn først leser sammen. Barnet har da støtte i en uttalemodell. Etter hvert skal barnet lese alene. Den voksne skal da hjelpe til når barnet ikke klarer å tolke et ordbilde eller å lydere (Osborne, Alfano & Winn, 2010). Et annet tiltak er *The Letterbox Club*. Dette er en bokklubb for fosterbarn (Griffiths, 2012). Medlemmene av klubben mottar flere pakker i løpet av året. Disse rommer tilpasset lesestoff og spill med matematikkoppgaver. Fosterforeldrene oppfordres til å engasjere seg i lesing og oppgaveløsning.

USA har vært et foregangsland hva gjelder det å forebygge kognitiv deprivasjon og det å forberede utsatte unge på skolestart. Mye av denne innsatsen har vært kanalisert gjennom Head Start-programmet (Zigler & Muenchow, 1992). Head Start driver barnehager over hele USA. I disse barnehagene har det pedagogiske opplegget en kompensatorisk innretning, det vil si man søker å øke progresjonen i læringen slik at barnet når det fungeringsnivå det har potensial til (Aber mfl., 2012; Powell, 2009). De ansatte i Head Start-enhetene tilbyr også veiledning til foreldre og andre omsorgspersoner om hvordan de kan støtte barnets kognitive utvikling (jf. Hayes, Landers & Dombro, 2006; Roggman, Boyce & Cook, 2009). Veiledningen gis både individuelt og gjennom foreldresamlinger som har karakter av kurs. I tillegg til innsatsen som gjøres gjennom Head Start-programmet, har man i USA satset store ressurser på fjernsynsserier som er innrettet mot å fremme språklig og kognitiv utvikling hos utsatte barn. Mest kjent er serien *Sesame Street* (Fisch, 2004). Mange vil huske den norske versjonen

For barnevernsbarn vil fravær av adekvat spesialpedagogisk hjelp kunne bli særlig fatalt.

av denne, Sesam Stasjon, som ble sendt av NRK i årene fra 1991 til 1999.

Dårlig kontakt mellom skole og omsorgssted kan være en bakenforliggende årsak som kan bidra til flere av problemårsakene som er beskrevet ovenfor. Eksempelvis kan manglende kontakt føre til at fosterforeldre eller miljøarbeidere ikke får informasjon om fravær eller uheldige episoder.

For å fremme samarbeidet rundt utsatte barn har man i Storbritannia innført en ordning med såkalte *virtual school heads* (Cameron mfl., 2015). Dette er ansatte i de lokale skoleadministrasjonene som koordinerer skoletilbudet til barn som er under barnevernets omsorg. Disse koordinatorene skal ha kontakt med alle aktuelle fosterhjem og institusjoner samt med skolene hvor barna er elever. Det å tilse at barna får et adekvat undervisnings tilbud, det å gi råd om utdanningsstøttende tiltak og det å sikre informasjonsflyt inngår i arbeidet til koordinatorene.

Barn med spesifikke eller generelle lærevansker trenger spesialpedagogisk undervisning, altså et pedagogisk tilbud hvor det anvendes spesielle metoder og hjelpemidler (Pullen, Lane, Ashworth & Lovelance, 2017). Dersom et slikt tilbud ikke er tilgjengelig, vil det kunne ha svært negative konsekvenser for det aktuelle barnets mulighet til å mestre skolefaglige utfordringer. For barnevernsbarn vil fravær av adekvat spesialpedagogisk hjelp kunne bli særlig fatalt. Dette er fordi disse barna har færre resiliensfaktorer i sitt miljø. Barnevernsbarn har også andre problemer, slik at negative synergier lett kan oppstå (Cameron mfl., 2015).

Forklaringene som er gjengitt ovenfor er alle årsaksforklaringer. I disse forklaringene framstilles barna og ungdommene som objekter determinert av årsaksforhold. I en norsk undersøkelse av tidligere barnevernsbarn som lykkes i skolesystemet (Skilbred & Iversen, 2014), vektlegger ungdommene sin egen motivasjon og innsatsvilje. Ungdommene beskriver at de hadde et mål om å skaffe seg en utdanning som kvalifiserte til et yrke som kunne gi økonomisk trygghet, og at de handlet for å realisere dette målet. Her lanserer ungdommene en formålsforklaring, altså en forklaring hvor de selv er subjekter.

Om mennesket er determinert av årsaker eller har

en fri vilje til å velge sine mål, og til å realisere disse, er et grunnlagsspørsmål i pedagogikk og tilstøtende samfunnsfag (jf. Bay, 2005; Jaspers, 1971). Heller enn å gjøre et valg mellom disse to posisjonene presenterer forskerne som står bak den forannevnte undersøkelsen, et sammensatt bilde hvor ungdommene både er objekter og subjekter. De unge er påvirket av årsaksfaktorer, blant annet innsatsen til fosterforeldrene og lærerne. Samtidig er de unge i økende grad subjekter i egne liv som handler for å realisere målsettinger.

En bro mellom barnevern og spesialpedagogikk

De siste tiårene har det skjedd en omfattende fagutvikling i norsk barnevern. Utdanningsnivået blant ansatte i institusjoner og kommunale barnevernkontorer har økt, og stadig flere faglige teorier tas i bruk. Tradisjonelt har psykoanalyse, atferdsteori og humanistisk pedagogikk vært sentrale teorier innen barnevernet. I siste del av forrige århundre ble flere varianter av systemteori tatt i bruk (Bronfenbrenner, 1979; Haley, 1963; Minuchin, 1974). De siste par tiår har logisk konstruktivisme (Kohlberg, 1984), tilknytningsteori (Bowlby, 1989) og mentaliseringsteori (Fonagy mfl., 2004) kommet til som viktige teorier. Barnevernet har også tatt i bruk en rekke multimodale programmer, altså programmer hvor metoder fra flere teorier anvendes parallelt. Eksempler på slike programmer er PMTO (Kazdin, 2005), ICDP (Hundeide, 2005), ART (Goldstein, Glick & Gibbs, 1998), MST (Henggeler, Schoenwald, Borduin, Rowland & Cunningham, 2009) og COS (Powell, Cooper, Hoffmann & Marvin, 2014).

Samtidig som fagutviklingen innen barnevernet er imponerende, er det verd å merke seg at den i hovedsak retter seg mot kun to av barnets utviklingsområder, nemlig sosial utvikling og emosjonell utvikling. Dersom man gjennomgår lærebøker om barnevern som publiseres i Norge, vil man finne svært få beskrivelser av tiltak som spesifikt retter seg mot kognitiv utvikling og det at barn skal mestre skolefaglige utfordringer. Forskningstradisjonen som er beskrevet i denne artikkelen, har altså så langt ikke påvirket fagfeltet i særlig grad. Den utgjør imidlertid et potensial, et mulig fundament for en videre kompetansebygging og utvidet innsats.

De som skal arbeide i barnevernet, trenger også grunnleggende kunnskaper om lærevansker, spesialpedagogisk utredning og spesialpedagogiske tiltak.

Kognitiv utvikling, deprivasjon, utviklingsstøttende tiltak og skolemestring er temaer som bør få en større plass både i studiene som kvalifiserer for arbeid i barnevernet, og i etterutdanningsprogrammer. Kunnskaper om disse temaene vil sette de som arbeider i barnevernsinstitusjoner, i stand til å utøve en utviklingsstøttende innsats overfor enkeltbarn. Slike kunnskaper vil også gjøre at barnevernsansatte vil kunne veilede biologiske foreldre og fosterforeldre om hvordan de kan fremme barnets utvikling. De som skal arbeide i barnevernet, trenger også grunnleggende kunnskaper om lærevansker, spesialpedagogisk utredning og spesialpedagogiske tiltak. Dette vil sette de barnevernsansatte i stand til å etterlyse utredning og tiltak i tilfeller hvor det er aktuelt.

For å kunne tilby forskningsbasert undervisning i temaene som er beskrevet i forrige avsnitt, vil de aktuelle universitetsenheter og høyskoleenheter måtte knytte til seg spesialpedagoger. Den kompetanseheving og innsatsutvidelse som foreslås, betinger også lærebøker, veiledningsmanualer og informasjonsmateriell med eksempler og beskrivelser tilpasset en barnevernkontekst. Slike tekster kan kun bli til i et samarbeid mellom barnevernsforskere og forskere med bakgrunn fra spesialpedagogikk. Forskere innen disse fagene vil også kunne samarbeide om studier som gjelder problemforekomst og effekt av ulike tiltak.

Barnevernsarbeideren som skal gjennomføre utviklingsstøttende tiltak, eller veilede foreldre eller fosterforeldre om slike tiltak, vil ha fordel av å samarbeide nært med barnehagelærere, lærere og spesialpedagoger. Disse yrkesutøverne vil, med sin spesialkompetanse, kunne gi viktige supplementer til den innsats barnevernsarbeideren kan yte.

Tradisjonelt har faget barnevern hatt en tett forbindelse med kun ett av sine tilstøtende fag, nemlig psykiatri. I praksisfeltet har det vært et utstrakt samarbeid mellom barnevernsansatte og psykiatriansatte. Innen akademia har mange barnevernsforskere hatt tett kontakt med kollegaer i psykiatrifaget. Faget barnevern bør nå også bygge en bro til faget spesialpedagogikk.



Terje Halvorsen har bakgrunn som lærer og som ansatt i barnevernet. Han er nå professor i spesialpedagogikk ved Nord universitet hvor han underviser på sosialarbeiderutdanningene. Kunnskapsteori, atferdsvansker, kognitiv utvikling og utdanning for barnevernsbarn er temaer han har arbeidet med som forsker.

NOTE

- 1 Mens man ved kategorisk kategorisering må ha alle trekkene som inngår i diagnosedefinisjonen for å bli tilordnet den aktuelle sykdomskategorien, vil man ved dimensjonell kategorisering bli tildelt diagnosen om man har en viss andel av trekkene som inngår i diagnosedefinisjonen. Kategorisk kategorisering er basert på aristotelisk begrepteori, mens dimensjonell kategorisering er basert på wittgensteinsk begrepteori, jamfør henholdsvis Aristoteles (1963) og Wittgenstein (1953).

REFERANSER

- ABER, J., BROOKS-GUNN, J., BURCHINAL, M., CARTA, J., COOK, T., CUNNINGHAM, G., DANIEL, J., ESPINOSA, L., FANTUZZO, J., GLASSY, D., HAYSLIP, W., LOVE, J., MANN, T., Pianta, R., SCHULTZ, T., SPARROW, J., WEISS, H., YOSHIKAWA, H. & ZASLOW, M. (2012). *Advisory committee on Head Start research and evaluation*. Washington: US Department of Health and Human Services.
- ALDGATE, J., HEATH, A., COLTON, M. & SIMM, M. (1993). Social work and the education of children in foster care. *Adoption and Fostering*, 17(3), s. 25–34.
- ARISTOTELES/ARISTOTLE (1963). *Categories and de interpretatione*. Oxford: Clarendon Press.
- BARTON, S., GONZALEZ, R. & TOMLINSON, P. (2012). *Therapeutic residential care for children and young people*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BAY, J. (2005). *Konsekvenspedagogikk*. København: Borgen forlag.
- BERLIN, M., VINNERLJUNG, B. & HJERN, A. (2011). School performance in primary school and psychosocial problems in young adulthood among care leavers from long time foster care. *Children and Youth Service Review*, 33, s. 2489–2497.
- BERRIDGE, D. & BRODIE, I. (1998). *Children's homes revisited*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BERRIDGE, D., DANCE, C., BEECHAM J. & FIELD, S. (2008). *Educating difficult adolescents*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BOWLBY, J. (1989). *The making and breaking of affectional bonds*. London: Routledge.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BUFDIR (2017). *Barn og unge i barnevernet – hvordan gjør de det på skolen?* Publisert 17. januar, 2017. Oppdatert 1. november, 2019. https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Barnevern/Barnevern_skole/
- CAMERON, C., CONNELLY, G. & JACKSON, S. (2015). *Educating children and young people in care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- CLAUSEN, S.-E. & KRISTOFERSEN, L. (2008). *Barnevernsklinter i Norge 1990–2005. En longitudinell studie*. Oslo: NOVA.



- CONRAD, P. & SCHNEIDER, J. (1992). *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. Philadelphia: Temple University Press.
- EGELUND, T., ANDERSEN, D., HESTBÆK, A.-D., LAUSTEN, M., KNUDSEN, L., OLSEN, R. & GERSTOFT, F. (2008). *Anbragte børns udvikling og vilkår*. København: SFI – Det nationale forskningscenter for velfærd.
- FERGUSON, H. & WOLKOW, K. (2012). Educating children and youth in care: A review of barriers to school progress and strategies for change. *Children and Youth Service Review*, 34, s. 1143–1149.
- FISCH, S. (2004). *Children's learning from educational television: Sesame Street and beyond*. Mahwah: Erlbaum.
- FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E. & TARGET, M. (2004). *Affect regulation, mentalization, and the development of self*. New York: Other Press.
- FRANCIS, J. (2008). Could do better! Supporting the education of looked-after children. I: Kendrick, A. (Red.), *Residential care. Prospects and challenges*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- GOLDSTEIN, A., GLICK, B. & GIBBS, J. (1998). *Aggression replacement training*. Champaign, Ill.: Research Press.
- GRIFFITHS, R. (2012). The Letterbox Club: An account of a postal club to raise the achievement in children aged 7 to 13 in foster care. *Children and Youth Service Review*, 34, s. 1101–1106.
- HALEY, J. (1963). *Strategies of psychotherapy*. New York: Grune & Stratton.
- HAYES, K., LANDERS, C. & DOMBRO, A. (2006). *Getting ready for school. Fun activities for caregivers and children*. New York: Open Society Institute.
- HENGGELE, S., SCHOENWALD, S., BORDUIN, C., ROWLAND, M. & CUNNINGHAM, P. (2009). *Multisystemic therapy for antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- HORWITZ, A. (2002). *Creating mental illness*. Chicago: University of Chicago Press.
- HORWITZ, A. & WAKEFIELD, J. (2007). *The loss of sadness. How psychiatry transformed normal sadness into depression disorder*. Oxford: Oxford University Press.
- HUNDEIDE, K. (2005). ICDP-programmet – et relasjonsorientert og empatibasert program rettet imot barns omsorgsgivere. *Skolepsykologi*, 40, s. 9–25.
- JACKSON, S. (2001). The education of children in care. I: Jackson, S. (Red.): *Nobody ever told us that school mattered*. London: British Agencies of Adoption and Fostering.
- JACKSON, S. (2002). Promoting stability and continuity in care away from home. I: D. McNeish, T. Newman & H. Roberts (Red.), *What works for children?* Buckingham: Open University Press.
- JACKSON, S. & AJAYI, S. (2007). Foster care and higher education. *Adoption & Fostering*, 31, s. 62–72.
- JACKSON, S., AJAYI, S. & QUIGLEY, M. (2005). *Going to university from care*. London: Institute of Education, University of London.
- JACKSON, S. & CAMERON, C. (2012). Leaving care: Looking ahead and aiming higher. *Children and Youth Service Review*, 34, s. 1107–1114.
- JACKSON, S. & MCPARLIN, P. (2006). The education of children in care. *The Psychologist*, 19, s. 90–93.
- JACKSON, S. & SIMON, A. (2006). The cost and benefits of educating children in care. I: E. Chase, A. Simon & S. Jackson, (Red.), *In care and after. A positive perspective*. London: Routledge.
- JASPERS, K. (1971). *Philosophy of existence*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- KAZDIN, A. (2005). *Parent management training: treatment for oppositional, aggressive and antisocial behavior in children and adolescents*. Oxford: Oxford University Press.
- KÄÄRIÄLA, A., BERLIN, M., LUSTEN, M., HILAMO, H. & RISTIKARI, T. (2018). Early school leaving by children in out-of-home care: A comparative study of three Nordic countries. *Children and Youth Service Review*, 93, s. 186–195.
- KEARNEY, C. (2001). *School refusal behaviour in youth: A functional approach to assessment and treatment*. Washington: American Psychological Association.
- KOHLBERG, L. (1984). *The psychology of moral development: moral stages and the life cycle*. San Francisco: Harper and Row.
- MCCLUNG, M. & VERNON, G. (2010). Exploring the care effects of multiple factors on the educational achievement of children looked after at home and away from home: An investigation of two Scottish authorities. *Child & Family Social Work*, 15, s. 409–431.
- MINUCHIN, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- OSBORNE, C., ALFANO, J. & WINN, T. (2010). Paired reading as a literacy intervention for foster children. *Adoption & fostering*, 34, s. 17–26.
- PECORA, P. (2012). Maximizing educational achievement of youth in foster care and alumni: Factors associated with success. *Children and Youth Service Review*, 34, s. 1121–1129.
- POWELL, B., COOPER, G., HOFFMANN, K. & MARVIN, B. (2014). *The circle of security intervention*. New York: The Guilford Press.
- POWELL, D. (2009). The Head Start Program. I: Roopnarine, J. & Johnson, J. (Red.), *Approaches to early childhood education*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- PULLEN, P., LANE, H., ASHWORTH, K. & LOVELANCE, S. (2017). Specific learning disabilities. I: J. Kaufman, D. Hallahan & P. Pullen. (Red.), *Handbook of special education*. New York: Routledge.
- ROGGMAN, L., BOYCE, L. & COOK, G. (2009). Keeping kids on track: Impacts of parenting-focused early Head Start program on attachment security and cognitive development. *Early Education and Development*, 20(6), s. 920–941.
- SIMON, A. & OWEN, C. (2006). Outcomes for children in care. I: E. Chase, A. Simon & S. Jackson (Red.), *In care and after. A positive perspective*. London: Routledge.
- SKILBRED, D. & IVERSEN, A.C. (2014). Unge som har bodd i fosterhjem og tatt høyere utdanning: suksessfaktorer? *Norges barnevern*, 91, s. 160–176.
- TJORA, A., NÆSS, S. & LEVANG, L. (2015). ADHD i samfunnspektiv. I: A. Tjora & L. Levang (Red.), *ADHD og det disiplinerte samfunn*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VINNERLJUNG, B., ÖMAN, M. & GUNNARSON, T. (2005). Education attainments of former child welfare clients – a Swedish national cohort study. *International Journal of Social Welfare*, 14, s. 265–276.
- WINNICOTT, D.W. (1965). *The family and individual development*. New York: Basic Books.
- WITTGENSTEIN, L. (1953). *Philosophical investigations*. Oxford: Blackwell.
- ZIGLER, E. & MUENCHOW, S. (1992). *Head Start*. New York: Basic Books.



Lærere som mobber elever

Denne artikkelen bygger på en kvalitativ undersøkelse der seks grunnskoleelever har beskrevet sitt møte med lærere som de opplevde krenket og mobbet dem. Flere av dem ble i tillegg også mobbet av medelever.

AV KRISTIN KNUDSEN HÅVIK

Emma sitter bakerst i klasserommet, alene. De andre får sitte sammen to og to. Fremme ved døren skjer det noe. En gruppe elever står sammen med den nye, unge læreren, og en av de mest populære guttene i klassen sier noe. Alle snur seg plutselig mot Emma, og læreren himler med øynene og ler mens hun kaster på det lange håret. Kan Emma ha sovnet igjen? Hun ser ned i pulten. Emma er trøtt. Alltid. Hun har sovet dårlig lenge nå. Hun har mistet de trygge nettene, hun ligger bare og venter. Vil broren komme denne natten også? Emma har ingen voksne hun kan snakke med, ingen som vil høre. Hun føler seg oversett, ignorert og glemt. Læreren er ikke der for henne ...

Historien om Emma er hentet fra min masterstudie i spesialpedagogikk med temaet opplevd krenkelse og lærermobbing (Håvik, 2018). Denne artikkelen bygger på masteroppgaven, og her vil jeg ved hjelp av Emmas og fem andre grunnskoleelevers erfaringer videreformidle hvordan de opplevde sitt

møte med lærere som krenket og mobbet dem. Formålet med masterstudien var å lytte til elevenes stemme og rette søkelyset mot deres erfaringer med det som her kalles *lærermobbing*. Hvordan kan slike opplevelser påvirke elever både når de går på skolen og i ettertid? Artikkelen vil i tillegg til elevenes historier også ta for seg teori og forskning om dette temaet. Jeg valgte å benytte metoden semistrukturerte intervjuer for å gi mine informanter den tiden de trengte for å åpne seg og gå i dybden. Opplevd krenkelse og lærermobbing er et sårt og personlig tema, og jeg ønsket at den enkelte informants opplevelser og fortellinger skulle komme tydelig frem.

Emmas historie

Tittelen på masteroppgaven min er *Læreren visket ut stemmen min, sakte*, men sikkert, og dette var et av Emmas utsagn, eleven jeg skrev om i begynnelsen av denne artikkelen. Emma opplevde lærere som bagatelliserte elevmobbingen hun ble utsatt for, lærere som ignorerte henne, og som ikke gjorde noe for

å hjelpe henne. Hun følte at lærerne tok fra henne den muligheten hun hadde til å si ifra om vanskelige ting. Hun sluttet derfor helt å fortelle noe til voksne.

Emma kom ny til klassen, hun var rolig og lærevillig. Ganske raskt fikk hun kommentarer på dialekten og på utseendet. Hun følte seg aldri inkludert verken av lærer eller medelever. Ved flere anledninger ble hun ikke regnet med, og hun ble heller ikke nevnt da elevene skulle deles i grupper. Alle i klassen fikk være hjelpelærere på datarommet, men Emma sto ikke engang på listene. Hun var glemt. Rakk Emma opp hånden for å be om hjelp, snudde læreren ryggen til og gikk til noen andre. Hvis ingen i klassen kunne svare på et spørsmål, spurte imidlertid læreren Emma. Hun fortalte:

Det var som i håp om at jeg skulle svare feil. Og hvis jeg svarte feil, så var det som om læreren godtet seg over det. Da flirte hun. Du så det liksom på hele kroppsspråket. Så hvis jeg svarte feil, så var det annerledes enn om noen andre svarte feil. Det var sånn himling med øynene.

I tillegg til å ha opplevd seg krenket og mobbet av lærere, kommer det frem i intervjuene i studien min at fem av seks informanter også ble mobbet av medelever. Beskrivelsene deres antyder derfor at lærere og elever kan påvirke hverandre til å krenke og mobbe. Elever kan etterligne lærere som er negative rollemodeller. Likeledes kan lærere bli påvirket av sterke elevgrupper og slik selv ta del i mobbingen (Twemlow mfl., 2006). Emma følte at læreren prøvde å bli venn med de mest populære elevene i klassen. Kanskje for selv å bli populær?

Jeg tror hun skulle prøve å bevise for de andre at hun også var ... liksom kul.

Emma hadde det tungt med tanke på mobbingen og de opplevde krenkelsene. Hun gikk ikke inn i timene, men låste seg inne på do. Selv om hun satt der i flere skoletimer, kom ingen for å lete etter henne. I tillegg til mobbingen på skolen begynte storebroren å utnytte henne seksuelt. Hun lå våken om nettene, livredd. Grunnet lite søvn sovnet hun flere ganger i klasserommet. Ingen elever eller lærere vekket henne, de bare flirte da hun våknet. Etter hvert unngikk Emma å skifte i garderoben sammen med

de andre jentene, og hun gjemte seg for å slippe å dusje. Emma ønsket at noen skulle forstå at hun hadde det vanskelig – uten at hun selv måtte fortelle det med ord. Hun begynte derfor å kutte seg til blods, flere ganger i døgnet. I tillegg utviklet hun en spiseforstyrrelse. Emma «skrek om hjelp», men på tross av alle signalene hun sendte ut, ble hun ikke sett av lærerne sine. Selv fortalte hun ingen om hvordan hun hadde det, og ingen spurte. Hun sier:

Dette kommer til å høres veldig drøyt ut! [...], men siden jeg hadde lært at mine ord ikke var nok, hos voksne, så var jeg veldig likegyldig. Jeg var jo egentlig en person som visste hva jeg ville, før. Så ble jeg utsatt for overgrep av broren min ... Jeg tror ikke det hadde skjedd hvis jeg ikke hadde blitt mobbet på skolen! Jeg er veldig sikker. Det hadde kanskje skjedd én gang, men da hadde jeg turt å si ifra. Men jeg lærte på barneskolen at jeg ikke kunne si ifra, så endte det opp med at jeg ikke gjorde det. Hvis jeg hadde kunnet gå til læreren, eller fått hjelp med andre ting, så tror jeg det hadde vært mye lettere å si ifra om det som skjedde hjemme.

Etter hvert sluttet Emma å gå på skolen. En hel høst var hun borte. Likevel kontaktet ikke skolen hjemmet. Emma ble ensom og isolert, og flere ganger prøvde hun å ta sitt eget liv.

Mobbing og krenkelse

Siden starten på 1970-tallet har mobbing blant barn vært i forskningens søkelys både nasjonalt og internasjonalt. Krenkelse og lærermobbing har derimot fått langt mindre oppmerksomhet. Man skulle dermed anta at den manglende oppmerksomheten skyldes at få elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. Dessverre stemmer ikke denne antakelsen med virkeligheten. Nærmere 9000 elever, ca. 2 prosent av dem som besvarte *Elevundersøkelsen* i 2017 (Wendelborg, 2018), avslører at de opplevde seg utsatt for krenkelser og lærermobbing. Dette viser at lærermobbing er et omfattende problem som ikke kan ignoreres.

Det kan synes å være et faglig hull i forskningen om denne tematikken. I NOU 2015: 2, *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*, etterlyser Djupedalsutvalget mer forskning og kunnskap på feltet for å kunne iverksette gode tiltak. Politikerne oppfordrer

skolens ansatte til å sette krenkelse og lærermobbing på dagsorden.

Krenkelse er opplevelsen av ydmykelse og ubehag forårsaket av andre mennesker og menneskers systemer. Når voksne på skolen ikke tar elevers gjentatte krenkelsesopplevelser på alvor, må det forstås som lærermobbing (Alberti-Espenes, 2012). Stanek (2002, s. 1) påpeker: «Dette er en modbydelig form for mobning, fordi det bliver legalt for de andre at mobbe videre i frikvarteret. Samtidig kan eleven ikke gå til læreren med sit problem [...]. Når læreren ikke gjør noget, må det jo skyldes at hun synes det er i orden at jeg bliver mobbet». Krenkelse beskrives av Alberti-Espenes (2012) som en opplevelse av urettferdighet som er relatert til vår identitet og våre moralske følelser. Det er den subjektive, ubehagelige opplevelsen et menneske får når egne grenser overskrides eller brytes uten at en selv ønsker det. Handlinger fra voksne som er med på å skape utenforskap, defineres også som lærermobbing (Lund, 2017). Elevene i min undersøkelse forteller at de føler seg sviktet når lærere ikke tar mobbesaker på alvor, og de opplever dette som en ny krenkelse og et dobbeltsvik. Opplevd lærermobbing kan ifølge Idsøe & Idsøe (2016) forårsake både fysiske og psykiske helseplager.

Definisjon av lærermobbing

Verdens første, store vitenskapelige spørreundersøkelse om lærermobbing og trakassering ble gjort av Olweus i 1995. 2400 bergenselever i 6.–9. klasse deltok. I undersøkelsen definerte Olweus lærermobbing ved hjelp av begrepet plaging.

Vi sier at en elev blir plaget av en lærer hvis læreren gjentatte ganger sier ubehagelige og sårende ting til eleven eller er overlegen og spydig overfor ham eller henne. Vi regner det ikke som plaging om slike ting skjer bare en enkelt gang. Det er heller ikke plaging hvis læreren blir irritert på eller irrettesetter eleven fordi han eller hun opptrer bråkete og forstyrrende eller ikke har gjort leksene sine (eller lignende).

Mobbing er gjentatte krenkelser over tid, med et skjevt maktforhold mellom partene. På bakgrunn av sin yrkesprofesjon har en lærer mer makt enn en elev, og i lærer-

elev-relasjonen vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold. Når en lærer misbruker dette forholdet og bruker det på en negativ, ondskapsfull måte, er det lærermobbing (NOU 2015: 2). Lærermobbing kan omfatte både direkte og indirekte handlinger, gjort bevisst eller ubevisst.

I rapporten til Djupedalsutvalget (NOU 2015: 2) definerer man det som lærermobbing når væremåten til en lærer får elever til å føle seg krenket eller mobbet. Ignorering, trakassering, diskriminering, latterliggjøring og bruk av sarkasme og ironi som elevene ikke forstår, er former for lærermobbing. Noen forskere vektlegger lærerens bruk av makt og hevder at lærere mobber når de misbruker sin makt til å straffe, manipulere eller nedvurdere en elev utover det en normalt betrakter som akseptabel disiplin og oppdragelse (Brethour, Fonagy, Sacco & Twemlow, 2006).

Lærermobbing, bevisste eller ubevisste handlinger?

Krenker og mobber lærere bevisst, eller er mobbingen ubevisste handlinger fra lærere som mangler selvforståelse? Hvordan kan lærere latterliggjøre og håne en elev foran de andre i klassen uten å forstå at det er uriktig? Er det mulig for en lærer å skape allianser mellom seg og de mest populære elevene i klassen, og vende seg mot én elev, uten å være det bevisst? Er det en bevisst eller ubevisst handling å neglisjere og ignorere elever, eller å bagatellisere elevmobbesaker? Hva handler det egentlig om når en lærer tydelig uttrykker at det hadde vært enklere om eleven ikke hadde gått i klassen?

Selv om de fleste lærere ikke har til hensikt å krenke eller mobbe elever, kan de ved uheldige omstendigheter komme til å gjøre det likevel, og både den bevisste og den ubevisste mobbingen fra lærere skaper utenforskap og ensomme elever (Alberti-Espenes, 2015; Helgeland & Lund, 2017).

Lærere forteller at i pressede situasjoner der elever utfordrer dem, kan de bli så provoserte av urimelig og uakseptabel elevoppførsel at de ikke klarer å la være å svare elever spydig. Lærere kan nærmest bli ukontrollerte og settes ut av spill, og de kan komme til å si eller gjøre ting uten å tenke seg om (Roland i intervju med Landsend, 2012). Lærermobbing kan imidlertid også ha utgangspunkt i

eller være en del av en voksenkultur på en skole der autoritær klasseledelse benyttes, og negative relasjoner opprettholdes. På enkelte skoler kan det finnes en kultur som skjuler disse uakseptable gjerningene. På noen skoler kan det faktisk hende at man tillater en kultur der barn åpenlyst krenkes, og at det er akseptert at lærere viser sin frustrasjon og tar ut egne antipatier over enkeltelever i andres påhør. En slik aksept for krenkende oppførsel kan føre til at flere lærere på samme skole blir «smittet» og utvikler negative holdninger ovenfor den samme eleven. Den enkelte lærer er ikke nødvendigvis grunnen til at barn føler seg mobbet, men hele kulturen på en skole kan være med på å gi elevene negative følelser (Twemlow mfl., 2006; NOU 2015: 2; Alberti-Espenes, Houg & Teisberg, 2015).

Krenkelser kan også handle om en lærers klønete forsøk på å være morsom. Barn kan misforstå når lærere er ironiske og sarkastiske, og kan fort oppfatte lærerens væremåte som krenkende. For å unngå at noen føler seg mobbet og latterliggjort, er det viktig å bruke et språk som barna forstår (Alberti-Espenes mfl., 2015).

Men hvor ubevisst kan det være fra lærernes side når de både himler med øynene, stønner, ler eller sier:

Nå er det nok av deg! Jeg er drittlei av deg!

Du er en ufordragelig drittunge, du er lat og du er frekk – helt klart fordi du mangler en farsfigur!

Du som er så dum, burde ha førsteklasseboken!

Hvem bryr seg vel om kristendom? Det er bare noe tull alt sammen.

Det er vel fordi du er neger at du ikke klarer bedre.

Utsagnene ovenfor er alle hentet fra intervjuene jeg hadde med mine informanter, der de fortalte hva lærere hadde sagt til dem.

Det kan dessverre se ut som om enkelte lærere går på bevisst «elev-jakt». De mobber enkeltelever med vilje for å håne og såre dem, gjennom ondskapsfullt maktmisbruk (NOU 2015: 2). Selv om bevisst lærermobbing bare utføres av et fåtall lærere, kan man ikke overse at dette skjer. Olweus (1996) antok i sin monografi *Mobbing av elever fra lærere* at lærere som mobber elever enten har store personlige

problemer med lærerrollen, føler seg stresset, er utbrent eller har kommet i et dårlig forhold til én eller flere elever. De bruker derfor sin makt for å trakassere (Colnerud, 2007, s. 129).

I et intervju i Dagbladet med Merete Landsend (2012) sier Roland: «Det er ikke noe nytt at lærere mobber elever, det har man visst lenge», og «lærere som mobber, har vært et problem i mange år». Litteraturen er full av fortellinger fra «gamleskolen» om lærere som utsatte elever for grove overgrep. Lærerne skildres her som onde, maktsyke mennesker som brukte både fysisk og psykisk straff som middel i oppdragelsen. De lugget, ga ørefik, slo elever med linjal over fingrene eller ga dem sviende slag med riset. De brukte spott og spydigheter. Elever ble også hetset og latterliggjort på grunn av svake leseferdigheter (Kvam, 2016). Man kan undre seg over om lærerne var hatefulle sadister, eller var de overbevist om at dette var de riktige metodene for å få barn til å lære, adlyde og innordne seg? Hvordan er det egentlig i dagens skole? Benyttes noen av «gamleskolens» metoder fremdeles, bare i en annen forkledning?

Roland (i Landsend, 2012) understreker at tematikken lærermobbing er så ømtålig og vanskelig å håndtere at verken Kunnskapsdepartementet eller Utdanningsdirektoratet våger å ta i det. Men temaet må løftes frem og tas tak i, det må ikke oversees eller bagatelliseres. Roland legger vekt på at skolen trenger et system som kan være med å avdekke at lærere krenker og mobber, og han fremhever at *Elevundersøkelsen* fremdeles er den eneste undersøkelsen som gir elevene anledning til å rapportere om læreres væremåte (ibid., 2012). Djupedalsutvalget bekrefter at lærermobbing er et reelt problem, og at det er «et alvorlig brudd på tilliten mellom lærer og elev dersom lærer krenker eleven» (NOU 2015: 2, s. 108). Hvis krenkelse og lærermobbing foregår på en skole, vet antakelig flere lærere om det. Men siden dette er tabu å snakke om, finner mange lærere det vanskelig å varsle ledelsen. De voksne har ansvar for å sikre at elevene har et trygt og godt psykososialt skolemiljø, og ingen elever skal måtte oppleve at lærere krenker og mobber. I intervjuet med Landsend (2012) legger Roland vekt på at «Det er viktig at dette ikke feies under teppet, men blir tatt tak i. Det er et problem, og det er alvorlig».

De forteller om lærere som avviste, ydmyket, latterliggjorde, trakasserte eller diskriminerte dem.

I saker der det er mistanke om eller kjennskap til at voksne krenker og mobber elever, er det i henhold til opplæringslovens § 9A-5 alle ansattes plikt å varsle rektor. Rektor skal da varsle skoleeier. Hvis det derimot er en i ledelsen på skolen som får elever til å føle seg plaget, skal skoleeier varsles direkte av den som har mistanken. Det skal da stilles langt strengere krav til undersøkelsen, og tiltak skal straks settes i verk (Opplæringsloven, 2017).

Læreres negative væremåte

Hvilken type læreroppførsel opplever barn som krenkende? Hva er det lærere gjør, eller ikke gjør, som får elever til å oppleve seg krenket og mobbet? På bakgrunn av ulike erfaringer og opplevelser i livet vil krenkelsesopplevelsene variere fra person til person. Samtlige elever i masterstudien min (Håvik, 2018) fortalte at de var utrygge på skolen på grunn av læreres oppførsel. Selv om noen også var redde for medelever, var det lærernes væremåte som gjorde dem spesielt utrygge. De forteller om lærere som avviste dem, ydmyket, latterliggjorde, trakasserte eller diskriminerte dem, og at de opplevde dette som svært krenkende. I tillegg ble enkelte også utsatt for fysiske krenkelser eller at lærere med sitt kroppsspråk kunne gi signaler som skapte dårlige opplevelser hos dem. «Noe av det verste er disse skuldertrekkene og hånlige smilene når elever svarer feil eller er urolige. Det er mobbing», sier førstelektor Liv Anne Fossbråten ved Høgskolen i Østfold i et intervju med NRK (Nordli & Schmidt, 2018).

Flere av elevene i masterstudien strevde med lesing, men måtte likevel lese høyt foran alle i klassen. De opplevde seg på den måten latterliggjort og hånt. Carmen ble adoptert og kom til Norge som baby. Hun var en glad og aktiv jente, men opplevde at lesing var vanskelig. Hun leste langsomt. Mens hun leste, dunket læreren på klokken, himlet med øynene og flirte mens hun sa høyt:

Å, kom igjen, nå. Klokken går! [...]. Du får ikke til å lese du, sikkert fordi du er neger!

Læreren ga ofte uttrykk for at hun mislikte elever med mørkere hudfarge. Medelever lo og begynte å erte henne. Carmen fortalte aldri noen om opplevelsene på skolen.

Amanda mistet pappaen sin i en ulykke da hun var

liten. Hun bodde alene med mamma. Hun var ukonsentrert og urolig i kroppen. Amanda strevde også med lesing. Hvis hun leste feil, kjeftet læreren og gjorde narr. Han kalte henne *dum*. Hun fikk ofte høre at *Nå er det nok av deg. Jeg er drittlei av deg*. De fleste medelevene lo eller kom med kommentarer. Gjennom flere år med opplevd trakassering og latterliggjøring, bygget det seg opp et raseri i Amanda. Hun begynte å svare lærerne frekt, hun smalt med dørene og skulket. Læreren brølte:

Du er en ufordragelig drittunge, du er frekk, en mindre begavet unge. – Fordi du mangler en farsfigur!

Medelevene kalte henne horunge. Ryktene om den frekke Amanda begynte å svirre, og flere foreldre i klassen nektet barna sine å leke med henne. Hun ble ikke invitert i bursdagsselskaper, og hun hadde ingen venner.

Fredrik og Guro forteller at deres lærere gjorde narr av både deres evner og karakterer. De måtte svare når ingen andre kunne, og de ble utskjelt høyt i klassen hvis de ikke klarte å svare. Læreren til Fredrik skrek til ham. Han var livredd.

«Tror du at du er smart? For det er du absolutt ikke!» Når hun sto der, å, fy fader! Det var som å se Satan i øynene, for å si det sånn! Du har sett sånne filmer, sånne barnefilmer, der hvor øynene brenner, ikke sant?

Også Guro strevde faglig, og læreren kunne si:

Er du helt dum? Så dum som du er, så burde du ha førsteklasseboken! Synes dere andre at Guro er smart, egentlig?

Klassen hadde håndsopprekning.

Enkelte lærere kommenterte også utseende, kropp og hår. Amanda fikk høre at «*Du må ikke tro at du er noe pen, for det er du ikke*». Emma sin lærer kommenterte selvskadingen hennes høyt i klassen:

Du må slutte med det tullet. Du skaper en dårlig atmosfære her inne.

Dina hadde angst og mye uro i kroppen, og hun fikk etter hvert en ADHD-diagnose. Hun var høyt og lavt, snakket i ett sett, hun forstyrret i klasserommet og mente ofte mye om det meste. Hun forsvarte elever som ble utsatt for urett-

ferdighet. Læreren uttrykte stadig høyt i klassen at Dina var «for mye», og at hun var til bry for både henne og medelevene. Medelevene lo, de ville ikke være sammen med henne og ga henne ofte skylden for ting som skjedde. Dina følte seg aldri inkludert i klassemiljøet, og i perioder nektet hun å stå opp om morgenen for å gå på skolen. Hun ville ikke leve. Dina og mor fortalte rektor om episodene i klasserommet, men de møtte ingen forståelse eller støtte. Dina fikk ikke hjelp med elevmobbingen, og hun ble heller ikke trodd da hun fortalte om den opplevde lærermobbingen. Dina fortalte derfor at hun følte at:

Lærer og rektor sviktet noe sinnssykt!

Både trakasseringen, diskrimineringen og latterliggjøringen gjorde vondt, men informantene trekker frem opplevelsen av å bli ignorert som det mest smertefulle. Ignorering er nærmest umulig for et barn å definere, men likevel er handlingene svært følbare for de elevene det gjelder. Informantene følte seg usynliggjort, oversett, de fikk ikke hjelp selv om de satt lenge oppe med hånden, de fikk ikke svare eller lese når de hadde øvd. Lærerne snakket ikke med dem og snudde ryggen til og gikk. Informantene forteller at lærerne ikke smilte til dem, klappet dem på hodet eller strøk dem på kinnet. Dette kan være årsaken til at også medelevene overså dem og lot være å inkludere dem i klassefelleskapet.

Fysiske krenkelser

Noen av informantene ble utsatt for fysiske krenkelser. Lærere dro dem bortover gulvet etter klærne, de lugget og slo – i hodet, på ryggen, i nakken. Fredrik forteller:

Hun slo så hardt at det gjorde vondt. Ingen andre voksne så dette.

Guro kunne ikke løkkeskrift:

... derfor tok læreren meg hardt i armen og dro meg opp fra stolen og slengte meg ut på gangen. Hun dyttet meg ned trappen med vilje. Hun dro meg i håret mens hun slepte meg noen få meter til jeg klarte å reise meg opp.

Også Carmen ble dratt med ut på gangen.

Jeg ble kløpet i armen og slengt i veggen fordi jeg ikke leste fort nok. Læreren beklaget etterpå, men på en måte som fikk meg til å føle at det var min feil. «Jeg beklager at jeg slengte deg i veggen, men du gjorde sånn at jeg gjorde det!» sa hun.

Mulige konsekvenser av opplevd lærermobbing

Hvilke konsekvenser kan det få for et barn å oppleve at voksne omsorgspersoner krenker, mobber, trakasserer, diskriminerer, ignorerer eller latterliggjør dem? Læreres bevisste eller ubevisste negative væremåte kan være med å bidra til at elever sliter med en rekke uheldige konsekvenser i lang tid etter at mobbingen har opphørt. Mobbing kan påvirke barns fysiske og psykiske helse og deres sosiale og akademiske funksjonalitet. «Av krenkelse blir man krank», sier Alberti-Espenes (2012, s. 56). Et såret sinn gir en såret kropp, og mobbeutsatte barn kan bli syke voksne (Kirkengen & Næss, 2015).

Av de mange konsekvensene mobbing kan gi, skriver Roland (2014) blant annet om tretthet, magesmerter, hodepine, søvnvansker, tapt matlyst og mangel på glede. Mange av elevene opplever hjertebank og angst når de skal inn i skolegården. Noen kommer ikke så langt som til skoleporten en gang, fordi de er redde, noe som medfører høyt skolefravær. De forteller om redselen for nærhet, og de hevder at avvisningen og krenkelsene førte til tilbake-

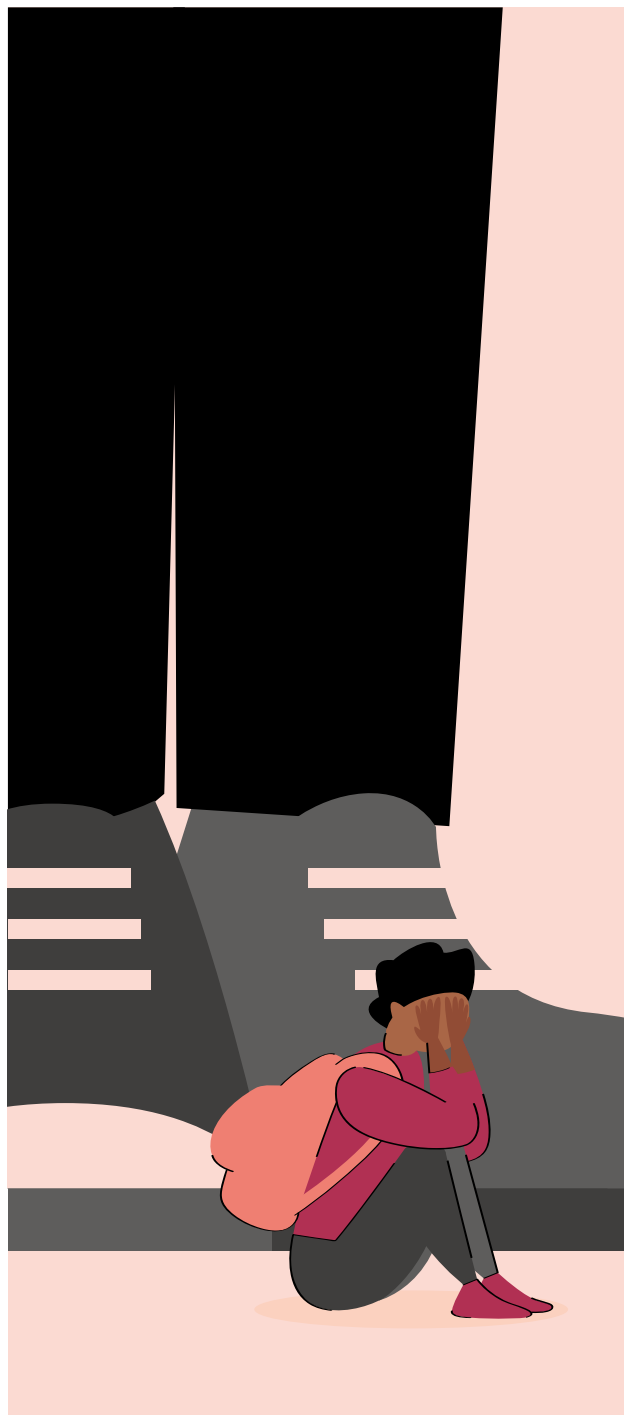
*Mens hun leste, dunket læreren på klokken,
himlet med øynene og flirte ...*

trekning og ensomhet (ibid., 2014). Mobbeutsatte gjør det også som oftest dårligere på skolen enn andre elever, selv-
bildet utvikles negativt, og flere begynner å tro at det er
dem det er noe galt med. Om selvfølelse sier Amanda:

Jeg har levd med at jeg ikke har oppnådd noe uansett hva
jeg gjør. Det er det mobbing gjør med deg. Hvis noen sier at
du er stygg, så blir du stygg. Hvis noen sier at du er dum, så
blir du til slutt dum, fordi det påvirker hjernen så ekstremt,
og negative tanker påvirker deg selv. De som skulle være
et forbilde for deg, og de som skulle hjelpe deg, de gjorde
det ikke ...

Kirkengen & Næss (2015) tilføyer nummenhet og kramper,
stress, mareritt, selvpåførte skader, ulike former for spi-
seforstyrrelser og grenseløshet som konsekvenser av
mobbing. Dessuten er det senere i livet stor risiko for å
utvikle angst og depresjon. Ett av tre barn som har blitt
alvorlig mobbet, får også traumereaksjoner. I tillegg har
mobbeutsatte flere selvmordsforsøk bak seg enn andre.
Høyt blodtrykk og høyt kolesterol, irritabel tarm, hukom-
melsestap, smerter i ansiktet, magesår, sosial skam og selv-
forakt, rus- og alkoholmisbruk og selvmord kan også være
resultat av krenkelser. Noen utsatte barn har også ønske om
kosmetisk kirurgi, og enkelte kvinner opplever å føde sine
barn for tidlig. I tillegg nevnes skjelettplager og tarmpro-
blemer. Det nevnes endatil risiko for kreft som en conse-
kvens av krenkelser (Birkeland, Tangen, Idsoe, Matthiesen
& Magerøy, 2015).

Undersøkelser viser at elever som opplever seg plaget
avlærer, føler seg utrygge på skolen. De kan mangle den sub-
jektive, følte tryggheten som er grunnfjellet i et menneskes
liv (Bath, 2015). De er stadig anspente, nervøse og redde, og
flere trekker seg tilbake og blir nærmest selvutslettende. De
gråter mye, blir ukonsentrerte og klarer ikke å gjøre skole-
arbeidet. Studien min viste at det var tre av informantene
som skulket, og én som utviklet skolevegring. De holdt
seg borte fra undervisningen på grunn av konfliktfylte,
kalde og lite personlige forhold til lærerne og mangel på
omsorg. De følte at lærerne signaliserte en utilgjengelighet
og en likegyldighet til dem som gikk utover deres trivsel,
deres sosiale tilhørighet, deres skolefaglige prestasjoner og
deres tilstedeværelse. Også Djupedalsutvalget rapporterer



Enkelte informanter formidlet den vonde følelsen av å skamme seg over å være den eneste eleven som læreren ikke likte.

at opplevd krenkelse og lærermobbing fører til høyt skolefravær. I deres rapport står det: «Nesten halvparten av unge som droppet ut av svensk skole, oppga mobbing og krenkelser fra medelever og lærere som viktigste årsak [...]. Mobbing er en sentral faktor for skolevegring og det å føle seg utestengt fra skolefelleskapet» (NOU 2015: 2, s. 76).

Krenkelser kan føre til at elever blir kritiske og fiendtlig innstilt til skolen, og at de etter hvert tar sterkt avstand fra skolen. Det kan også føre til sinne og aggresjon. Amanda forteller:

Det ble sinnssykt kult å være frekk. Når lærerne snakket, så oppførte jeg meg sånn som lærerne hadde gjort mot meg. Jeg tenkte at alle lærere er dritt. De fortjener dritt. Jeg hater læreren den dag i dag. Jeg hater ham! Jeg blir dårlig. Jeg blir forbanna, jeg spyr av hele jævla fyren. Hvis det er noen som kunne ha gjort meg til drapsmann, så er det faen meg ham!

Selvødeleggelser

Mobbetsatte barn forteller om selvødeleggelser som selvskading, spiseforstyrrelser og selvmordsforsøk. Selvskading speiler en påført smerte fra andre. Noen kutter eller brenner seg, de skraper eller etser huden. Andre svelger skarpe og spisse gjenstander eller giftige stoffer. Å utsette seg selv for fare gjennom grenseløs oppførsel og rusmisbruk beskrives også som selvødeleggelse. Enkelte skader seg selv over tid – til døde. Kirkengen & Næss (2015) hevder at selvskading kan være et uttrykk for voldsom selvforakt. Egen selvforakt skyldes andres ringeakt, og selvskadingen handler om «en dobbel tingliggjøring av jeget: først gjennom andre, så gjennom seg selv» (s. 70). I tillegg til kutting og kloring er spisevegring og overspising også former for selvskading. Flere av informantene fikk et anstrengt forhold til mat. Noen overspiste, andre sluttet helt å spise.

Det var bedre å kjenne på sulten enn å kjenne på den indre smerten. Dette var en indre selvskading.

Det er nær sammenheng mellom selvskading og selvmordsfare (Kirkengen & Næss, 2015). Når fire av informantene forteller at de enten kuttet seg, sluttet å spise, spiste for mye eller ruset seg, er det ikke overraskende at flere også forteller om selvmordsforsøk. Fire av de seks informantene ønsket å ta sitt eget liv. Enkelte har flere selv-

mordsforsøk bak seg. Forskerne definerer dem som unge mennesker i livsfare.

Emma ønsket at noen skulle forstå hvordan hun hadde det, uten at hun selv måtte fortelle. Derfor kuttet hun seg stadig til blods.

Det var veldig skamfullt, samtidig så gikk jeg jo ikke kledd sånn at folk så merkene. Så det var jo litt paradoksalt. Jeg kuttet meg i skjul, men jeg ville bli sett. Hvis jeg prøvde å si noe til læreren, så snudde hun seg og bare gikk. Hun var der aldri for meg – sånn som en lærer egentlig skal være. Hun overså meg for det meste.

Skamfølelsen er vond, den refererer til noe man er, den handler om å være feil – at man ikke har verdi som det mennesket man er. Krenkelser som er påført av andre, kan føre til skam som rammer og devaluerer selvet (Farstad, 2016). Enkelte informanter formidlet den vonde følelsen av å skamme seg over å være den eneste eleven som læreren ikke likte. *Hva var det som var galt med akkurat meg?* Emma hadde en indre overbevisning om at hun ikke var verdt å elske, og at de andre ville hatt det bedre uten henne. Tanker om at det var noe galt med henne, at hun vekket avsky, og beskrivelsen av seg selv som mindre verdifull enn de andre elevene, forklarer hun som årsak til mobbingen. Skam blir brukt som våpen for å ekskludere noen fra fellesskapet. Farstad (2016, s. 43) skriver: «Mobbing er stigmatiserende, og den skaper vond og destruktiv skam som den utsatte ofte må kjempe med i årevis, ja, kanskje livet gjennom. Å bli mobbet er å bli sett på med nedlatende blick og utestengt fra fellesskapet, samtidig som en strøm av nedbrytende ord og handlinger oftest følger. Mobbing er vold. Barn som mobbes, lider».

Det er forskjellig hvordan man opplever seg selv, og hvordan andre opplever en, og måten man opplever seg selv på, er ofte preget av hvordan andre ser på en. Treffpunktet mellom egen og andres opplevelse kan bli en smertefull erfaring for sårbare mennesker, og det kan påføre et menneske en skamfølelse. Skam kan bli en livshemmende og smertefull følelse i alvorlig ødeleggende grad, og i ytterste konsekvens kan skam føre til at mennesker tar sitt liv. Forfatteren Olav Duun skriver at «Skamma er vondare enn noko anna».

Det trengs mer åpenhet

Masterstudien min (Håvik, 2018) er ingen heksejakt på lærere. Tvert imot kan den kanskje være med og sette i gang noen refleksjoner rundt temaet lærermobbing. Studien kan dessuten være en anmodning til lærere og skoleledere om å ta elevenes opplevelse av mobbing mer på alvor, og reagere raskere når det vises tegn til lærermobbing. I tillegg kan den bidra til å gjøre den enkelte lærer mer bevisst på hva hun eller han gjør som får elever til å oppleve seg krenket og mobbet, og opplyse dem om hvilke konsekvenser deres oppførsel kan få for et barn.

Alle elever har ulike sårbarheter og reagerer derfor ulikt på ting. En del krenkelser kan unngås dersom lærerne har god kjennskap til elevers bakgrunn. Ifølge Alberti-Espenes (2012) gir økt sårbarhet hos elevene økt risiko for krenkelsesopplevelser. Likevel mener noen av informantene at det ikke bare var deres sårbarhet som gjorde at de opplevde seg krenket og mobbet. Lærermobbingen var ikke bare en følelse de hadde. Sårbarhet ble derimot et resultat av den opplevde lærermobbingen. Noen informanter fortalte imidlertid at de var sårbare i utgangspunktet og følte seg som enkle ofre. Manglende voksenstøtte i en vanskelig tid gjorde dem mer krenkbare. Ifølge Bru (2011, s. 30) er det «å bli utsatt for utestengning og mobbing kanskje den mest alvorlige risikofaktoren for emosjonelt sårbare barn i skolen».

Det har lenge vært tabu å snakke om lærermobbing kolleger imellom. Spesielt vanskelig har det vært å gi beskjed om at gode kollegaer krenker og mobber elever. Lærere er lojale mot hverandre i slike saker (Tewmlow mfl., 2006; Arrhenius, 2015; Alberti-Espenes, 2015). Christoffersen (2009, s. 3) peker på at «man sidder jo ikke og bræger ud om en kollega på lærerværelset». Kjernli (2017) hevder i et intervju med Dagsavisen at unnfallenhet og fornektelse er et stort problem. «Alle vet om det, men vi snakker om det over en øl eller en joggetur – ikke i den konteksten der det skal løses, nemlig på skolen».

For å kunne bli sin egen væremåte bevisst, og innse at egen oppførsel kan virke krenkende på enkeltelever, er det svært viktig å være åpen om lærermobbing. Dersom man går over en grense, om man krenker bevisst eller ubevisst, må den voksne ta ansvar og rette opp i det.

Djupedalsutvalget skriver i sin rapport at enkelte lærere dessverre mangler perspektiv på egen praksis, og de ser ikke skadevirkningene av sine handlinger (NOU 2015: 2). En elev har ingen sjanse alene mot et lojalt lærerpersonale.

Den gode lærer

De fleste barn gleder seg til å begynne i 1. klasse. Damsgaard (2003) og Djupedalsutvalget (2015) viser dessverre til eksempler på at noen barn i løpet av skoletiden opplever at lærerens væremåte er med på å svekke deres sosiale posisjon og deres tro på egne evner. Standarden på skolen og lærernes oppførsel er svært avgjørende for elevenes trivsel og læring. Det er viktig å vite at en relasjon mellom lærer og elev kan fungere dårlig, men at det da er desto viktigere å fokusere på hva som skal til for at samspillet skal fungere. Eidsvåg (2005, s. 13) hevder at: «Den gode lærer kan antakelig aldri beskrives, bare oppleves». Likevel er det nettopp gjennom beskrivelsene at man forstår hva informantene mine hadde drømt om i lærer-elev-relasjonen (Håvik, 2018).

Informantene påpeker at en god lærer ser den enkelte elev, er imøtekommende og behandler elevene med respekt. Hun (eller han) er opptatt av likeverd og inkludering og gir rom for forskjellighet. Hun er tålmodig, hun tåler elevene igjen og igjen, hun ignorerer ingen eller truer med straff. Hun smiler. Hun tar seg god tid til å lytte og undersøker saken hvis en elev forteller om mobbing. En god lærer kan også sitt fag, hun vet hva hun driver med, og hun motiverer for læring. Læreren hjelper med arbeidsoppgavene og har troen på elevene. Hun gir også positive tilbakemeldinger på god innsats, selv om svaret er galt. Dessuten er det greit å svare feil i hennes timer, man er ikke dum av den grunn. Den gode lærer har også humor, hun ler *med* elevene, ikke *av* dem. *Hun har rett og slett god relasjonskompetanse*, sier Carmen, og Dina følger opp med å si at:

En god lærer beskytter elevene når de trenger det. Hun har en sånn genuin omsorg og kjærlighet i seg for å hjelpe andre og gir av seg selv for at andre skal få det bedre. Struktur og rammer skaper også trygghet, men en lærer kan ikke putte masse struktur og regler på noen, eller irettesette noen, uten å ha gitt dem tryggheten på at hun gjør det av kjærlighet.

Informantene legger vekt på at en god lærer liker elevene, og hun blir ikke så sint. I tillegg skaper hun trygghet slik at elevene våger å fortelle. En god lærer formidler at hun faktisk bryr seg om elevene, og at det er derfor hun vil jobbe som lærer. Fredrik understreker at en god lærer tar seg tid til å spørre hvordan man egentlig har det. Og hun slår ikke. Kjærlighet er absolutt det viktigste, sier Emma.

Kjærlighet kan være alt fra bare å gi en klem eller bare å fortelle noe om seg selv. Bare å bruke ordene og si «Jeg bryr meg faktisk om deg. Jeg vil at du skal ha det bra».

I den pedagogiske relasjonen er lærerne ansvarlige for å lede, beskytte og vise omsorg for barn. Det skal ligge en sikkerhet i denne relasjonen om at «samme hva som skjer, så er jeg her. Du kan stole på meg» (van Manen, 1993, s. 36). Denne sikkerheten opplevde aldri mine informanter. De manglet voksne som kunne trygg klasseledelse, og som ga emosjonell og akademisk støtte (Bru mfl., 2011).

En lærer må evne å skille mellom det som er til det gode for eleven, og det som ikke er det. Her hviler det et stort ansvar på læreren (van Manen, 1993). Eleven skal oppleve å være trygg, bli sett, føle seg likt og få ros og oppmuntringer underveis. Dette er ifølge van Manen forutsetninger for at elever skal kunne både lære og utvikle seg. Behovet for positive lærer–elev-relasjoner er en pedagogisk implikasjon for å unngå at elever opplever seg krenket og mobbet av lærere. van Manen (1993) viser hvordan pedagogisk takt kommer til uttrykk i en god lærer–elev-relasjon, et ideal enhver lærer kan prøve å strekke seg etter:

Pedagogisk takt viser seg som åpenhet overfor barnets opplevelser, som innlevelse i de andres subjektivitet, som trygghet i situasjonen, og som evnen til å ta ting på sparket.

Takt beskytter sårbare områder, griper inn når noen har det vondt, reparerer når noe er gått i stykker, styrker det gode og fremmer det unike.

Dette formidles gjennom både tale, taushet, blikk, og den atmosfæren vi skaper og gjennom det personlige eksempel.

Takt berører barnet på en måte som setter spor.

Unni Helland skriver: «Barn etter barn, ungdom etter ungdom, i generasjon etter generasjon, har vært prisgitt de lærerne de møtte på sin skolevei. Lærere kan hele sår, men også skape dem». I noen klasserom bor redselen, klasserom vibrerer av frykt der lærere tordner mot elevene eller utøver undervisningsmetoder som består av oppgitt, høylytt stønning og latterliggjøring (Helland, 2019).

En god lærer–elev-relasjon kan være en avgjørende faktor for å hjelpe barn med å rette opp igjen skader som har rammet dem. Her er heldigvis mulighetene store, og den trygge relasjonen kan bidra til at elevens plager reduseres. Med trygghet, gode livsbetingelser og et omsorgsfullt miljø rundt seg klarer mange barn seg likevel godt etter å ha opplevd seg krenket og mobbet (Idsøe & Idsøe 2016; Dyregrov, 2010). Lærermobbing må derfor debatteres og snakkes åpent om i alle utdanningsinstitusjoner og ikke forties selv om det kan være et ubehagelig tema å snakke om. Bare på den måten kan vi forebygge at dette skjer overfor stadig nye elever.



Kristin Knudsen Håvik arbeider som spesialpedagog ved Bergen kompetansesenter for læringsmiljø og utadrettet tjeneste. Hun er utdannet lærer og har en mastergrad i pedagogikk med vekt på spesialpedagogikk. Håvik er spesielt opptatt av temaene mobbing, krenkelse og utenforskap og holder kurs om forebygging av vold og seksuelle overgrep mot barn for ansatte i skolene i Bergen.

REFERANSER

- ALBERTI-ESPENES, J.** (2012). *Krenkelse i skolen – Mobbingens bakteppe*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- ALBERTI-ESPENES, J., TEISBERG, K.A. & HOUG, B.J.** (2015). *En for alle. Hvordan håndtere konflikter, krenkelse og mobbing i skolen?* Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ARRHENIUS, L.** (2015, aug.). *Friendsrapporten 2015*. Hentet 4. mars 2018 fra: <https://static.friends.se/wp-content/uploads/2015/08/Friendsrapporten-2015.pdf>
- BATH, H.** (2015). The Three Pillars of TraumaWise Care: Healing in the Other 23 Hours. *Traumebevisst.no*. Hentet fra: http://traumebevisst.no/kompetanseutvikling/filer/23_4_Bath3pillars.pdf
- BIRKELAND, M., TANGEN, T., IDSOE, T., MATTHIESEN, S.B. & MAGERØY, N.** (2015). Post-traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and Violent Behavior* 21, s. 17–24.

- BRU, E.** (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S. Ertesvåg, & E. Roland (Red.). *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (s. 17–32). Oslo: Universitetsforlaget.
- COLNERUD, G.** (2007). Når lærere mobbar, krænker eller sårar. I: C. Thors (Red.), *Utsøtt – en bok om mobbing* (s. 127–134). Stockholm: Lärarförbundets Förlag.
- CHRISTOFFERSEN, D.D.** (2009, 18 sep.). Nej, vi taler ikke om lærermobning. *Folkeskolen.dk. Fagblad for undervisere* (9). Hentet 6. november, 2017 fra: <https://www.folkeskolen.dk/59168/nej-vi-taler-ikke-om-laerermobning>
- DAMSGAARD, H.L.** (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- DYREGROV, A.** (2010). *Barn og traumer, en håndbok for foreldre og hjelpere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- EIDSVÅG, I.** (2005). *Den gode lærer. I liv og diktning*. Oslo: Cappelen Forlag.
- FARSTAD, M.** (2016). *SKAM. Eksistens, relasjon, profesjon*. Oslo: Cappelen Damm.
- HÅVIK, K.** (2018). «Læreren visket ut stemmen min, sakte, men sikkert». *En kvalitativ undersøkelse om hvordan elever beskriver sitt møte med lærere de opplever krenker og mobber dem*. Masteroppgave, NLA Høgskolen, Bergen.
- IDSØE, E.C. & IDSØE, T.** (2016). Mobbing i et traumeperspektiv. I: E. Bru, E.C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 108–124). Oslo: Universitetsforlaget.
- HELLAND, U.** (2019). Den lille redde jentas minnebok. *Dagsavisen.no*. Hentet 12. september 2019 fra: <https://www.dagsavisen.no/fremtiden/debatt/den-lille-redde-jentas-minnebok-1.1582471>
- KIRKENGREN, A.L. & NÆSS, A.B.** (2015). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- KJERNLI, H.L.** (2017, 3. nov.). Mobber for å føle dominans. *Dagsavisen.no*. Hentet 21. januar, 2018 fra: https://www.dagsavisen.no/fredrikstad24/mobber-for-a-fole-dominans-1.1050739#cxrecs_s
- KVAM, V.** (2016). *Jakten på den gode skole. Utdanningshistorie for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- LANDSEND, M.** (2012, 23. sep.). Blir syke av lærermobbing. *Dagbladet.no*. Hentet 3. november 2017 fra: http://www.dagbladet.no/2012/09/19/tema/sta_sammen/mobbing/skole/innenriks/23490555/
- LUND, I. & HELGELAND, A.** (2017). Er du sikker på at det er så ille da? Litt erting må en jo tåle. *Aftenposten*. Hentet 23. oktober 2017 fra: <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/PQ21b/Er-du-sikker-pa-at-det-er-sa-ille-da-Litt-erting-ma-en-jo-tale---Ingrid-Lund-og-Anne-Helgeland>
- NOU.** (2015: 2). *Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet 7. januar 2018 fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/no_u201520150002000dddpdfs.pdf
- NORDLI, S. & SCHMIDT, M.T.** (2018, nov. 17). Forsker mener lærere ubevisst mobber elever. *NRK.no*. Hentet 19. november 2017 fra: <https://www.nrk.no/ostfold/har-student-kroppsspraket-til-hundre-laerere-1.14292890>
- OLWEUS, D.** (1996). *Mobbing av elever fra lærere*. Bergen: Alma Mater forlag.
- OPPLÆRINGSLOVEN.** (2017). Kapittel 9A. Elevane sitt skolemiljø. I: Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61, sist endret 9. juni 2017. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- ROLAND, E.** (2014). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.
- STANEK, H.** (2002, 21. nov.). Lærere mobber uten at vide det. *Folkeskolen.dk.*, nr. 47. Hentet 4. oktober 2017 fra: <http://www.folkeskolen.dk/15446/laerere-mobber-uden-at-vide-det>
- TWEMLOW, S.W., SACCO, F.C., FONAGY, P. & BRETHOUR, J.R.** (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry* 52(3). Hentet 28. februar 2018 fra: https://www.researchgate.net/publication/6911735_Teachers_Who_Bully_Students_A_Hidden_Trauma
- TWEMLOW, S. W., FONAGY, P., & SACCO, F.C.** (2012). The Etiological Cast to the Role of the Bystander in the Social Architecture of Bullying and Violence in Schools and Communities. I: S.R. Jimerson, S.M. Swearer & D.L. Espelage, *Handbook of Bullying in Schools. An International Perspective* (s. 73–86). New York, London: Routledge. Taylor & Francis Group.
- VAN MANEN, M.** (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk omtenksomhet*. Bergen: Caspar Forlag.
- WENDELBORG, C.** (2018). *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av elevundersøkelsen 2017/18*. Hentet 23. januar 2018 fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/mobbing-og-arbeidsro-i-skolen-2017_18.pdf



iStock / Getty Images Plus / Rawpixel

Målet er å bidra med kunnskap om hvordan man kan mestre utfordringer på best mulig måte i hverdagen ...

Erfaringsdeling fra opplæringskurs for foreldre til barn med ADHD og Tourettes syndrom

Artikkelforfatteren, som er spesialpedagog og også kursholder, deler her nyttige erfaringer fra kurs for foreldre til barn som har blitt diagnostisert av barne- og ungdomspsykiatrien. Hun påpeker her hvor viktig det er at denne gruppen foreldre får informasjon formidlet av fagpersoner, at de får anledning til å dele erfaringer med andre foreldre, samt at også skole og PPT får informasjon om at dette tilbudet eksisterer.

AV LISBETH IGLUM RØNHØVDE

Det er lett å finne helt vill informasjon som ser veldig pålitelig ut på internett. Samtidig kan man finne god informasjon som er vanskelig å tro på.

Professor og forsker Sam Goldstein

Opplæringen som omtales i denne artikkelen, dreier seg om psykoedukasjon. Ifølge helsebiblioteket.no forstås psykoedukasjon som *systematisk, strukturert og didaktisk informasjon om psykiske lidelser og deres behandling*. Både i Norge og internasjonalt regnes psykoedukasjon som et viktig første tiltak ved en rekke diagnoser og anbefales i mange retningslinjer for behandling. Psykoedukasjon betyr opplæring, i motsetning til samtale (løsere i formen uten et klart mål eller ansvar), rådgivning (å hjelpe en rådsøker ut fra konkrete mål) eller terapi (søkelys på dypere forhold i personens følelsesliv).

Ideelt sett er dette en behandlingsform

hvor pasienter og pårørende skal gis informasjon i form av opplæring om den aktuelle lidelsen basert på de symptomer og kjennetegn som i det enkelte tilfellet har ført til diagnostisering. Målet er å bidra med kunnskap om hvordan man kan mestre utfordringer på best mulig måte i hverdagen, og formidle realistiske forventninger til bedring og prognose. Det er av den grunn viktig at barn og unge som er modne nok, selv får informasjon og opplæring. I tillegg til opplæring om egen diagnose og prognose, bør det også gis informasjon om relevante brukerorganisasjoner, eventuelle hjelpemidler og rettigheter som tilpasset opplæring (Opplæringsloven §1-3),

Foresatte møter sammen med lærere fra skolen slik at de hører det samme og får en felles plattform for videre samarbeid.

spesialundervisning (Opplæringsloven §5-1) eller tilpasninger i arbeidslivet (nav.no). Psykoedukasjon anses å bidra til å redusere og forebygge psykisk sykdom. Tiltaket er en del av behandlingen og er følgelig kostnadsfritt for dem som får tilbudet.

Jeg har arbeidet som spesialpedagog i barne- og ungdomspsykiatrien (BUP) og har blant annet ansvar for denne foreldreopplæringen. Jeg mener at det kan være relevant for skolefolk og PP-rådgivere som møter barn og unge med de nevnte diagnosene og deres foreldre, å vite at psykoedukasjon er anbefalt som et av de første tiltakene når barnet har fått en diagnose. Jeg har ikke oversikt over hvilke helseforetak som tilbyr dette, og hvilke som ikke gjør det, men kunnskap om tiltaket kan kanskje bidra til en etterspørsel til barnets beste.

Goldsteins viktige poeng i det innledende sitatet er en av flere begrunnelser for at barne- og ungdomspsykiatrien bør satse tid og energi på å tilby kurs i psykoedukasjon. Man bør imidlertid vite at det tar tid og energi å fungere som «kursarrangør» som en tilleggstjeneste i en travel hverdag. Det er stadig nye ting som dukker opp, detaljer som kan fungere bedre, påmeldinger som skal tas imot, påminnelser som skal sendes ut, innkjøp som skal gjøres, lokaler som skal rigges, kaffe som skal kokes, problemstillinger som må løses, lokaler som skal ryddes – og stadig med full trøkk på kjernevirksomheten i seksjonen. Likevel anser jeg dette som så viktig at jeg mener at slike kurs er noe det bør satses mer på. Psykoedukasjon kan legges opp på mange måter. Det følgende er erfaringer fra én måte å gjennomføre det på.

Organisering

Vi startet psykoedukasjonsvirksomheten med å legge opp til fem kursbolker etter arbeidstid. Dette passer fint for noen foreldre, ikke fullt så bra for andre. Vi satte oss inn i NAVs stønad *opplæringspenger*, som foreldrene kan søke om dersom kurset går på dagtid over et visst antall timer. På bakgrunn av dette endret vi det til to hele kursdager for foreldrene i tillegg til en fire timers ettermiddagsøkt med tema pedagogisk tilnærming og skole-hjem-samarbeid. Der møter foresatte sammen med lærere fra skolen slik at de hører det samme og får en felles plattform for videre

samarbeid. På sistnevnte ettermiddagssamlinger kan det komme mange lærere fra samme skole – noe som er mulig når ikke rektor må sette inn vikar for alle.

Ofte er stemningen litt avventende og forsiktig på formiddagen på første samling. Det er derfor vi er opptatt av at folk skal bli møtt som på «proffe» kurs; med kaffe/te, litt kjeks og frukt, samt kopi av PowerPoint-presentasjonene, bokstand med relevant litteratur, brosjyrer, «bla-i-eksemplarer» av ADHD Norges eller Norsk Tourette Forenings utmerkede medlemstidsskrift og annet som gir et positivt førsteinntrykk og følelsen av å bli tatt på alvor.

Deltakere

Ved å bytte på å ha det på avdelingens møterom eller i lånte lokaler i kommunen har vi lyktes med å ha plass til alle som ønsker å delta (selv om det er minst tidkrevende å ha det på egen institusjon slik at man slipper reisevei for rigging og rydding). Ofte har begge foreldrene eller andre varianter av samboforhold deltatt. For noen barn møter både mor med samboer og far med samboer – alle like gode venner. Andre ganger har mor kommet på ett kurs og far på det neste – i de tilfeller der de trives dårlig i samme rom.

I ett tilfelle hadde vi mor og far pluss begge partnerne i tillegg til engasjerte besteforeldre. Det var rene familie-sammenkomsten hver gang, men fordi de var mange som kjente hverandre godt, bidro de med innspill og spørsmål som andre mer stillferdige kunne nyte godt av. Ikke sjelden er det mor og mormor som deltar. Uansett er det godt å kunne ønske alle hjertelig velkommen – informasjon og holdningsarbeid er aller best når mange hører det samme og diskuterer det de hører, eller kommer med innspill som fører oss over i ny innsikt som salen kan nikke gjenkjennende til.

Det er en artig opplevelse å merke hvordan stemningen blir mer «husvarm» utover den første kursdagen. Folk prater sammen i pausene og oppdager gjerne at de har en masse å prate om. Alle er jo til stede med noen relativt nye felleserfaringer gjennom først bekymring, etter hvert henvisning, utredning og til slutt konkludering av diagnose. Det har kommet flere innspill om at man kom med tungt hjerte over barnets nye diagnose og ble overvældet av å møte så mange som var i samme situasjon, og

som hadde nyttige og oppløftende erfaringer å dele.

Det er også fint å merke den gode stemningen når skolene kommer og stort sett setter seg sammen med foreldrene til det barnet de er der for. De får med en gang en fellesskapsfølelse som vi kan håpe blir med dem tilbake til klasserommene og samarbeidsmøtene. På evalueringsskjema har vi faktisk fått minus for at det ikke var satt av tid til at skolen og hjemmet kunne sitte sammen og drøfte det aktuelle barnet. Det minuset tok vi svært lett på, all den tid det å sitte sammen og drøfte den enkelte eleven for best mulig forståelse og tilrettelegging sannelig må oppfattes som en del av skolens kjerneoppgaver ved siden av den rene undervisningstiden.

Kursets innhold

Som nevnt kan psykoedukasjon sannsynligvis utformes på like mange måter som enhver annen opplæring. Man er avhengig av å dekke en rekke temaer som gir seg selv, enten fordi de er del av en autorisert læreplan eller, som i vårt tilfelle, naturlig hører hjemme når man skal bedrive kunnskapsoverføring om de nevnte diagnoser til en forsamling hvor vi må gå ut fra at ingen vet noe særlig. Mange vet litt, men ofte er mye av det de «vet» fra nettet eller dagspressen – noe som fører oss direkte tilbake til sitatet av Goldstein i innledningen.

Vi har prøvd oss på ulike rekkefølger på noen av temaene og har nå funnet at følgende oppsett fungerer bra for oss: Vi opererer med én kursdag per uke i tre uker. Den første og den siste er hele dager (kl. 08.30–15.30) med både fortløpende pauser og en lang lunsjpause med servering og mulighet til småprat og erfaringsdeling. Den første dagen omhandler gjerne «harde fakta» som diagnostiske kjennetegn, nyere forskning, at tiltak er mye mer enn medisinering, og vansker som ofte ses sammen med diagnosen (ledsagende/komorbide tilstander). I tillegg gis det innføring i rettigheter og lovverk (kommunale tjenester), tilpasset opplæring og spesialundervisning og hvordan PPT skal bistå skolen/barnehagen med å legge forholdene best mulig til rette for barn med særlige behov (jr. opplæringsloven §5.6 og barnehageloven §19).

Den midterste kursdagen starter kl. 14.00 og har korte pauser til kl. 18.00 for å sikre at flest mulig skoler

har anledning til å delta. Dette er kursdagen hvor hjem og skole deltar sammen og hører det samme om temaer som tilrettelegging i skolen for barn og unge med den aktuelle diagnosen og samarbeid hjem–skole (hvilke utfordringer står man i, hvilke tema blir særlig gjenstand for frustrasjon, o.a.). Det deles ut en egen invitasjon til skolen/barnehagen på første kursdag. Etter litt prøving og feiling har vi funnet ut at det fungerer best at foreldrene tar invitasjonene med direkte til sitt barns lærer og eventuelt en ekstra kopi til skolens rektor / barnehagens leder med oppfordring til at de sender noen som har med barnet å gjøre. Hver skole/barnehage kan sende to personer, men også her har vi valgt fleksible løsninger om noen har spurt om å få med noen ekstra.

Den siste kursdagen har samme tidsramme som dag én, inkludert lunsjservering. Her har en av seksjonens barnepsykiatere en time om medisinsk behandling, og ernæringsfysiolog har samme tidsramme om ernæring og kosthold. Det er en kort presentasjon av interesseorganisasjonen ved henholdsvis lokal ADHD- eller Tourettesforening. Den som har kommet fra foreningen, har stort sett deltatt i den påfølgende lunsjen for å gi mulighet for spørsmål og videre samtaler. Etter lunsj og ut dagen er temaet viet atferdsutfordringer og atferdshåndtering under mottoet *Når alt er prøvd – hva gjør vi da?*

Erfaringer fra samlingene

Den hyggeligste erfaringen er at det uten unntak nikkes langs benkeradene på spørsmål om de har lært noe nyttig. Fint er det også om de har tatt seg i å se barnet sitt på nye måter i noen av de vanlige utfordringene på hjemmebane.

Ellers er det ikke sjelden at foreldrene kommer med, for meg, underlige historier om skoler som har sagt at de bør få barnet sitt utredet fordi en diagnose vil kunne utløse ressurser til spesialundervisning – hvilket er fullstendig feil! Ingen diagnoser gir direkte tilgang til spesialundervisning, noe vi tar opp under temaet spesialundervisning og tilpasset opplæring. PPT er skoleverkets sakkyndige instans og skal foreta en sakkyndig vurdering av om barnets utfordringer er så store at barnet, med eller uten diagnose, av ulike grunner ikke vil få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring. Dersom så er tilfelle, anbefales et større eller

Og viktigst av alt ... enkle forklaringer i et folkelig språk.

mindre antall årstimer til spesialundervisning.

Enda oftere får vi høre historier om at PPT har vært pådriver til henvisning til barne- og ungdomspsykiatrien – fordi det rapporteres at barnet ikke klarer å følge med i timene. Det kan være en veldig god idé å henvise til BUP ved mistanke om oppmerksomhetsvansker – dersom det er foretatt en bred pedagogisk-psykologisk kartlegging først, og man ikke har funnet noen andre faktorer som kan kaste lys over oppmerksomhetsvanskene. For det er ganske mye PPT burde ha sjekket ut av saken før barnet henvises til BUP. Både generelt evnenivå, spesifikke lærevansker, spesifikke språkvansker, synsvansker, hørselsvansker, mindre gode rutiner i hjemmet for søvnhygiene og/eller oppfølging av frokost- og matpakkevaner med mer kan gjøre det vanskelig for barn å følge med på skolen. Og samtlige faktorer er, etter min mening, innenfor det som må regnes som PPTs kartleggingsområde.

Den viktigste erfaringen er likevel at det er stor oppslutning om disse kursene. Folk er generelt glade for å få delta i et forum hvor alle er opptatt av og ønsker å lære mer om det samme temaet. Det er derfor gjennomgående høy skår på grad av fornøydhet. En annen erfaring er at vi som fronter dette tilbudet i BUP, henter oss fort inn igjen selv om vi er skikkelig utslitte underveis i gjennomføringen. Som kursarrangør og kursholdere går vi inn i en annen rolle enn den vi har i resten av jobben. Vi er på en måte både vertskap og klasseledere. Vi er imøtekommende slik man er i serviceyrker i forbindelse med alle slags telefoner i forkant og spørsmål i pausene. Vi er hjelpsomme og deltakende sammen med gruppen, og gradvis blir vi alle en sammensveiset gjeng – et vi – som spiller hverandre gode og viser forståelse når noen blir trygge nok til å komme med de litt dypereliggende hjertesukkene.

Og, som vi påpeker i den delen av kurset som handler om andre tiltak enn medisinsk behandling, er psykoedukasjon det første tiltaket blant mange. Derfor ber vi forsamlingen om å være fremoverlent – i betydningen påkøpset og aktivt lyttende. Enten man lærer om noe som passer helt på eget barn eller ikke i det hele tatt, så er refleksjonen, diskusjonen og analysen rundt dette nyttig og utviklende. Mange foreldre er slitne av å bekymre seg for eget barn samtidig som de tidvis opplever anklager og synsing fra

ulike hold. Mange blir usikre og lei seg over krysspresset mellom på den ene siden familiens eller skolens/barnehagens meninger og holdninger om blant annet barneoppdragelse og på den andre siden deres egen følelse av at barnet egentlig gjør så godt det kan. I så måte fungerer kurset som regel som en bekreftelse på hva de har tenkt. I et pedagogisk perspektiv er psykoedukasjon opplæring i å bedre kunne ta grep i eget og eget barns liv. Å få en indre styrke i at *Dette kan jeg faktisk noe om*, som gjør at man ikke føler seg overkjørt hver gang noen drar frem de utslitte ADHD- eller Tourettes-mytene som dessverre stadig lever sitt eget liv i massemediene og andre steder hvor verden burde være kommet litt videre.

Kunnskapsformidling fungerer alltid best når den er fengende, variert, tar i bruk både visuell og auditiv kanal, og gjerne om den i tillegg har innslag av humor. Det er ikke vårt mål å forsøke oss på standup og andre klovnestreker på disse samlingene. Med siden vi har kunnskap om målgruppen og diagnosenes arvelige faktorer, kan vi imidlertid regne med at det er flere i foreldregruppen som selv strever med oppmerksomhet og konsentrasjonsevne. Derfor er det gunstig med variasjon i de pedagogiske virkemidlene, noen bilder og innslag som ikke er annonsert på forhånd, det å ikke ha for lange opplæringsbolker – og viktigst av alt, om vi skal tro Søren Kierkegaard, *enkle forklaringer i et folkelig språk*:

Dersom det skal lykkes en
å føre et menneske i kunnskap
fra ett sted til et annet,
må man passe på å finne ham
der hvor han er
og begynne der ...



Lisbeth Iglum Rønne har embetsstudiet i spesialpedagogikk fra Universitetet i Oslo. Hun arbeider nå som spesialpedagog i BUP, men hun har lang erfaring som lærer og spesialpedagog i skolen, samt med arbeid i PPT og Statped. Hun har skrevet flere bøker og artikler og holdt foredrag – spesielt om barn som strever med uro og konsentrasjonsvansker, og hvordan barnehage og skole kan tilrettelegge for disse barna.



Just write it!

NYHET! Nå er grammatikkhjelpen tilgjengelig også på engelsk.

La elever med dysleksi ha fokus på skriveglede i stedet for skrivefeil. Programmet tolker teksten som skrives og korrigerer basert på innhold og sammenheng.

Erfaring viser at elever som får vår spesialutviklede programvare jobber raskere, får bedre selvtillit, er mer motiverte og skriver lengre tekster.

Les mer om våre programmer på lingit.no



Perspektiver på hvordan utdanningen konstruerer funksjonshemmede elever

Denne artikkelen tar utgangspunkt i filosofen Ian Hackings teori om at mennesker står i et interaktivt forhold til de kategoriene de er klassifisert inn i. Hvis grupper av elever blir kategorisert og forstått som avvikende fra de «normale», kan det bidra til at de blir behandlet og får et syn på seg selv som annerledes. Dette kan igjen medføre at de står dårligere rustet til å møte de kravene de senere vil møte i utdanningen og i samfunnet.

AV ØYVIND SNIPSTAD

Peder Haug (2014, s. 18) har operasjonalisert inkludering i fire vertikale og horisontale dimensjoner. De vertikale handler om hvilke nivå i utdanningen man referer til. Det øverste nivået retter seg mot relevante myndigheter som definerer politikk, samt formidler ideologi og verdier som utdanningen er tuftet på. Neste nivå handler om kommuner som legger vilkårene for skolars organisering og praksis. Tredje nivå retter seg mot den enkelte skole og dens ansvar for den praktiske organiseringen og gjennomføringen av undervisningen. Disse tre nevnte dimensjonene vil alle påvirke elevers erfaringer og adferd som utgjør den fjerde og nederste dimensjonen i Haugs vertikale akse. De horisontale dimensjonene

reflekterer kjerneverdiene i inkluderingsprosesser i skolen: fellesskap, deltagelse, demokrati og utbytte (Haug, 2010, s. 207). Dersom skolen skal være inkluderende, hevder Haug (2014, s. 18; 2017, s. 210) at de horisontale dimensjonene må implementeres på alle de vertikale nivåene i utdanningen.

Den canadiske filosofen Ian Hacking hevder at mennesker er i et interaktivt forhold med kategoriene de er klassifisert inn i (Hacking, 1999, s. 103–104). Med interaktiv henviser Hacking til en gjensidig påvirkning mellom kategorier og de, den eller det kategoriene klassifiserer. Det vil si at forståelsene, perspektivene og holdningene som er implementert i kategorien, vil påvirke individets



iStock / Getty Images Plus / olesiabilkei

Formålet med kategorier er å si noe om det typiske ved det eller dem ...

forståelse av seg selv og sine omgivelser. Påvirkningen vil videre føre til at individet endrer seg, som så kan medføre at kategorien personen/eleven er klassifisert inn i, må endres eller utvikles for fremdeles å være dekkende for den nye typen menneske som har oppstått. Som følge av denne gjensidige påvirkningen er mennesker hva Hacking (2007) klassifiserer som *moving target* fordi kategorien og den klassifiserte er i stadig utvikling og endring. Denne prosessen omtaler Hacking (1995a) videre som «the looping effect of interaktive kinds».

Denne artikkelen vil ta utgangspunkt i funksjonshemming. Som jeg vil komme tilbake til også når det gjelder inkludering, så eksisterer det ikke én universell forståelse av funksjonshemming. Den vanligste operasjonaliseringen av funksjonshemming er å skille mellom medisinske, relasjonelle og sosiale forståelser av funksjonshemming. Den medisinske hevder at det er individet som er funksjonshemmet, og som må endres (Barnes & Mercer, 2010, s. 18–24). Som en motvekt til det medisinske perspektivet finner man den såkalte sosiale modellen. Der medisinske forståelser av funksjonshemming gjerne retter oppmerksomheten innover på individet, retter den sosiale modellen blikket utover mot omgivelsene og hevder at det er samfunnet som «funksjonshemmer» mennesker som ikke passer inn i våre konstruerte forestillinger av det normale mennesket (de Beco, 2018; Oliver, 1999, s. 15). Som en et slags kompromiss mellom det medisinske og det sosiale finner man de relasjonelle perspektivene. Relasjonelle forståelser anser funksjonshemming som skapt av et gap mellom individets forutsetninger og samfunnets krav til funksjon (Gustavsson, Tøssebro & Traustadóttir, 2005; Shakespeare, 2014). Det dominerende perspektivet på funksjonshemming i skolen og utdanningen vil ha betydning for hvordan man videre forstår inkludering. Med andre ord hvorvidt man forstår inkludering som et konsept som omhandler funksjonshemmede spesifikt eller mangfoldet generelt.

Ved å inkludere Hacking i en diskusjon om funksjonshemming og inkludering i skolen er formålet å se hva dette kan fortelle oss om utdanningens rolle i konstruksjonen av funksjonshemmende barrierer i skolen.

Interaktive og likegyldige typer: konstruksjonen av funksjonshemmede elever

What things are called is unspeakably more important than what they are. The reputation, name and appearance, the worth, the usual measure and weight of a thing – originally almost always something mistaken and arbitrary, thrown over things like a dress and quite foreign to their nature and even to their skin – has through the belief in it and its growth from generation to generation, slowly grown onto and into the thing and has become its very body: what started as appearance in the end nearly always becomes essence and effectively acts as its essence!

(Nietzsche, 2001, s. 69–71)

Ian Hacking er opptatt av klassifisering og hvordan kategorier kan bidra til å konstruere mennesker. I denne sammenhengen skriver Hacking (1999, s. 104) om *kinds* (oversatt her til *typer*) med formål om å rette oppmerksomhet mot prinsippet om klassifisering. Det å gi navn til naturen og klassifisere den i *typer* gir oss samtidig muligheten til å forstå, snakke om og skille deler av naturen ifra hverandre. Innenfor vitenskapen er ofte formålet med distinksjoner og klassifiseringer av naturen å utvikle presis og generell kunnskap om et objekt eller fenomen (Hacking, 1995a, s. 352). Ved å skille naturen fra hverandre ved hjelp av kategorier kan vitenskapen produsere kunnskap med formål om å si noe om hva et objekt er og ikke er, samt hva det er og ikke er beslektet med. Uavhengig av om man referer til vitenskap, profesjonell praksis eller hverdagslige perspektiver om verden, er formålet med kategorier å si noe om det *typiske* ved det eller dem vi retter oppmerksomheten mot. Alt mennesket kjenner til, det være seg fenomener, fysiske objekter eller til og med ideer, er gitt et navn eller en kategori.

Hacking (1999, s. 100–125) skiller videre mellom det han betegner som *indifferent* og *interactive kinds* (likegyldige og interaktive typer). Skillet mellom likegyldige og interaktive typer handler om forholdet mellom den, det eller de kategoriserte og den klassifiserende kategorien. Interaktive typer kjennetegnes ved at de handler under beskrivelse, noe likegyldige typer ikke gjør. Å handle under beskrivelse vil si å handle intensjonelt. Intensjonelle

Forsøk på å gjøre mennesket til statiske, kontrollerbare og forutsigbare objekter kan man finne i individorienterte forståelser av funksjonshemming.

handlinger krever at man bevisst eller ubevisst handler ut ifra den informasjon, de normer og de moralske begrensninger/muligheter som ligger i omgivelsene (Hacking, 1995b, s. 235–236). Når det gjelder likegyldige typer, er ikke de på samme måte bundet opp av samfunnet og dets institusjonelle normer og verdier.

Solen, hjertet, steiner og løver er eksempler på kategorier som klassifiserer objekter som inngår i Hacking's definisjon av likegyldige typer (1999, s. 104–106). Disse og nærmest utallige andre typer av kategori/objekt-forhold handler ikke under beskrivelse og er dermed, som navnet tilsier, likegyldig til hvordan de blir forstått i og av omgivelsene. Objektene som inngår i likegyldige typer, kjennetegnes dermed av at de ikke påvirkes av kategorien(ene) de er gitt. Dersom vi for eksempel dekonstruerer kategorien sol, vil vi oppdage at denne er implementert med et stort nettverk av produsert kunnskap, perspektiver, antagelser, kulturell og religiøs symbolikk med mer. Innholdet i kategorien sol har påvirket og påvirker menneskers forståelse av objektet etter hvert som vi beveger oss gjennom historien og på tvers av kulturer. Imidlertid har kategorien sol med alt denne kategorien inneholder, liten betydning for objektet (den brennende ildkulen) som blir klassifisert. Objektet vil ikke endres som følge av hvordan det blir forstått av oss mennesker. Objektet klassifisert som sol eksisterte lenge før det ble gitt denne kategorien, og vil antagelig fortsette å eksistere lenge etter denne merkelappen har forsvunnet. Med andre ord kunne solen vært klassifisert som et hjerte og vice versa uten at det hadde hatt noen som helst betydning for det klassifiserte objektet.

Til forskjell fra de fleste objekter og fenomener i naturen som eksisterer nokså likegyldig til hvordan de blir forstått og behandlet av menneskers kategoriseringer og forståelser, finner man det Hacking (1999, s. 103–104) kaller for interaktive typer. Ettersom interaktive typer krever en form for bevissthet knyttet til den menneskelige begrepsverden, betyr det i realiteten at det kun er mennesket, inkludert dets adferd, opplevelser og handlinger, som kan kvalifisere for å betegnes som interaktive typer. Dette reflekteres også i Hacking (2007) hvor han benytter begrepet *human kinds* som betegnelse på forholdet mellom mennesket som objekt (biologisk organisme) og

dets klassifiseringer. Forskjellen mellom mennesket og andre objekter og fenomener i naturen er at mennesker har språk og en evne til å reflektere over sin egen posisjon i relasjon til sine menneskelige sosiale omgivelser. Dette gir mennesker, eller objektene klassifisert som mennesker, tilgang til de forståelser, perspektiver, holdninger, verdier og så videre som ligger i kategorien(ene), og som omgivelsene har definert dem inn i. Når mennesker er i stand til å ta inn over seg hvordan de blir forstått og behandlet i og av omgivelsene, vil dette bevisst eller ubevisst også påvirke hvem de er som mennesker, det vil si hvordan de forstår seg selv og sine omgivelser.

I en rekke disipliner som for eksempel psykologi, medisin, sosiologi, pedagogikk og spesialpedagogikk har man lange tradisjoner for å forsøke å gjøre mennesker til likegyldige typer gjennom å forstå og behandle dem som statiske og kontrollerbare objekter (Hacking, 2007, s. 292–294). Forsøk på å gjøre mennesket til statiske, kontrollerbare og forutsigbare objekter kan man finne i individorienterte forståelser av funksjonshemming og i kategoribaserte perspektiver på inkludering og spesialundervisning der formålet er å utvikle effektive undervisningsmetoder basert på spesifikke kategorier av elever (Barnes & Mercer, 2010; Kauffman, 1999; Tryggestad & Eldevik, 2015). Tanken om at det er mulig å studere mennesker objektivt i likhet med objekter klassifisert som for eksempel en stein, solen eller hjertet er ifølge Gallagher (2001), Hacking (1995a, s. 366–370) og Vehmas (2004, s. 212–213) en alvorlig misoppfatning. Alle kategorier som benyttes til å klassifisere mennesker, deres biologi, adferd, opplevelser og/eller handlinger inngår i et interaktivt forhold fordi hvordan vi forstår kategorien og menneskene klassifisert inn i den, har betydning for selvpoppfattelsen til de som bærer den.¹

Funksjonshemmede elever; et bevegelig mål

Som navnet antyder, impliserer et interaktivt forhold en gjensidig påvirkning. Ifølge Hacking (1995a, s. 366–370) er det ikke slik at det utelukkende er kategorien som påvirker den klassifiserte, og at personen / eleven / den funksjonshemmede er en passiv mottaker av ytre stimuli, slik radikale former for behaviorisme eller konstruksjonisme antar. I stedet kjennetegnes interaktive typer av at

kategorien og den/de klassifiserte gjensidig påvirker hverandre. Dette skjer ved at en kategori, med en type innhold, forståelser, holdninger og så videre plasseres på et objekt (et menneske). Hvordan omgivelsene gjennom kategorien forstår den klassifiserte, vil påvirke og muligens også endre den klassifiserte. Imidlertid er det ifølge Hacking (1995a, s. 366–370; 2007, s. 296–298) vanskelig å forutse hvordan ulike mennesker blir påvirket ved å bli behandlet som en bestemt type person. Kanskje endres den klassifiserte til noe som ikke inngår i beskrivelsene av dem. Dersom det skjer, vil ikke den beskrivende kategorien lenger være dekkende for den type menneske som har oppstått. Skal kategorien fortsette å fylle funksjonen den er tenkt, det vil si å forklare det *typiske* ved den eller de som er klassifisert, så krever det at kategorien endres eller utvikler seg. Hvis den ikke gjør det, kan den ikke lenger legitimere sin eksistens som beskrivende for den type menneske som har oppstått. Når kategorien har endret seg, vil det i neste omgang påvirke de klassifiserte på nye måter som igjen vil endre seg og enten bekrefte eller på nytt utfordre innholdet i kategorien. Denne interaktive prosessen defineres som *the looping effect of interaktive kinds* og vil gjennom den gjensidige påvirkningen medføre at kategorien og den klassifiserte er i stadig bevegelse så lenge den aktuelle kategorien eksisterer (Hacking, 1995a, s. 366–370). Av nettopp den grunn anses mennesket ifølge Hacking (2007) for å være et *moving target* (bevegelig mål). Når man tror man har klart å definere det typiske ved en type person, har personen(e) beveget seg og er blitt noe annet enn den/de var før.

Ifølge Hacking (2007, s. 288–289) består «looping-effekten» av fem elementer: *kategori*, *objekt*, *institusjoner*, *kunnskap* og *eksperter*. I denne artikkelen er *kategorien* funksjonshemmede elever. *Kategorien* funksjonshemming benyttes til å klassifisere et *objekt*, som her er mennesket som biologisk organisme. *Kategorien* har en beskrivende funksjon og en verdi innenfor *institusjoner*; skoler. Verdien og funksjonen til en *kategori* innenfor en institusjon avhenger av typen *kunnskap* som er implementert i *kategorien*. Type *kunnskap* kan man forstå bredt, som å gjelde alt fra publisert vitenskapelig kunnskap bygget på ulike tradisjoner til mer hverdagslige kulturelle holdninger, stereotyper og antagelser. *Kunnskapen* som inngår i en *kategori*,

blir produsert, implementert og legitimert innenfor *institusjoner* av *eksperter*. I utdanningen er gjerne skoleforskere, politikere, lærere/pedagoger og psykologer blant dem som betegnes som *eksperter*.

Konstruksjonen av de normale og unormale funksjonshemmede

Som Hacking hevder jeg i en artikkel (Snipstad, 2018, s. 3–5) at det er vanskelig å forutse eksakt hva slags type menneske som oppstår gjennom at hun eller han blir forstått som en type person. I denne artikkelen påpeker jeg imidlertid at dersom skolen møter visse elevgrupper med en antagelse om at de er avvikende, og med en forventning om at de har fundamentalt andre behov enn de «normale» elevene, vil dette kunne bidra til å skape avvikende typer av mennesker (ibid., s. 16–17). Dette gjelder også motsatt vei. Dersom funksjonshemmede blir møtt med høye forventninger faglig og sosialt i en skolehverdag som ligner andres, vil dette kunne bidra til å skape elever som ikke betrakter seg selv som avvikere, men som noen som har en selvfølgelig plass i det ordinære fellesskapet.

I fortsettelsen av denne drøftingen skal jeg forsøke å belyse hvordan ulike perspektiver om inkludering og funksjonshemming på ulike vertikale nivå i utdanningen vil forplante seg og til syvende og sist skape mennesker som i større eller mindre grad er i stand til å møte de krav som skolen og samfunnet stiller. Dette betegner Hacking (2002) som «making up people» og anses å være en konsekvens av looping-effekten.

Kategori: funksjonshemming

Frem til midten av 1900-tallet ble funksjonshemming nærmest utelukkende forstått som et medisinsk avvik. Barn som ble definert utenfor det man klassifiserte som normalt, var i samme periode ensbetydende med at de ble plassert i spesialscole (Haustätter & Thuen, 2014, 189–196). Etter andre verdenskrig så man en gryende kritikk mot medisinske perspektiver på funksjonshemming i flere vestlige land. I front for kritikken mot disse forståelsesrammene finner man en gruppe britiske aktivister som organiserte seg under navnet UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation). UPIAS (1975) krevde anerkjennelse

Dersom man blir forstått og behandlet som et avvik fra de normale, vil dette være den «verden» man kjenner til.

av den sosiale dimensjonen av funksjonshemming, der funksjonshemming forstås som skapt av et samfunn bygget på tanken om en norm – en norm UPIAS hevdet «funksjonshemmet» de menneskene som ikke passet inn i samfunnets bilde av det «normale» mennesket. De ble dermed gjort til avvikere fordi de ikke var stand til å møte kravene og forventningene som samfunnet stilte. UPIAS angrep på medisinske forståelsesmodeller startet som institusjonskritikk og ble en forløper til den såkalte sosiale modellen i forståelsen av funksjonshemming (Oliver, 1999).

Her hjemme så man også en gryende institusjonskritikk rettet mot spesialskoler og institusjoner etter andre verdenskrig. De nordiske forståelsene av funksjonshemming, senere også referert til som relasjonelle forståelser eller modeller, argumenterte med at spesialskoler for barn og institusjoner for voksne ikke var forenelig med å leve normaliserte liv. Normaliserte liv handler i denne sammenhengen om sikre funksjonshemmede et liv som i så stor utstrekning som mulig skal ligne andres på alle arenaer i samfunnet, inklusive skole (Nirje, 2003, s. 15–20).

Institusjoner, eksperter og kunnskap

Som nevnt handler inkludering om fellesskap, deltagelse, demokrati og utbytte. Disse fire dimensjonene definerer Haug (2010, s. 207) slik:

Å bedre **fellesskapet**; slik at alle elever blir medlemmer av en klasse eller gruppe, og slik at de får ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre. Å øke **deltagelsen**; Ekte deltagelse er noe annet enn å være tilskuer. Det forutsetter at en er i stand til å gi et bidrag til det beste for fellesskapet, og at en er i stand til og får lov til å nyte fra det samme fellesskapet, begge deler ut ifra den enkeltes forutsetninger. Å øke **demokratiseringen**; Alle stemmer skal bli hørt. Alle elever og deres foresatte skal ha mulighet til å få uttale seg og påvirke det som gjelder deres interesser i opplæringen. Å øke **utbytte**; Alle elever skal ha en opplæring som er til gagn for dem både sosialt og faglig (Haug, 2014).

Disse fire dimensjonene er som nevnt relevante for alle nivåene i utdanningen, fra øverste myndighet og ned til den enkelte skole, klasserom og elev.

Definisjonen til Haug har imidlertid liten verdi dersom

man ikke har tatt stilling til underliggende forståelser av inkludering og hva som skaper vansker hos elever i skolen. Haug (2014, s. 18) argumenterer selv for at inkludering må funderes på et sosialt eller relasjonelt perspektiv. Likevel hersker det stor uenighet mellom institusjoner og eksperter i utdanning om hvilke perspektiver og hvilken type kunnskap undervisningen og inkludering skal være tuftet på. Det eksisterer jo ikke kun en enkelt måte å definere inkludering, funksjonshemming eller faglige utfordringer i skolen på. Inkludering kan forstås som et konsept ment å fokusere spesifikt på funksjonshemmede, på spesielt sårbare grupper eller på mangfoldet av alle barn. Hvilket perspektiv skolen ideologisk bygger sin virksomhet på, vil være av stor betydning for hvor og i hvilken form funksjonshemmede elever får undervisning. Hallahan (1998), Kauffman (1999) og Tryggestad & Eldevik (2015) representerer etter mitt syn en tradisjonell forståelse av vansker i skolen. Et slikt perspektiv forstår funksjonshemming som et iboende avvik. Dette vil medføre at man ser det nødvendig å utvikle egne lære- og undervisningsmetoder rettet mot det man betrakter å være spesifikke typer av vansker. Ut ifra et slikt perspektiv vil det argumenteres for et tydelig skille mellom ordinær- og spesialundervisning (Kauffman, 1999, s. 246–247).

Ifølge Kiuppis (2014, s. 749–751) er det mulig å identifisere minst tre ulike forståelser av inkludering i utdanningen: en kategorisk, en ikke-kategorisk og en forståelse av inkludering som retter seg mot barn som befinner seg eller risikerer å befinne seg i en spesielt sårbar posisjon.

I et kategorisk perspektiv på inkludering forstår man inkludering som først og fremst rettet mot funksjonshemmede. I et slikt perspektiv ligger forståelsen av normalitet og avvik iboende i individet. Skal inkludering skje innenfor et kategorisk perspektiv, må de funksjonshemmede endres eller tilpasses slik at de blir mer normale og dermed kan fungere sammen med de normale elevene i det normativt verdsatte fellesskapet i skolen. Dette er i tråd med den medisinske forståelsen av funksjonshemming og reflekterer en tradisjonell måte å forstå spesialpedagogikkens oppgave på (Barnes & Mercer, 2010, s. 18–24).

I et ikke-kategorisk perspektiv er utgangspunktet for inkludering mangfoldet av elever. Det betyr at inkludering

ikke skal rette seg mot spesifikke kategorier i elevgruppen, slik som funksjonshemmede. I stedet vender en slik tilnærming til inkludering, i likhet med en sosial forståelse av funksjonshemming, blikket utover og mot strukturer i omgivelsene (Booth, 1996; Nilholm, 2006, s. 433–435; Sebba & Ainscow, 1996, s. 7). Normalitet og avvik forstås i et slikt perspektiv ikke som noe iboende i individet, men som noe som er skapt i og av de sosiale, historiske og kulturelle rammer og kontekster elever er del av (Nilholm, 2006, s. 433; Oliver, 1999).

Relasjonelle forståelser av funksjonshemming reflekteres gjerne i perspektiver der en knytter inkludering til elevgrupper som anses å være i en sårbar posisjon, eller som risikerer å befinne seg i en slik situasjon. Dette kan være elever som risikerer å falle ut av det sosiale eller faglige fellesskapet på grunn av et misforhold mellom forutsetninger som eleven bringer med seg inn i skolen, og de krav skolen og utdanningen stiller til barn og unge (Gustavsson mfl., 2005, s. 32–34; Nilholm, 2006, s. 433–435). Eksempler på barn som antas å befinne seg i en sårbar gruppe, er elever med minoritetsspråklig bakgrunn, elever fra lavinntektsfamilier, skeive og funksjonshemmede for å nevne noen (Kiuppis, 2014, s. 749–751).

Det finnes en rekke årsaker til at inkludering forstås og implementeres ulikt både mellom nasjoner og internt i ulike lands utdanningsinstitusjoner. Kiuppis (2014, s. 757–759) viser til de mange aktørene involvert i UNESCOs arbeid med Salamancaerklæringen som ble publisert 1994, som en viktig årsak til den store variasjonen i perspektiv. Salamancaerklæringen markerer punktet der inkludering som begrep i utdanningen inntok den internasjonale scene. Nesten hundre nasjoner og en rekke interesseorganisasjoner tok del i utviklingen av Salamancaerklæringen. Erklæringen har siden blitt underskrevet og implementert i lovverket til en rekke land (UNESCO, 1994). Til tross for at poenget med Salamancaerklæringen var å innføre en felles forståelse av verdigrunnlaget i utdanningen, har det i ettertid oppstått en rekke tvetydigheter i forståelsen av begrepet inkludering. Dette skyldes både at UNESCO var nødt til å imøtekomme en rekke ulike interesser og perspektiver fra de mange som deltok i arbeidet med erklæringen, og at inkludering gjennom årenes løp har beveget

seg på tvers av landegrenser og inn i ulike nasjoners utdanningskontekster hvor det underveis har blitt assosiert med en rekke ulike betydninger og oppfatninger (Kiuppis, 2014, s. 757–759; Nilholm, 2006, s. 435–438).

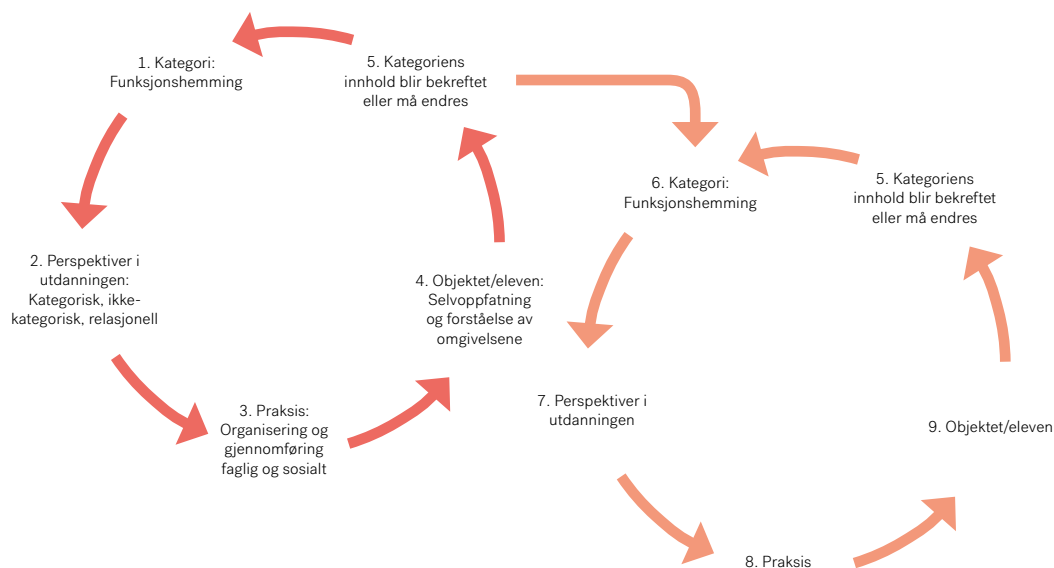
Objektet: den funksjonshemmede eleven

Ettersom nye perspektiver på funksjonshemming og utdanning har utviklet seg, har også nye kategorier oppstått, og allerede eksisterende kategoriers innhold har utviklet seg. Når ny kunnskap om funksjonshemming har blitt produsert, når nye perspektiver har oppstått, og når holdninger og verdier har endret seg, har dette samtidig skapt nye måter å være menneske på (Hacking, 1995a, s. 366–370). Ser man på det som har blitt beskrevet om de tre ulike perspektivene på inkludering i sammenheng med mennesker som interaktive typer, vil forståelsen av funksjonshemming, inkludering og faglige utfordringer i skolen ikke bare ha konsekvenser for praksis og omgivers forståelse av den/de klassifiserte. Perspektivet som utdanningen støtter seg på (kategorisk, ikke-kategorisk eller relasjonelt) og organiserer utdanningen med utgangspunkt i, vil også ha betydning for elevene selv. Perspektivene i utdanningen vil med andre ord påvirke hvordan elevgrupper forstår seg selv og sin posisjon i den sosiale verden de er en del av (Snipstad, 2018).

Konklusjon – skolens konstruksjon av funksjonshemmede elever

Mennesker påvirkes av hvordan de blir møtt, forstått og behandlet i og av sine omgivelser. Som nevnt hevder Hacking (1995a, s. 366–370; 2007, s. 296–299) at det på forhånd vil være umulig å forutse hva slags type menneske som oppstår som følge av å bli forstått som en type person. Imidlertid vil man med utgangspunkt i påstanden om at mennesker *handler under beskrivelse* kunne si noe om retningen det interaktive forholdet mellom individ og kategori beveger seg i. Dersom inkludering forstås som et konsept som først og fremst retter seg mot funksjonshemmede, og der det antydes at det er de funksjonshemmede som er problemet, vil organiseringen av praksis i de enkelte kommuner og skoler basere seg på at det er eleven som avviker fra det ordinære. Motsatt, dersom inkludering vender

FIGUR 1: Forholdet mellom omgivelser og elev belyst gjennom *the looping effect*.



blikket utover mot omgivelsene og har mangfoldet av alle barn som utgangspunkt, vil vansker forstås som skapt av en utdanning, organisering og/eller praksis som ikke møter bredden som barndommen representerer. Innenfor mer sosialt orienterte perspektiver på inkludering og funksjonshemming vil ikke enkelte elever eller grupper av individer bli forstått som avvik fordi avviket blir forstått å ligge i omgivelsene.

Basert på Hackings (1995a) *looping effect* har jeg utviklet modellen ovenfor (figur 1) i et forsøk på å illustrere at forholdet mellom forståelser og perspektiver som er implementert i kategorien funksjonshemming, har betydning for praksis – som igjen påvirker individet. Individet (den funksjonshemmede eleven) kan som følge av perspektiver og praksis endre seg på måter som enten bekrefter eller utfordrer gjeldende forståelser om eleven(e) som type person. Ulike perspektiver medfører helt ulike beskrivelser som individer eller elevgrupper kan handle innenfor. Det betyr at dersom man blir forstått og behandlet som et avvik fra det normale, vil dette være den «verden» man kjenner til. Funksjonshemmede elever representerer en interaktiv type – som utvikler og endrer

seg gjennom looping-effekten. Derfor vil konsekvensen av ikke å ha tilgang til beskrivelsene til de «normales» verden være at de handler, påvirkes og endres under beskrivelser av seg selv som avvikende. Dermed virker det sannsynlig at looping-effekten ikke vil bidra til normalisering, men heller opprettholde eller forsterke elevers forståelse av seg selv som en annerledes type elev i forhold til sine jevnaldrende. Dersom utgangspunktet i utdanningen derimot heller er mangfoldet av barn, der inkluderingen er rettet mot at alle elever skal ha mulighet til å delta i normativt verdsatte sosiale og faglige fellesskap ved skolen, vil det kunne medføre at funksjonshemmede elever utvikler identiteten sin på en måte som står bedre til de krav som samfunnet og utdanningen stiller til sine medlemmer. □



Øyvind Snipstad arbeider som førsteamanuensis (ph.d.) i spesialpedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Han er spesielt opptatt av hvordan kategorier og merkelapper som for eksempel funksjonshemmet bidrar til å konstruere forestillinger, antagelser og holdninger om det typiske ved mennesker definert inn i denne kategorien, og hvordan dette i sin tur påvirker disse elevenes forståelse av seg selv og sine omgivelser.

NOTER

- 1 Det eksisterer ifølge Hacking forhold i naturen som er både interaktive og likegyldige. F.eks. ved diagnosen Downs syndrom vil mutasjonen i kromosom 21 eksistere uavhengig av hvordan det blir forstått og klassifisert, mens *kategorien* Downs syndrom i aller høyeste grad vil påvirke personen som er gitt denne merkelappen (Hacking, 1999, 119–120).

REFERANSER

- BARNES, C. & MERCER, G.** (2010). *Exploring Disability: A Sociological Introduction* (2. utg.). Cambridge: Polity Press.
- BOOTH, T.** (1996). A Perspective on Inclusion from England. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), s. 87–99. DOI: [10.1080/0305764960260107](https://doi.org/10.1080/0305764960260107)
- DE BECO, G.** (2018). The right to inclusive education: why is there so much opposition to its implementation? *International Journal of Law in Context*, 14(3), s. 396–415. DOI: [10.1017/S1744552317000532](https://doi.org/10.1017/S1744552317000532)
- GALLAGHER, D.J.** (2001). Neutrality as a Moral Standpoint, Conceptual Confusion and the Full Inclusion Debate. *Disability & Society*, 16(5), s. 637–654. DOI: [10.1080/09687590120070042](https://doi.org/10.1080/09687590120070042)
- GUSTAVSSON, A., TØSSEBRO, J. & TRAUSTADÓTTIR, R.** (2005). Introduction: approaches and perspectives in Nordic disability research. I: A. Gustavsson, J.T. Sandvin, R. Traustadóttir, & J. Tøssebro (Eds.), *Resistance, Reflection and Change: Nordic Disability Research* (s. 23–44). Lund: Studentlitteratur.
- HACKING, I.** (1995a). The looping effects of human kinds. I: D. Sperber, D. Premack & A.J. Premack (Red.), *Causal cognition: A multidisciplinary debate* (s. 351–394). Clarendon Press: Oxford.
- HACKING, I.** (1995b). *Rewriting the Soul. Multiple personality and the sciences of memory*. New Jersey: Princeton University Press.
- HACKING, I.** (1999). *The social construction of what?* Cambridge: Harvard University Press.
- HACKING, I.** (2002). Making Up People. I: I. Hacking (Ed.), *Historical Ontology* (s. 99–114). Cambridge: Harvard University Press
- HACKING, I.** (2007). Kinds of People: Moving targets. I: P.J. Marshall (Red.), *Proceedings of the British Academy, 2006 Lectures*, 151 (s. 285–318). British Academy Scholarship. DOI: [10.5871/bacad/9780197264249.003.0010](https://doi.org/10.5871/bacad/9780197264249.003.0010)
- HALLAHAN, D.P.** (1998). Sound Bytes from Special Education Reform Rhetoric. *Remedial and Special Education*, 19(2), s. 67–69. DOI: [10.1177/074193259801900202](https://doi.org/10.1177/074193259801900202)
- HAUG, P.** (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), s. 199–209. DOI: [10.1080/15017410903385052](https://doi.org/10.1080/15017410903385052)
- HAUG, P.** (2014). Er inkludering i skulen gjennomførlig? I: Germeten, S. (red.). *De utenfor. Forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15–38). Bergen: Fagbokforlaget
- HAUG, P.** (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), s. 206–217. DOI: [10.1080/15017419.2016.1224778](https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778)
- HAUSTÄTTER, R. & THUEN, H.** (2014). Special Education Today in Norway. I: A.F. Rotatori, J.P. Bakken, S. Burkhardt, F. Obiakor & U. Sharma (Red.). *Special Education International Perspectives: Practices Across the Globe*, 28 (s. 181–207). Bingley: Emerald.
- KAUFFMAN, J.M.** (1999). Commentary: Today's special education and its messages for tomorrow. *The Journal of Special Education*, 32(4), 244–254. DOI: [10.1177/002246699903200405](https://doi.org/10.1177/002246699903200405)
- KIUPPIS, F.** (2014). Why (not) associate the principle of inclusion with disability? Tracing connections from the start of the 'Salamanca Process'. *International Journal of Inclusive Education*, 18(7), s. 746–761. DOI: [10.1080/13603116.2013.826289](https://doi.org/10.1080/13603116.2013.826289)
- NIETZSCHE, F.W.** (2001). Book Two. I: B. Williams (Red.), *The Gay Science* (s. 69–105). Cambridge: Cambridge University Press.
- NILHOLM, C.** (2006). Special education, inclusion and democracy. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), s. 431–445. DOI: [10.1080/08856250600957905](https://doi.org/10.1080/08856250600957905)
- NIRJE, B.** (2003). *Normaliseringsprincippet*. Lund: Studentlitteratur.
- OLIVER, M.** (1999). *Social Work With disabled people* (2. utg.). London: Macmillan Press Ltd.
- SEBBA, J. & AINSWORTH, M.** (1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), s. 5–18. DOI: [10.1080/0305764960260101](https://doi.org/10.1080/0305764960260101)
- SHAKESPEARE, T.** (2014). *Disability rights and wrongs revisited* (2. utg.). London: Routledge.
- SNIPSTAD, Ø.I.M.** (2018). Democracy or fellowship and participation with peers: what constitutes one's choice to self-segregate? *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), s. 355–368. DOI: [10.1080/08856257.2018.1520493](https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1520493)
- TRYGGESTAD, H. & ELDEVIK, S.** (2015). Opplæring for elever med matematikkvansker. *Spesialpedagogikk* 80(1), s. 6–14.
- UNESCO.** (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Paris: UNESCO.
- UPIAS.** (1975). *Fundamental principle of disability* London: Union of physically impaired against segregation.
- VEHMAS, S.** (2004). Ethical Analysis of the Concept of Disability. *Mental Retardation*, 42(3), s. 209–222. DOI: [10.1352/0047-6765\(2004\)42<209: Eaotco>2.0.Co; 2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2004)42<209: Eaotco>2.0.Co; 2)

SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
63 000
lesere!
 (Kantar Media
 Fagpresse 2019)



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 13.000,-
eks. mva.**

*(Ordinær pris
kr 16.000
- spar 3.000)*

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: abonnement@utdanningsnytt.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

abonnement@utdanningsnytt.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no
 STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

FOR

SK

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

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

NING

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

DEL

Læreres forventninger til tegnspråktolkers yrkesrolle i videregående opplæring

Sammendrag

Artikkelen belyser hvilke forventninger lærere har til tolker sitt rollesett når de arbeider for tegnspråklige elever i det ordinære skoletilbudet. Analysene viser hybride rolleforventninger som oppstår i gråsonene mellom profesjonsetiske tanker om at de skal være en «usynlig» og upartisk språklig formidler, samtidig som de skal være en voksenperson overfor elevene og en tydelig samarbeidspartner overfor lærerne og også være villig til å bidra med andre oppgaver enn tolking. Materialet er fra en etnografisk klasseromsstudie i videregående skole i Norge. Teoretisk anvendes begreper som *rollesett*, *ansvar* og *hybride rolleforventninger*.

Summary

The article examines the expectations teachers have for the interpreters' role sets when they are working with sign-language pupils in the ordinary school programme. The analyses reveal that hybrid role expectations arise in the grey zones between the profession's ethical theories and the teacher's dialogue and teaching practices. The interpreters are expected to balance the performance of their profession between being an impartial mediator, and at the same time being naturally present, acting as an adult in interaction with the pupils, having clear professional behaviour when interacting with teachers and contributing more than just interpretation. The data material is taken from an ethnographic classroom study in upper secondary school in Norway. In the theoretical discussion, concepts such as *role sets*, *responsibility* and *hybrid role expectations* are used.

Nøkkelord

UNDERVISNINGSTOLKING

TEGNSPRÅKTOLKING

DØVE TEGNSPRÅKLIGE ELEVER

ROLLESETT

ROLLEHYBRIDITET

PROFESJONSETIKK

SIGRID SLETTEBAKK BERGE, førsteamanuensis i spesialpedagogikk, Institutt for lærerutdanning, NTNU

Innledning

I dag er det vanlig at døve og hørselshemmede elever får opplæring i den ordinære skolen med bruk av tolker som oversetter det som sies, til og fra norsk tegnspråk. Det vil si at to profesjoner jobber i klasserommet. Forhåpentligvis ledes profesjonsutøvelsen deres av en felles målsetting om å legge til rette læringsmiljøet slik at elevene gis anledning til å oppleve faglig og sosial inkludering. Lærerne og tolkene har imidlertid ulike retningslinjer for profesjonsutøvelsen sin: Læreren er den som skal planlegge læringsaktivitetene, lede elevene gjennom dem og vurdere deres faglige ferdigheter.

Tolkene er først og fremst til stede for å ivareta den språklige medieringen og skal *tolke* innholdet i alle ytringene som sies. De skal opptre *upartisk* og ikke ta stilling til det deltakerne sier og gjør, eller tale noen av partene sin sak, og de skal ha en *tilbakeholdenhet* i sin væremåte slik at de i minst mulig grad tiltrekker seg oppmerksomhet. Tolken ønsker egentlig ikke å bli involvert som en personlig aktør i aktivitetene som pågår i klasserommet. Årsaken til denne profesjonsinnrammingen er at læreren og elevene skal stå fritt til å ytre seg uten at tolken påvirker eller forstyrrer samtale- og undervisningssituasjonen, og at døve tegnspråklige elever skal ha like muligheter til å motta faglig informasjon og ta del i sosiale (lærings)aktiviteter som sine medelever uten at de til enhver tid skal ha en medløper som korrigerer atferden deres. På denne måten er tolkenes yrkespraksis vesentlig forskjellig fra yrkespraksisen til assistenter, miljøarbeidere og lærere. Det vil si at det finnes oppgaver knyttet til forklaring, veiledning og tilrettelegging som tolkene egentlig kan håndtere, men som de helst unngår å ta ansvar for.

Tolkenes profesjonsinnramming kan oppleves som uvant for lærerne. En av informantene i studien sier «det har vært en overgang å ha en voksenperson i klasserommet som egentlig ikke vil ha noe med undervisningen å gjøre». Hensikten med denne artikkelen er å utforske i hvilke situ-

asjoner forskjellene mellom lærerrollen og tolkerollen kommer i spill med hverandre, og hva lærerne forventer at tolkene i klassen deres bistår med. Dataene er hentet fra et utvalg lærere i videregående skole. Jeg antar imidlertid at beretningene også kan være gjenkjennbare hos lærere på andre skoletrinn siden tolkene rammer inn profesjonspraksisen sin etter de samme yrkesetiske retningslinjene..

Bruk av tegnspråktolker i skolen

I dag organiseres opplæring av døve tegnspråklige elever vanligvis i ordinære kommunale og fylkeskommunale skoler og i klasser med hørende talespråklige elever. Undervisningen tilrettelegges med hørselsteknisk utstyr, støydemping, gruppeinndelinger og sammensetning av personalet. Denne type tilrettelegging ble mer og mer vanlig på slutten av 90-tallet med innføring av det nye læreplanverket (L97), hvor § 2.6 og § 3.9 i opplæringsloven bekreftet at elever som har en hørselsnedsettelse og har valgt norsk tegnspråk som ett av sine språk, har rett til å motta en opplæring «i og på tegnspråk» (Opplæringslova, 1998). For å sørge for hensiktsmessig tilrettelegging har departementet laget en veileder til lærerne (UDIR 2015) og læreplaner for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og drama/rytmikk. I tillegg fikk Statped ansvar for å utvikle undervisningsmateriell, arrangere tegnspråkkurs og tilby pedagogisk veiledning. Tilbudet har nok først og fremst vært rettet mot lærere i grunnskolen, og det finnes svært få fylkeskommunale arenaer for erfaringsutveksling og kompetanseheving (Berge, Holm, Dons & Ekeland, 2003; Berge, 2016). En viktig forskjell i opplæringsloven er at § 2.6 sier at grunnskoleopplæring bør skje med lærere som har tegnspråklig kompetanse, mens § 3.9 åpner opp for at videregående opplæring kan skje med bruk av tolk. Begrunnelsen for dette er nok at videregående opplæring består av mange ulike fag, og det er lite sannsynlig at alle lærerne på skolen kan lære seg tegnspråk godt nok til at undervisningen kan gjennomføres via direkte kommunikasjon. I praksis ser man imidlertid at det har blitt mer og mer vanlig å benytte tolk allerede i ungdomsskolen.

På videregående nivå kan elevene velge opplæring på sin lokale skole eller på en av skolene som er en «knutepunktskole» for hørselshemmede elever. De ligger i

Stavanger, Bergen, Sandefjord, Oslo, Trondheim og Bodø. Funksjonen til knutepunktskolene er at de skal ha lærere med kompetanse i å undervise døve og hørende elever samtidig, og at elevene skal ha tilgang på et tegnspråklig miljø og et stabilt tolketilbud. Disse skolene har organisert tilbudet på ulikt vis: På Nydalen skole i Oslo går de tegnspråklige elevene i egen klasse stort sett i alle fag. På de andre skolene går døve elever i ordinære klasser, og undervisningen medieres via tolker. Noen skoler har klasser for tegnspråklige elever i fagene norsk, engelsk og tegnspråk (UDIR, 2015). Tilbudet varierer fra år til år med tanke på antall elever, sammensetning av fag og lærerkapasitet.

Utbygging av tilbudet med tegnspråktolket undervisning har vært en viktig brikke for at døve tegnspråklige elever kan ta del i det ordinære skoletilbudet. De yrkesetiske retningslinjene som er utformet av Tolkeforbundet, har vært en sterk inspirasjonskilde til hvordan tolker i Norge har definert hvordan de skal opptre, og hvilke oppgaver de skal (og ikke skal) ta ansvar for (Kermit & Berge, 2018). De første yrkesetiske retningslinjene ble utarbeidet i 1983 av Norges Døveforbund og Norsk Døvetolkforening (i dag Tolkeforbundet), og var i utgangspunktet laget for å regulere profesjonsutøvelsen til tolker som arbeidet i møter mellom voksne personer innen arbeid, helse og private gjøremål (Hjort, 2008). Det har kommet seks reviderte versjoner av retningslinjene. Når man sammenligner versjonene, ser man at hovedbudskapet i dem er at tolker skal *tolke alt, opptre upartisk og opptre usynlig*. Fra 2011 kom det inn et punkt som sier at «tolken skal arbeide for å fremme likestilt deltakelse så det blir en god kommunikasjonssituasjon mellom samtalepartene». Det kan bety at interaksjonelle forhold har fått større oppmerksomhet enn tidligere. Men samtidig står det at tolken «skal ikke tillate at egne meninger påvirker tolkingen» og «skal ikke involvere seg i samtalen, svare på spørsmål eller tale på vegne av noen av partene». Det kan fremstå som motstridende føringer, for hvis tolken skal arbeide for å fremme likestilt deltakelse, vil det bety at de til tider må involvere seg og tale én av partenes sak overfor den andre. Et annet punkt som har endret karakter i retningslinjene, er tolkens ansvar for å legge til rette de tekniske og praktiske forholdene i samtalesituasjonen, hvor noen versjoner sier at

tolkene skal bidra med dette, mens andre versjoner sier at det ikke er del av arbeidsoppgavene deres (www.tolkeforbundet.no; Berge, 2016, s. 16). De yrkesetiske retningslinjene gjelder alle medlemmene i Tolkeforbundet uansett ansettelsesforhold. Spørsmålet blir om de dekker profesjonsetiske problemstillinger som oppstår i kommunale eller fylkeskommunale skoler der tolkene er fast ansatt og møter de samme personene daglig, og hvor skolens overordnede mål er å sørge for faglig opplæring og samtidig ivareta elevmangfoldet. For å se nøyere på dette er det hensiktsmessig å utforske begrepene *rolle* og *profesjonsetikk*.

Rolle, rollesett og hybride profesjonspraksiser

Sarangi (2011) påpeker at begrep som *roller*, *status* og *ansvar* er sentrale enheter å undersøke i samtaleanalyser av profesjonell praksis. For å definere rollebegrepet henviser han til Linton (1971/1945 i Sarangi, 2011), som hevder at sosiokulturelle institusjoner består av ulike posisjoner i hierarkisk oppbygde system som kalles for roller, stillinger eller verv, og som tildeles ulik status. Det knytter seg relativt stabile forventninger til hvilke arbeidsoppgaver en stillingsinnehaver skal ha ansvar for. Dermed er begrepsparet *rolle* og *ansvar* sammenvevde enheter (Sarangi, 2000). Innenfor en rolle har man ansvar for mange ulike arbeidsoppgaver, og summen av disse kalles for et rollesett (Martinussen, 1986). Noen ganger oppstår det kryssende forventninger om hvilke oppgaver som skal prioriteres. Valget gjenspeiles i utøverens handlinger, væremåte og etiske begrunnelser og i hvordan de forholder seg de andre deltakerne i virksomheten. Innrammingen av rollesettet er sosiokulturelle definisjoner som kan endres over tid, men de er vanligvis relativt stabile føringer. En av årsakene til dette er det kollegiale fellesskapet som skapes i team av ansatte med lik utdanning og som arbeider i lignende posisjoner. Diskusjoner innad i teamet vedlikeholder forventningene for hvilke tjenester de kan tilby og ikke. Forventningene presenteres ofte gjennom ulike symboler og språklige uttrykk, hvorpå mestring av fag- og praksisspråket er en viktig symbolbærer (Sarangi, 2000, 2011). Samholdet i teamet kan imidlertid skape en distanse til andre profesjonsutøverne og til mottakerne av tjenestene. Det fører til at tverrfaglig samarbeid kan være krevende. I

studier av undervisningstolking kan man for eksempel se at det har oppstått et sterkt samhold mellom tolkene som arbeider på skolen, og at de beskriver profesjonsetiske avveininger med et fagspråk som lærerne har vanskeligheter med å forstå. Dette har ført til at de av og til ikke fullt ut har forstått hverandres profesjonsetiske utfordringer (Berge, 2003).

Når ulike aktører skal samarbeide om å gjennomføre en felles aktivitet, er det viktig at de avklarer forventningene til sin egen og de andres rolle (Goffman, 1959). I profesjonell praksis er diskusjonen vanligvis knyttet til ansvar og fordeling av arbeidsoppgaver. Goffman (1961, i Sarangi, 2011) trekker en distinksjon mellom teoretiske beskrivelser og faktisk rolleutøvelse. Han påpeker at det i noen tilfeller er lite samsvar mellom teoretiske definisjoner og praktisk utøvelse av yrkesrollen. Virksomhetens målsettinger, institusjonelle rutiner og mottakernes forventninger kan føre til at man tar ansvar for andre arbeidsoppgaver enn det man ideelt sett hadde forventet. Denne type profesjonspraksis kan ifølge Sarangi (2000, 2011) kalles hybride samtaleaktiviteter hvor det kan oppstå det som kalles for rollehybriditet. Begrepet henspiller på at i praktisk yrkesutøvelse finnes det gråsoner mellom teoretiske instruksjoner og retningslinjer for hva yrkesutøveren skal gjøre, og hvilke oppgaver de i daglig praksis faktisk tar ansvar for. Studier av genetiske veiledere i møte med kreftpasienter viser for eksempel at de tar ansvar for både å informere pasienten om helsetilstand, veilede om framtidig behandling og vise omsorg gjennom å trøste pasienten – selv om de institusjonelle beskrivelsene kun vektlegger den medisinske funksjonen med å gi objektiv informasjon (Sarangi, 2011). Det vil si at kompleksiteten i arbeidet ikke anerkjennes i de teoretiske definisjonene eller innad i virksomheten. Sarangi (ibid.) hevder derfor at profesjonsforskning bør ta sikte på å belyse hele bredden i rollesettet og utforske hvilke arbeidsoppgaver yrkesutøveren faktisk håndterer i sin daglige praksis.

På bakgrunn av dette blir det derfor viktig i min forskningsstudie å avklare kompleksiteten i undervisningstolkenes rollesett og utforske hvilke andre oppgaver de tar ansvar for i tillegg til å tolke muntlige ytringer. En måte å studere dette på er å undersøke hvilke opplevelser

og forventninger lærere har til undervisningstolkenes rollesett.

Tidligere forskning

Flere litteratursøk på ulike plattformer får ingen treff på studier som spesifikt belyser lærernes forventninger til tegnspråktolker som arbeider i skolen. Det belyses dog i en evalueringsstudie av knutepunktskolene på begynnelsen av 2000-tallet (Berge mfl., 2003). Både tolker og lærere forteller at det har vært mange diskusjoner om rolle og fordeling av ansvar. Tolkene beskrev det som en profesjonskamp der lærerne ikke aksepterte dem som upartiske, språklige bindeledd, men heller ville at de skulle arbeide som assistenter eller hjelpelærere. Det finnes to antologier med kapitler som omtaler undervisningstolking og tolkenes ansvar. Hjelmervik (2008) evaluerte opplæringstilbudet for tegnspråklige elever etter grunnskolereformen (L97) og beskriver situasjoner der læreren og de talespråklige elevene i liten grad tok hensyn til at ytringene skulle tolkes, og drøfter det at tolken forholdt seg så passiv i disse situasjonene. Ringsø & Agerup (2018) belyser hvordan lærere og tolker i barneskolen samarbeidet og drøftet at tolkene tok ansvar for en del oppgaver som vanligvis blir ivaretatt av læreren. De drøftet også rammene for forberedelse slik at innholdet kom tydeligere frem i tolkingen og av det ble mer tilgjengelig for den døve tegnspråklige eleven. I den samme antologien har Kermit & Berge (2018) brukt ulike feltobservasjoner for å drøfte og bekrefte tolkenes medansvar for å legge til rette for inkluderende læringsmiljø og unngå at tegnspråklige elever havnet faglig og sosialt utenfor blant sine hørende medelever.

Berge (2016) publiserte en doktoravhandling om tolkemediert undervisning for tegnspråklige elever i videregående skole, som la vekt på undervisningstolkenes rollesett. Et sentralt funn i studien var at tolkens tilstedeværelse ikke var tilstrekkelig tilrettelegging for å oppnå faglig og sosial inkludering blant elevene; læreren må være oppmerksom på de språklige barrierene som oppstår, og tilpasse flere sider i undervisningspraksisen sin. Et annet funn var at tolkenes rollesett fremsto som uklart. Tolkene ønsket gjerne å informere lærerne om barrierer i tolket kommunikasjon, men mente det var lærerne som faktisk

måtte gjøre endringene. Blant annet kom dette til syne i diskusjoner om hvor aktive tolkene skulle være i selve samtalesituasjonen slik at demonstrasjonene til lærerne ble mer visuelt tilgjengelig for de døve tegnspråklige elevene (Berge & Thomassen), og om de selv skulle endre det fysiske læringsmiljøet slik at betingelsene for tolking av elevsamtaler ble bedre (Berge & Kermit, 2018). Et tredje funn var at både talespråklige og tegnspråklige elever hadde nærmest like forventninger til tolkenes rollesett (Berge & Ytterhus, 2015). Begge gruppene forventet at tolkene gjenga innholdet i ytringene riktig, at de hadde en naturlig tilstedeværelse slik at det ble lettere å ta kontakt med hverandre, og at de kunne forklare begreper og gi råd om plassering i gruppesamtaler.

Det finnes flere internasjonale studier om undervisningstolking. Spesielt har amerikanske forskere vært opptatt av dette temaet. Antia & Kreimeyer (2001) har i sin forskning drøftet om undervisningstolker har ansvar for å fremme inkluderende undervisningspraksiser slik at døve elever i grunnskolen gis bedre vilkår til å oppleve seg som et medlem og ikke som en gjest i klassefellesskapet. Marschark og medarbeidere (2008) har gjort ulike eksperimenter for å finne ut hvilken informasjon som blir tilgjengeliggjort for døve studenter ved tolking i forelesninger. De fant at en stor del av den faglige informasjonen reduseres eller forsvinner i gjengivelsen. Winston (2004) og Harrington (2005) har drøftet ulike modeller for hvordan man beskriver tolkerollen (som en hjelper, en kanal eller en språklig og kulturell fasilitør), og kom frem til at det er lite hensiktsmessig for faglig og sosial inkludering hvis tolkene kun tar ansvar for å mediere muntlige ytringer og anser seg som et «usynlig rør» i opplæringen. De kan være en alliert til den døve eleven ved at de tar ansvar for andre oppgaver enn å tolke, som å forklare begrep og informere lærere og medelever om konsekvenser av hørselsnedsettelse og hvordan ulike aktiviteter kan tilrettelegges. Thoutenhoofd (2005) og Winston (2004) har i sin forskning studert tolkemediert opplæring og påpeker at tolken kan skape *en illusjon av inkludering* ved at lærerne tror at alt de sier og gjør, blir gjort tilgjengelig for den døve eleven. Dermed organiserer de undervisningen sin som vanlig. Det kan føre til at den døve eleven faller utenfor fellesskapet,

både faglig og sosialt. De mener derfor at det er viktig at man i større grad blir oppmerksom på hvordan lærere må tilpasse undervisningspraksisen sin for å oppnå målsettingen om en inkluderende og likeverdig opplæring.

Beskrivelse av studien

Artikkelen vil videre utforske i hvilke situasjoner forskjellene mellom lærerrollen og tolkerrollen kommer i spill med hverandre, og hvilke forventninger lærerne har til tolkenes yrkesrolle. Innholdet i det som presenteres, er fra doktorgradsprosjektet til Sigrid S. Berge som handlet om tolkemediert undervisning i videregående opplæring. I samarbeid med veilederne ble det publisert fire artikler fra datamaterialet. De handlet om elevenes forventninger til undervisningstolkenes yrkesrolle (Berge & Ytterhus, 2015), visuell tilgjengelighet og barrierer som oppstår når det kommer informasjon fra flere kilder (Berge & Thomassen, 2015), organisering og tolking av elevsamtaler (Berge & Kermit, 2018) og hvordan tolker bruker ulike gester for å koordinere turtaking i gruppesamtaler mellom elevene (Berge, 2018). Lærernes stemme fikk liten plass i avhandlingen, men det forelå et stort observasjons- og intervjumateriale som kunne gi innsikt i lærerens erfaringer med å undervise døve tegnspråklige elever via tolk, og hvilke forventninger de hadde til tolkenes yrkesrolle. Problemstillingen er lite behandlet i norske og internasjonale studier. Jeg søkte og fikk midler fra ExtraStiftelsen til å arbeide videre med datamaterialet.

Jeg samlet inn det empiriske datamaterialet fra tre norske skoler, fordelt på fem ulike klasser og ti ulike fag. Med tanke på anonymisering er tidsperioden for datainnsamlingen ikke gjort offentlig. Utvalget består av ti talespråklige elever, ti tegnspråklige elever, ti lærere og ti tegnspråktolker. Elevenes hørselstap varierte fra moderat til alvorlig, og nesten alle kombinerte hørselsteknisk utstyr og tegnspråktolking. Lærerne var faglærere med ulik erfaring i å undervise døve og tegnspråklige elever. Tegnspråktolkene hadde alle formell utdanning som tolk og lang fartstid fra videregående skole.

Datainnsamlingen foregikk i flere runder; først var det observasjon av undervisning. Etterpå var det individuelle, åpne intervjuer med læreren og tolken(e) (de arbeidet ofte

i par) der de reflekterte over timen og sin egen profesjonsutøvelse. Etter tre til fire feltobservasjoner ble undervisningen filmet. Opptaket ble grovtranskribert og kodet med tanke på å få en oversikt over gjentakende undervisningsaktiviteter og profesjonspraksiser (Tjora, 2010). Illustrerende klipp ble presentert og drøftet av lærerne og tolkene i fokuserte gruppeintervjuer. Lignende intervjuer ble gjort med elevene. Materialet besto til slutt av 40 observasjoner, 25 spontane intervjuer med lærere, 22 spontane intervjuer med tolkene og 5 fokuserte gruppeintervjuer med lærere og tolker. I tillegg var det 5 intervjuer med talespråklige elever og 6 intervjuer med tegnspråklige elever. Alle intervjuene ble tatt opp med lyd eller video og transkribert.

Det endelige analysearbeidet handlet om at jeg kodet og kategoriserte datamaterialet på tvers av ulike informanter og klasser, og arbeidet avdekket at noen handlinger og begrunnelser var mer fremtredende og gjentakende enn andre (Kvale & Brinkmann, 2015). Selv om analysene fokuserte på observasjon og intervjudata med lærerne, var det viktig å finne sammenhenger og krysningspunkt i dataen fra elevene og tolkene. Særlig med tanke på at forventninger til andres rolleopptreden dannes i hverdagslige situasjoner hvor man spiller ut tanker om «hvem man er» både for seg selv og for de andre (Goffmann, 1959). Analysene presenterer derfor også datautsnitt som sier noe om hvordan tolkene har presentert seg selv som yrkesgruppe på skolen og ovenfor lærerne.

Resultater og analyser

Resultatene og analysene av dataene viser hvilke tema lærerne var opptatt av når de skulle definere undervisningstolkenes rollesett og hvilket ansvar de hadde i skolen. Lærernes forventninger konsentrerte seg om fire tema (kategorier), som var at tolken skal 1) være en språklig formidler, 2) være en voksenperson ovenfor elevene, 3) ta ansvar for andre oppgaver enn tolking og 4) være en tydelig samarbeidspartner når de ønsker å drøfte hvordan samtale- og undervisningspraksisene kan tilrettelegges. Jeg vil underveis under hver kategori også analysere og drøfte ulike problemstillinger knyttet til de ulike utsagnene tolkene og lærerne kommer med i intervjuene.

En språklig formidler

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Tolk: Det er positivt om lærere på en måte glemmer oss, for det betyr at vi har smeltet inn og er del av selve situasjonen, og at både elever og lærer ikke tenker på at vi er der. At vi ikke forstyrrer, men bare er der. Som en del av alt.

En grunnleggende forventning til tolkerollen er at tolken i minst mulig grad skal påvirke deltakerne og utvikling av samtalen. En av tolkene beskriver dette forholdet slik:

Tolkens ønsker og forventninger om å «være glemt, smelte inn, ikke bli tenkt på, ikke forstyrre og bare være der» påvirker hvordan de opptrer og forholder seg til lærerne og elevene. Man kan forstå tolkens utsagn som inspirert av et tankesett som vektlegger at hovedoppgaven til tolken er å formidle språklige ytringer, og at de ellers skal opptre slik at de ikke forstyrrer deltakerne eller påvirker samtaleforløp (Winston, 2004; Harrington, 2005). Det fører videre til et ønske om en klar arbeidsdeling der tolkene ikke tar ansvar for det pedagogiske arbeidet:

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Tolk: Jeg føler ikke at jeg skal ha noe med det pedagogiske å gjøre, for jeg har ingen pedagogisk utdanning. Selvfølgelig, hvis jeg ser noe som kunne ha vært gjort annerledes, vil jeg sikkert tipse lærerne litt om tilrettelegging når man bruker tolk. Men jeg vil ikke uttale meg om elevens nivå og tilpassinger i forhold til det.

Tolkene og lærerne i denne studien mener det bør være en klar arbeidsfordeling der læreren har ansvar for å planlegge, organisere, vurdere og tilpasse undervisningen. Tolkene begrunner dette med at de ikke har utdanning eller formelt grunnlag til å uttale seg om elevens nivå eller vurdere tilpassningen av undervisningen. Samtidig erkjenner de at de har en fagkompetanse og erfaring som bør komme lærerne til del. De avgrenser imidlertid ansvaret sitt til å kunne «tipse» læreren om tilretteleggingstiltak. Tolkens begrepsbruk sier også noe om hvilken

posisjon (jf. Sarangi, 2011) de har i skolen og i møte med læreren: Andre ord for «tipsing» kan være å informere, drøfte, gi råd, veilede med mer, og hadde antydning at tolkene i større grad hadde en mer aktiv posisjon ovenfor lærerne. Denne type ord anvendes imidlertid svært sjelden. Det peker derfor på et hierarki mellom tolkenes og lærernes posisjoner i klasserommet: Tolkene ønsker ikke å implementere eller igangsette tiltak for tilrettelegging, kun tipse eller informere. Lærerne i utvalget er stort sett enige i denne arbeidsdelingen ved at de vektlegger at det er de som har ansvaret for elevenes opplæringsstilbud:

Gruppeintervju, Studiespesialisering 2

Lærer: Det kan være et problem hvis lærere tenker at tolken er kontaktlæreren til den døve eleven. Det er de absolutt ikke, de er der for å tolke. Så arbeidsfordelingen må gjøres veldig klar med en gang. Selvfølgelig skal tolkene komme med råd om hvordan lærerne kan legge opp undervisningen, men lærerne kan ikke fraskrive seg ansvaret for å finne ut om eleven har det bra, eller om hun har lært noe.

Myndighetenes retningslinjer vektlegger at lærere har ansvar for å legge til rette læringsmiljøet og tilpasse undervisningen slik at alle elevene i klassen kan oppleve faglig og sosial mestring (NOU 2016). Dermed er det viktig som læreren sier, at de ikke forventer at andre, og i dette tilfellet tolken, tar over ansvar som de selv skal ivareta (Ringsø & Agerup, 2018). Samtidig må de drøfte hvordan de kan samarbeide slik at de får anvendt hverandres faglige kompetanse. Man kan derfor sette spørsmålsteget ved at man i så stor grad fokuserer på tolkenes upartiskhet og at de kun har ansvar for den språklige medieringen. Ved å løfte opp begrepet «rollesett» vil man derimot kunne avdekke at en profesjonsutøver har ansvar for å håndtere flere oppgaver. Spesielt med tanke på at det i skolens praksis kan oppstå hybride samtalsituasjoner hvor det ikke er så klart hvem som har ansvar for hva (Sarangi, 2010, 2011), og som kan medføre kryssende rolleforventninger (Goffman, 1959). Det er i disse gråsonene de mest komplekse profesjonsetiske diskusjonene om rolle, fordeling av ansvar og rolle-

hybriditet oppstår. En av disse gråsonene gjelder tolkenes ansvar overfor elevene.

En voksenperson overfor elevene

Da tegnspråktolkene kom inn i skoleverket på midten av 90-tallet, var det en brytningstid hvor det var ønske om en mer profesjonell tolketjeneste (Kermit & Berge, 2018). Norges Døveforbund og Tolkeforbundet ønsket at utøvende tolker skulle gå bort fra å være døves hjelpere og bli nøytrale og usynlige formidlere. Man var inspirert av en internasjonal diskurs om «kanalmodellen» som førte til at tolkene ikke ønsket å bli tiltalt som privatpersoner eller ta på seg andre oppgaver enn å tolke. En av lærerne i utvalget har erfart hvordan det var å forholde seg til «den usynlige tolken», hvor hun etterlyser en mer naturlig fremtoning ovenfor dem selv og elevene:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Intervjuer: Hva forventer dere av tolken?

Lærer: Vi forventer at de skal tolke, men de må også være mennesker. Ikke slik som den gangen da jeg ba tolken om å lukke døra, men så bare tolket hun spørsmålet videre til eleven.

Når tolkene ikke ser på seg selv som en aktør som faktisk er til stede i situasjonen, men bare en kanal for mediering av språklige ytringer, blir selv den mest hverdagslige samhandling komplisert; for eksempel vil man ikke respondere på et spørsmål om å lukke døra. Læreren forventer derimot at tolkene skal fremstå «som mennesker» overfor dem selv og elevene. Elevene som deltar i studien, uttrykker lignende forventninger når de sier at de ønsker tolker som har en naturlig væremåte overfor dem selv og lærerne (les intervjudata med elevene i artikkelen til Berge & Ytterhus, 2015). Læreren forventer også at tolkene bidrar til å ivareta det sosialpedagogiske læringsmiljøet for elevene:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Tolken er et hjelpemiddel for at døve elever skal ha mulighet til å fullføre skolen. Da må vi bruke alt det positive de kan medføre, slik at vi får en best mulig opplæring. Som den eleven som ofte satt under trappa og måtte hentes når timen begynte. Det visste tolken. Hvis hun gikk til timen og så at eleven ikke var i klasserommet, spurte hun «vil du at jeg skal hente henne?». Det var kjempefint, for jeg kunne ikke gå fra klassen. Andre ganger, hvis tolken gikk forbi eleven i trappa på vei til timen, så hilste hun og sa «nå begynner timen din snart». Eleven ble med opp, selv om hun egentlig ikke hadde tenkt å gå. Men det var tryggere å gå inn i klasserommet med en annen. Tolken var da en voksenperson som brydde seg om elevens skolesituasjon. Uten tolkens bidrag hadde eleven hatt mye større fravær. Dette bidraget satt vi veldig stor pris på.

To av de foregående sitatene jeg har referert til, viser at tolkene og lærerne forventer en arbeidsfordeling, og at tolkene er tilbakeholdne med å uttale seg om elevene eller regulere lærerens pedagogiske praksis. Eksemplet ovenfor illustrerer derimot hvordan rollehybriditet kan komme til uttrykk i skolehverdagen; det finnes gråsoner der både tolker og lærere på sitt vis kan bidra til å trygge læringsmiljøet og imøtekomme elevenes individuelle behov for støtte. Skolens hverdag er kompleks og formes av elevmangfoldet. Det er ikke alltid klart hva som må gjøres, og hvem som kan gjøre det. Alle ansatte på skolen har anledning til å se eleven som sitter i trappa, og ta ansvar for å invitere henne inn i klasserommet. Spørsmålet blir hvem som gjør det: Det er ingen formelle beskrivelser i lærernes arbeidsinstrukser som sier at de må hente elevene til timene sine. Dette står heller ikke i tolkenes yrkesetiske retningslinjer, snarere tvert imot; den gjengse fagdiskursen oppfordrer tolkene til ikke å yte andre tjenester enn å tolke og til ikke å påvirke de primære deltakernes handlinger. Det å oppsøke eleven og oppfordre vedkommende til å gå til timen kan dermed tolkes som et initiativ som bryter med gjeldende teoretiske beskrivelser av hva de bør gjøre. Dermed ser man konturene av en rollekonflikt av kryssende forventninger som oppstår i gråsoner i virksomhetens praksis (Sarangi, 2000, 2011).

For å redusere konflikten kan begrepet *rollesett* åpne opp for en forståelse av at alle yrkesutøvere som arbeider i skolen, har ansvar for flere (et sett av) ulike oppgaver og som må tilpasses slik at de ivaretar elevenes ulike forutsetninger. En annen innfallsvinkel til å forstå at tolkene må ivareta det sosialpedagogiske opplæringstilbudet for elevene, er Pollard & Dean (2011) sine tanker om at tolkenes handlingsrom defineres med å stille spørsmålet: Hvilken skade eller krenkelse kan de primære deltakerne oppleve av tolkens ulike initiativ? Skolen som institusjonell virksomhet har som målsetting at de skal etablere inkluderende læringsmiljø hvor mangfoldet av elever opplever tilhørighet og får faglige og sosiale utfordringer tilpasset sitt nivå. Det er også viktig at tolker som arbeider i skolen, ivaretar dette målet når de skal definere rollesettet sitt og ta stilling til hvilke oppgaver de tar ansvar for og ikke. For noen elever kan det å oppleve anerkjennelse for det de strever med, være viktig for at de skal mestre skolehverdagen. Forskere som har intervjuet døve elevers forventninger til undervisningstolkene, har også funnet ut at elevene setter pris på at tolkene opptrer som deres allierte – ikke ved at de hjelper dem, men ved at de på ulikt vis uttrykker forståelse for utfordringene som elevene står ovenfor med tanke på at de har en hørselsnedsettelse og befinner seg i et talespråklig skolemiljø (Napier & Barker, 2004). Den relasjonelle kompetansen til å se og anerkjenne elevens utfordringer blir dermed like viktig som det å tolke godt og fremstå som en upartisk aktør ovenfor deltakerne. I forlengelsen av dette kommer forventninger om fleksibilitet i forholdet til lærerne og det å kunne gjøre andre oppgaver enn tolking.

Andre oppgaver enn tolking

Lærerne i utvalget uttrykte ulike forventninger om at tolkene kunne gjøre andre oppgaver enn tolking, hvor de mest gjentagende handlet om forventninger til at tolkene kunne assistere dem ved prøver, forklare ord og begreper til elevene og bistå med å organisere det fysiske klassemiljøet (plassering av elevene) med tanke på at samtalerne skal tolkes. Når det gjelder avklaringer om hvorvidt tolkene kan bistå lærerne med å gjennomføre prøver, forteller én av lærerne at tolkene er for rigide når de absolutt ikke vil påta seg dette ansvaret:

Lærerintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Jeg har opplevd en veldig kinkig historie. Klassen min skulle ha heldagsprøve, og jeg hadde med lærling og tolk. I den andre klassen var det fullt kaos, for læreren var blitt syk. Så lurte ekspedisjonen på om vi kan hjelpe til. Så sier jeg til tolken min: «Kan du passe på klassen her så jeg kan gå til den andre?» Men nei, det kunne hun ikke. Da kjente jeg at: «Fader! Nei vel!» Da kjente jeg på at jeg strakk meg langt for å finne en løsning, selv om det egentlig ikke var min jobb heller, men det ville ikke tolken. Men jeg tror tolken hadde en slags instruks på at når hun gikk inn i klasserommet, så var hun der bare for å tolke og skulle ikke bli dirigert av læreren.

Utdraget ovenfor viser oppløp til en rollekonflikt med kryssende forventninger om «hvem de er for hverandre og for elevene» (Goffman, 1959). Lærerens spørsmål om tolken kan «passe på klassen» under en prøve, betyr at hun ber tolken om å være vakt og kontrollere for at ingen jukser. Tolken ønsker ikke å ta denne rollen og ivareta dette ansvaret. Svaret kan oppleves som avvisende, spesielt i en stressende situasjon hvor læreren anser seg selv som fleksibel og villig til å ta ansvar for flere arbeidsoppgaver enn det som var tenkt. Læreren gir uttrykk for en viss irritasjon over tolkens tilbakeholdenhet og henviser til «en slags instruks» om at de «er der bare for å tolke» og ikke er villige til «å bli dirigert av lærerne». Fra lærerens side kan man forstå situasjonen slik at det oppleves vanskelig å samarbeide med tolken når uforutsette hendelser må løses.

Fra tolken sin side kan man forstå situasjonen slik at lærerens spørsmål utløser en rollekonflikt der hun og læreren har kryssende forventninger til hvilke oppgaver som skal prioriteres; er det viktigst at elevene har vakt under prøven, eller at tolken overholder profesjonsetiske verdier om upartiskhet, og at de ikke skal kontrollere eller irrettesette alle elevenes atferd? For å unngå å komme i slike rollekonflikter ønsker ikke tolkene å assistere lærerne med å gjennomføre prøver eller lede andre læringsaktiviteter. I intervjuer med tolkene begrunner de valget sitt med at samtidig som de er en samarbeidspartner til læreren, må

de ivareta et tillitsforhold til elevene. Hvis de skal de få tilgang til å tolke jevnaldersamtaler med både personlig og faglig innhold, kan de ikke i neste situasjon være en som kontrollerer og sanksjonerer atferden deres, fordi det kan føre til at medelever ikke lenger ønsker å arbeide på gruppe sammen med døve, tegnspråklige elever (Berge & Kermit, 2018). Det vil i så fall påvirke den overordnede målsettingen om at alle i skolen skal arbeide for at det etableres inkluderende undervisningspraksiser. Når tolkene trekker grensene for sin egen profesjonsutøvelse, kan lærerne oppleve dem som rigide og lite samarbeidsvillige. En måte å dempe kryssende forventninger på er at lærerne kjenner til tolkenes profesjonsetiske balanse-ganger, samtidig som begge partene er villige til å komme den andre i møte når handlingsrommet deres diskuteres.

Et annet tema var drøftinger om hvorvidt tolkene kunne bistå med å forklare begreper til elevene. Begrepsavklaring er et sentralt tema i tilrettelegging av undervisning for døve og tegnspråklige elever, som jo har en tospråklig opplæringssituasjon hvor de må forholde seg til minst tre språklige modaliteter: norsk skriftspråk, norsk muntlig og norsk tegnspråk. En lærer undrer på om tolkene kan bistå med dette arbeidet, og om det kan gjøres i forkant, underveis eller i etterkant av timene:

Lærerintervju, Transport og industriproduksjon

Lærer: Jeg tenker at det hadde vært enklere for døve elever å følge med i timene hvis de hadde litt forhånds-informasjon. Det er jo mange nye ord og nye tegn. Kanskje jeg kunne ha laget et notat som tolken kunne ha tolket til dem i egen gruppe, så kunne de ha kommet inn i klassen, og så kunne vi ha gått gjennom det sammen etterpå. Men jeg er usikker på om tolkene føler at dette er undervisning, og at de blir læreren. Det er noen grenser som skal trekkes opp her.

En vanlig avgrensning av ansvaret til undervisningstolker er at de ikke ønsker å forklare ord og fagstoff til elevene; denne oppgaven anses som undervisning og er derfor lærerens ansvar (Berge, 2003, 2016). De tegnspråklige elevene som deltar i studien, uttrykker imidlertid at de i

større grad ønsker å kunne spørre tolkene om hjelp til å oppklare tegn og begreper. De sier at noen ganger er det best å spørre tolken, andre ganger læreren, og noen ganger trenger de innspill fra begge (jf. intervjudata med elevene i artikkelen til Berge & Ytterhus, 2015). Dette kan beskrives som en gråsone som utløser en viss rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011) i relasjonene mellom elever, tolker og lærere. Utdraget ovenfor viser at læreren forstår at det er «noen grenser som skal trekkes opp» mellom tolking og undervisning, men også når det gjelder å kunne anvende tolkenes tospråklige og tokulturelle kompetanse.

Utsagnet kan tyde på at også denne læreren ønsker at det skal finnes klare instruksjoner om hvem som skal gjøre hva. Kompleksiteten i praksis er imidlertid ikke så rettsnoret: Lærere må ha kunnskap om elevenes opplevelse av språklige barrierer for å tilpasse undervisningen til elevenes ståsted og utviklingssone (Vygotsky, 1978). Ansvaret kan derfor ikke kun overlates til tolkene. Samtidig er det sannsynlig at læreren ikke alltid har tilstrekkelig innsikt til å forstå de språklige barrierene som oppstår siden norsk og norsk tegnspråk har ulikt ord- og tegnforråd. Den kompetansen har tolkene. Det vil si at noen ganger kan tolkene gi mer utfyllende svar enn det læreren kan. Med begreper som *rollehybriditet* og *gråsoner* (Sarangi, 2000, 2011) kan elever, tolker og lærere bli enige om at ansvaret deles og håndteres med hensyn til de situerte utfordringene elevene står overfor. Noen ganger er det mer hensiktsmessig at tolken og eleven setter av tid til å avklare forholdet mellom tegn og begreper utenfor timen, andre ganger kan det gjøres i timen. Det viktigste er at alle partene får ta del i drøftingen om arbeidsfordelingen, og at de orienterer hverandre om det som har blitt tatt opp. På det viset fremstår tolker og lærere også som et tverrfaglig team overfor elevene.

Et annet tema var fordeling av ansvaret for fysisk tilrettelegging med tanke på at samtalene skulle tolkes og tilpasses døve elevers visuelle orientering. Forventninger til hvem som skulle gjøre hva, avslører både hybride og kryssende rolleforventninger hos tolkene og lærerne:

Lærerintervju, Helse og sosialfag

Lærer: Jeg synes at tolken kan blande seg og være med på å tilrettelegge plasseringen. Tolken må samarbeide med den døve eleven om hva som er best for dem og for kommunikasjonen. Det er kjempeviktig at tolkene bidrar til dette, ikke minst på vegne av den døve eleven.

Intervjuer: Du føler ikke at det går noe på tvers av tolkerollen?

Lærer: Nei, jeg syns ikke det. De skal jo oversette til elevene, og for å få til det godt så går det jo ikke bare på tegnene – de må jo ha den fysiske kontakten – se hverandre og gruppa. Da synes jeg at det er greit at tolken kommer med innspill. Det kan kanskje bli for lite av dette – de blander seg ikke så mye. De bare går til side og stiller ikke så mye krav.

Læreren i utdraget ovenfor mener at tolkene bør ta medansvar for å tilrettelegge plasseringen når elever skal snakke sammen i grupper. Begrunnelsen er at kvaliteten på tolkingen ikke bare handler om selve tegnene, men også om visuell tilgjengelighet. Andre lærere var kritisk til denne argumentasjonen:

Lærerintervju, Studiespesialisering 2

Lærer: Tolkene bør komme med innspill og synspunkter, men det er ikke deres ansvar å stille opp klasserommet på en måte som gjør læring best mulig. Det skal lærerne ta ansvar for. Det skal ikke være slik at hvis du har en döv elev i klassen, så skal du gå ut fra at alt blir fiksa av tolken. Det høres farlig ut! Da fraskriver man seg veldig mye ansvar. For eleven, det er lærerens ansvar.

Læreren i dette datautdraget mener at tolkene har ansvar for å komme med innspill om hvordan de fysiske forholdene kan tilrettelegges, men at det er læreren som skal organisere klasserommet og lede elevene inn i gode samtalsituasjoner. Tolkene selv sier at de helst ikke ønsker å bestemme hvordan elevene bør plassere seg når de skal arbeide i grupper:

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Intervjuer: Etter observasjonen sa du at du ikke ville endre plasseringen av elevene når de jobbet i gruppe? Kan du ikke gjøre det – å praktisk tilrettelegge en tolket samtale?

Tolk: Nei. Det ble ingen optimal tolkesituasjon, men jeg mener det er opp til elevene og læreren å få til en god plassering. For jeg kan ikke si «nå må dere sitte sånn og sånn og gjøre sånn og sånn». Nei, jeg føler ikke at det er min rolle. Da blir jeg som en voksenperson som maser på elevene.

Intervjuer: Du tror at elevene hadde reagert på det?

Tolk: Ja. Jeg tror elevene hadde følt at det var en inngripen, mer enn hva de vil ha. Spesielt de døve. Hvis de har en tolk som involverer seg for mye, så vil de ganske raskt si fra at «en tolk er en tolk», og de skal ikke være med inn i situasjonen.

Utdraget illustrerer igjen hvordan tolkene i utvalget avgrenser rollesettet sitt til å fokusere på den språklige medieringen; de ønsker ikke å korrigere elevenes plassering og forventer at elevene og lærere tar dette ansvaret. Begrunnelsen er at de «ikke skal involvere seg for mye» og være «en voksenperson som maser på elevene». Spesielt henvises det til de tegnspråklige elevenes forventninger om at «en tolk er en tolk» som «ikke skal være med inn i situasjonen». Begrepsbruken og argumentasjonen henviser også her til kanalmodellen og tanken på at tolken skal være upartisk og usynlig. Dette gjør at tolkene sjelden tar ansvar for å fortelle (veilede) elevene hvordan de bør sitte i tolkede gruppearbeid, noe som står i motsetning til elevenes egne forventninger. I intervju med hørende medelever sier de klart at de ønsker veiledning fra tolken på hvordan gruppesamtaler kan tilrettelegges slik at de unngår barrierer som reduserer den tegnspråklige elevens muligheter til å delta i samtalen (Berge & Ytterhus, 2015).

Å lage statiske retningslinjer for profesjonsutøvelsen blir et for enkelt redskap i møte med elevmangfoldet og lærernes ulike undervisningspraksiser. At tolker som arbeider i skolen, må bistå med fysisk tilrettelegging, fremstår som en klar forventning, men hvordan oppgaven

gjøres, og i hvilken grad de faktisk iverksetter tilretteleggingstiltak, gir råd eller kun tipser, vil være situerte avveininger. Det fører oss over på neste tema, som er lærernes forventninger om at tolkene må anvende fagkompetansen sin i møte med dem.

En tydelig samarbeidspartner

Tilrettelegging forutsetter kunnskap, imidlertid hadde ingen av lærerne i denne studien formell utdanning innen tegnspråk, tolking eller audiopedagogikk. Mange av lærerne i utvalget opplevde derfor tolkene som deres nærmeste og viktigste informasjonskilde (Berge, 2016). Samtidig opplevde de at de ikke alltid fikk tydelige svar når de spurte om råd for hvordan de kunne legge til rette undervisningen:

Gruppeintervju, Helse og sosialfag

Lærer: Jeg har spurt tolkene en del ganger «hvor skal jeg stå?» og «hvordan blir det her?», og da synes jeg det er veldig greit om jeg kunne få et tydelig svar. For jeg har ofte fått høre «bare gjør det du pleier så tilpasser vi oss til deg». Jeg kunne tenke meg at de sier hva de vil jeg skal gjøre: «Hvis du står der, så hadde det vært praktisk». Når jeg spør, er jeg usikker, og da vil jeg gjerne ha et svar.

Tolk: Mm – den henger litt igjen den der tanken om at vi skal være en flue på veggen og skal ikke synes. Vi bare går etter læreren, og så bare tolker vi. Når elevene skal gå i grupper, så står vi litt unna, venter og setter oss først når elevene har satt seg. Vi får ikke helt til det der samarbeidsopplegget.

Når tolkene er tilbakeholdne med å svare lærerne, kan det oppstå en form for rollehybriditet (Sarangi, 2000, 2011); lærerne vet at tolkene har kunnskap, men den oppleves ikke som tilgjengelig. Tegnspråktolkene på sin side forklarer tilbakeholdenheten sin med at det er noen «tanker som henger igjen om at de skal være flue på veggen og skal ikke synes». Andre begrunner det med formelle krav, og at de «ikke skal ha noe med det pedagogiske å gjøre» siden de ikke har pedagogisk utdanning. Samtidig vet lærerne at tolkene både har teoretisk utdanning og praktisk erfaring

fra andre klasser som gjør at de kan komme med svar når de ber om innspill. Roller utføres også ulikt på ulike arenaer (Goffmann, 1959): Foran elevene i klasserommet er man *front stage*, og det kan være vanskelig å både tolke og engasjere seg i drøftinger med lærerne. På kontoret er man imidlertid *back stage*, og man står friere til å snakke. Å etablere team med faste møtetidspunkt mellom lærerne og tolkene kan være en måte å fremme mer samarbeid på (Ringsø & Agerup, 2018). Det trenger ikke å gå på tvers av det å opprettholde tillitsfulle relasjoner til elevene: Forskere som har intervjuet både døve og hørende elever, finner ut at begge parter setter pris på at de samarbeider (Berge & Ytterhus, 2015). Det er imidlertid noen områder som kan skape kryssende forventninger, som dreier seg om at tolkene ønsker å bevare en viss taushetsplikt når det gjelder hva de kan fortelle videre og ikke:

Gruppeintervju, Studiespesialisering 1

Tolk: For et par år siden kom en elev til meg og fortalte at hun skulle skulke engelsktimen. Hun ville gi beskjed til læreren om at hun ikke kom, og spurte meg om å tolke for henne. Så vi gikk og fant læreren. Da sa eleven at «jeg kan dessverre ikke komme for jeg skal til legen i dag». Jeg tolket og gikk ut. Det ble et dilemma: Jeg visste sannheten, men ikke læreren.

Intervjuer: Hvorfor sier eleven slike ting til tolken?

Lærer: Er det for å etablere et fellesskap med tolken om at «jeg er ærlig med deg, men ikke med læreren?»

Tolk: Kanskje. Jeg tror at elevene har en veldig sann trygghet til tolken. De vet at tolken er nøytral og har taushetsplikt. Det stemmer jo i den forstand at jeg ikke sier til læreren at eleven løy til han. For alle elevene bør ha lik rett og like muligheter til å skulke og lyve. Jeg skal ikke ødelegge den muligheten, men den er ubehagelig.

Utdraget ovenfor illustrerer kryssende rolleforventninger i relasjonen mellom lærer, elev og tolken. Utdraget ovenfor viser at tolkens profesjonsutøvelse er rammet inn av et ønske om at elevene skal ha like muligheter til å tøye reglene og komme med mer eller mindre sannferdige

forklaringer til læreren. Rollekonflikter kan imidlertid oppstå når eleven forteller sannheten til tolken, men ikke læreren. Tolken begrunner elevens fortrolighet med at «elevene har en trygghet til at tolken er nøytral og har taushetsplikt». Det som fortelles, kommer ikke videre, og tolken irrettesetter dem ikke når skolens regler tøyes. Det kan jo diskuteres om alliansen mellom elev og tolk påvirker tolkens og lærerens relasjon. Hvis tolkene imidlertid ser eller får vite at noen av elevene utsettes for krenkelser eller mobbing, er begge enige om at informasjonsplikten er viktigere enn taushetsplikten:

Gruppeintervju, Barne- og ungdomsarbeider

Lærer: Vi har hatt noen diskusjoner på dette med taushetsplikt. Her føler jeg at vi har kommet et stykke videre. For jeg tror at tolkene føler at de kan tipse meg om at det foregår noe mobbing eller noe annet som ikke er helt godt. Det handler ikke om å sladre eller bryte taushetsplikten. Vi er samarbeidspartnere, og tolkene er ansatt på skolen. Vi har noen felles mål, blant annet å ivareta det sosialpedagogiske tilbudet for eleven.

Læreren i utdraget ovenfor forteller at det har vært noen diskusjoner på skolen når det gjelder hvordan tolkene skal håndtere fortrolig informasjon som de får kjennskap til under tolking av andres samtaler. Noen lærere forventer at tolkene kan dele denne type informasjon siden de er kollegaer, mens andre tenker at siden de har så ulikt ståsted overfor elevene, er det naturlig at de får ulikt innblikk i elevenes verden i klasserommet. Undervisningstolker har ofte et annet innblikk i klasse miljøet enn hva læreren har. Spesielt ved tolking av gruppearbeid og jevnaldersamtaler kommer de tett innpå elevenes liv og skolehverdag, og elevene kan fortelle ting til tolkene som de holder skjult for lærerne. Slik sett er en del av samarbeidet å håndtere profesjonelle gråsoner hvor man må anta at man utveksler kunnskap som er nødvendig for at begge skal utføre yrket sitt, men at det også er informasjon som forblir hos én av partene.

Diskusjon

I dag vet vi lite om hva som er de mest effektive strategiene for å undervise tegnspråklige elever i ordinære klasser (Hjulstad mfl., 2016). Det vi vet, er at elever med funksjonsnedsettelse har større frafall enn sine medelever i videregående skole (Mjaavatn & Frostad, 2014), og at elever som har en hørselsnedsettelse, oppnår dårligere resultat på prøver, opplever mer utenforskap og har større psykososiale utfordringer enn sine medelever (Kermit, 2018). Det er derfor et stort behov for økt kunnskap om tilrettelegging av opplæringstilbudet for døve og tegnspråklige elever. Hensynet til elevene må stå sterkt når det gjelder hvordan både lærere og undervisningstolker skal definere rollesettet sitt. Ett argument er at de døve elevene skal ha like muligheter og deretter behandles på samme måte som sine medelever. I større grad bør man kanskje ta i betraktning at «døve elever er ikke hørende elever som ikke hører» (Marschark mfl., 2008), og at man må anerkjenne hvilke faktiske utfordringer elevene står overfor når de får opplæring i et talespråklig læringsmiljø. Det vil si at både lærernes og tolkenes profesjonsutøvelse er situert og må tilpasses undervisningsaktiviteten og elevenes forutsetninger.

Skoler som har tegnspråklige elever, har plikt til å etablere en tospråklig undervisning, hvor elevene får opplæring i og på tegnspråk (Opplæringslova, 1998). Alle lærerne i utvalget var positivt innstilt til å tilpasse virksomheten sin. På tross av dette blir imidlertid undervisningen i stor grad gjennomført som vanlig (Berge, 2016); lærernes undervisningspraksis er ikke nevneverdig endret for å ivareta tegnspråklige elevers visuelle orientering, og samtalepraksisen er ikke endret med tanke på at den skal tolkes. En årsak til dette kan være mangel på kunnskap. Etterspørselen etter mer kompetanse om praktisk-pedagogisk tilrettelegging for døve og tegnspråklige elever i tolkemediert undervisning anses som viktig med tanke på at stadig flere døve og hørselshemmede elever får opplæring i de kommunale og fylkeskommunale skolene. De offentlige veilederne sier at lærerne som får ansvar for tegnspråklige elever, bør tilbys oppfølging av Statped (Utdanningsdirektoratet, 2015). Likevel fremstår praktisk-pedagogisk kunnskap om tilrettelegging av tolkemediert

undervisning som lite tilgjengelig. I utvalget i min studie har kun fire av ti lærere deltatt på kurs hos Statped. De andre lærerne visste ikke om tilbudet, de så ikke hensikten, eller de hadde ikke tid til å delta. På de tre skolene som inngår i studien, er det heller ingen arenaer for overføring av kunnskap mellom lærerne, eller mellom dem og tolkene. En annen faktor er rutinene for inntak og timeplanfordeling; flere av lærerne fikk først beskjed på høsten om at de fikk tegnspråklige elever i klassen sin. Det gir dem svært liten tid til å forberede seg på den nye rollen sin. En implikasjon er å løfte opp lærernes rolle som de nye døv-lærerne (Berge, 2016). Det finnes ingen skoler for døve, de skal gå i det ordinære løpet. Det vil si at alle lærere, på alle trinn i skolen, kan få ansvar for å ivareta opplæringen og samarbeide med tolker.

Grunnpilarene i tolkerollen er taushetsplikt, tolke alt som sies, opptre upartisk og ikke påta seg andre arbeidsoppgaver enn tolking (Kermit, 2005). Idealet som ligger til grunn for disse prinsippene, er å vise avstand til hjelpermодellen og anerkjenne døve personer som selvstendige aktører. Problemet er at det over tid har blitt skapt en forventning i tolkefeltet om at en god tolk «gjør minst mulig annet enn å tolke», og at det å «følge reglene» er mer viktig enn faglig skjønn og tilpasning av tjenesten. Dette synet hadde et godt ankerfeste når tolkene kom inn i skolen på slutten av 90-tallet (Kermit & Berge, 2018). Problemet er at et slikt tankesett ikke tar høyde for at læringsmiljøene og menneskene er svært ulike; man må derfor håndtere ulike situasjoner og ulike mennesker på ulikt vis.

I videre diskusjoner om hvordan undervisningstolker skal definere rollesettet sitt, kan de i større grad vektlegge at ulike virksomheter har ulike overordnede målsettinger. Det er kanskje behov for å lage egne retningslinjer for tolker som arbeider i skolen, og noen for dem som arbeider i møte mellom voksne og i korte oppdrag innen helse, rettsvesen, arbeid og dagliglivets gjøremål. Det ser imidlertid ut som det å endre profesjonsdefinisjoner er en tidkrevende oppgave.

Tidlig på 2000-tallet mente både Berge (2003) og Kermit (2005) at tegnspråktolkene i Norge sto ved et veiskille; det var på tide å gi slipp på usynlighetstanken og utforske hvilke muligheter man har for å fremme tegn-

språklige personers muligheter til å hevde seg i tale-språklige omgivelser. I dag, gjennom lærernes og tolkenes ytringer i studien det refereres til i denne artikkelen, finner vi tydelige beretninger om at tolkerollen har endret seg. Samtidig ser det ut som at tolkene fortsatt er tilbakeholdne med å påta seg andre oppgaver enn det å tolke. Blant annet ser vi dette i diskusjoner om hvem som skal ivareta tegn- og ordforklaringer, veilede elevene når de skal sette seg i grupper, og organisere klasserommet slik at det bedre ivaretar døve elevers visuelle orientering. Tolkene håper at læreren ser barrierene som oppstår, og at de iverksetter tilretteleggingstiltak. På sin side forventer lærerne at tolkene er tydeligere med å gi dem beskjed om hva de må gjøre, og så lenge de ikke hører noe, regner de med at situasjonen fungerer. Det kan dermed oppstå gråsoner hvor ingen av dem tar ansvar. Det vil si at de som blir sittende igjen med problemet og ansvaret for å finne en løsning, er elevene selv. Det er en alvorlig profesjonsetisk utfordring for både lærere og tolker som berører skolepolitiske ideal om at skolen skal være åpen for alle, og at det skal legges til rette for at alle elevene skal kunne oppleve faglig og sosial inkludering.

Det kan være forskjeller i hvordan tolken og læreren fortolker en gitt undervisningssituasjon; tolken kan oppleve situasjonen som faglig og sosialt ekskluderende, mens læreren kan tro at tolkens tilstedeværelse er et tilretteleggingstiltak som gjør enhver samtalsituasjon tilgjengelig. Det gjelder for eksempel når tolkene skal tolke jevnaldersamtaler som oppstår når de holder på å løse oppgaver (Berge & Kermit, 2018). Tolken kan på det viset skape en illusjon av inkludering (Winston, 2004). Tidligere forskning har belyst balanse ganger i spørsmålet om hvor mye ansvar undervisningstolker skal ta for å oppklare språklige forskjeller i ord- og tegnforrådet mellom norsk og norsk tegnspråk, eller omorganisere klasserommet slik at de får bedre arbeidsforhold når de skal tolke i gruppearbeid og uformelle jevnaldersamtaler (Berge, 2016).

Analysene som presenteres i denne artikkelen, bekrefter at lærernes forventninger i stor grad er sammenfallende med døve og hørende elevers forventninger: De ønsker at tolkene har språklige ferdigheter som gjør at de tolker godt, at de ivaretar det sosialpedagogiske miljøet,

at de bistår med å forklare begrepene og deltar i diskusjoner om hvordan klasserommet skal organiseres. I tillegg kommer det frem at lærerne ønsker at tolkene skal svare dem tydeligere når de stiller dem spørsmål. Det handler i stor grad om å finne gode former for tverrfaglig samarbeid hvor både tolker og lærere fra hver sitt ståsted kan bistå slik at døve tegnspråklige elever gis anledning til å oppleve mestring og tilhørende faglig og sosial inkludering. Det inviterer både lærere og tolker til å utforske gråsonene i yrkespraksisen sin og avklare hvilke oppgaver de skal fordele, og hvilke de kan dele ansvaret for.



TAKK

Til ExtraStiftelsen og Norges Døveforbund som har bidratt med økonomisk støtte til prosjektet.

REFERANSAR

- ANTIA, S.D. & KREIMEYER, K.H.** (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. *American Annals of the Deaf*, 146(4), s. 355–365. Doi: 10.1353/aad.2012.0142
- BAGGA-GUPTA, S.** (2004). Visually oriented language use: Discursive and technological resources in Swedish deaf pedagogical arenas. I: M.V. & M. Vermeerbergen (Red.), *To the Lexicon and Beyond: Sociolinguistics in European Deaf Communities*, s. 171–207. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- BERGE, S.S.** (2003). *Tegnspråktolkens handlinger*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- BERGE, S.S., HOLM, A., DONS, C., & EKELAND, J.** (2003). *Undersøkelse av knutepunktskoler for hørselshemmede*. Rapport. Trondheim: Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- BERGE, S.S.** (2016). *Tolkemediert undervisning av tegnspråklige elever i videregående skole. En analyse av undervisningstolkers rollesett*. Doktorgradsavhandling (Ph.d.). Trondheim: NTNU.
- BERGE, S.S.** (2018). How sign language interpreters use multimodal actions to coordinate turn-taking in group work between deaf and hearing upper secondary school students. *Interpreting*, 20(1), s. 96–125. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. Doi: 10.1075/intp.00004.ber
- BERGE, S.S. & KERMIT, P.S.** (2018). Deaf students' access to informal group-work activities seen in light of the educational interpreter's role. I: S. Bagga-Gupta (Red.), *Marginalization Processes across Different Settings: Going beyond the Mainstream*, s. 106–128. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- BERGE, S.S. & THOMASSEN, G.** (2015). Visual access in interpreter-mediated learning situations for deaf and hard-of-hearing high school students where an artifact is in use. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 21(2), s. 187–199. Doi: 10.1093/deafed/env057
- BERGE, S.S. & YTTERHUS, B.** (2015). Deaf and hearing high-school students' expectations for the role of educational sign-language interpreter. *Society, Health and Vulnerability*, 6, s. 1–26. Doi: 10.3402/shv.v6.28969
- DEAN, R.K. & POLLARD, R.Q.** (2011). Context-based ethical reasoning in interpreting. *The Interpreter and Translator Trainer*, 5(1), s. 155–182. Doi: 10.1080/13556509.2011.10798816
- GOFFMAN, E.** (1959). *The presentation of self in everyday life*. London: Penguin Books.
- HARRINGTON, F.J.** (2005). A study of the complex nature of interpreting with deaf students in higher education. I: M. Metzger & E. Fleetwood (red.), *Attitudes, innuendo, and regulators: Challenges of interpretation*, s. 162–187. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- HJELMERVIK, E.** (2008). Talking for barn i skolen. I: Aa.L. Hansen, N. Garm & E. Hjelmervik (Red.), *Hørsel, språk og kommunikasjon*, s. 91–98. Trondheim: Møller kompetansesenter.
- HJORT, P.** (2008). *Tolkeutredningen 2008: Framtidens tolke- og kommunikasjonstjenester for døve, døvblinde og hørselshemmede*. Oslo: Arbeids- og velferdsdirektoratet.
- HJULSTAD, J., HAUGEN, M.D., WIK, S.E., HOLKESVIK, A.H. & KERMIT, P.S.** (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. Trondheim: Statped / NTNU Samfunnsforskning.
- KERMIT, P.S.** (2005). *Å ville hjelpe uten å ville være hjelper: Tolkers yrkesetikk i skjæringspunktet mellom anerkjennelse og dyktighet*. Kompendium. Fakultet for lærer og tolkeutdanning. Høgskolen i Sør-Trøndelag.
- KERMIT, P.S.** (2018). Hørselshemmede barn og unges opplæringsmessige og sosiale vilkår i barnehage og skole. Kunnskapsoversikt over nyere nordisk forskning. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- KERMIT, P.S. & BERGE, S.S.** (2018). Tegnspråktolkning i videregående skole – inkludering og skoletolkens yrkesansvar. I: H. Haualand, A.-L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking, språkarbeid og profesjonsutøvelse*, s. 353–371. Oslo: Gyldendal.
- KVALE, S. & BRINKMANN, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LLEWELLYN-JONES, P. & LEE, R.G.** (2013). Getting to the core of role: Defining interpreters' role-space. *International Journal of Interpreter Education*, 5(2), s. 54–72.
- MARSCHARK, M., SAPERE, P., CONVERTINO, C. & PELZ, J.** (2008). Learning via direct and mediated instructions by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), s. 546–561. Doi: 10.1093/deafed/enn014
- MARTINUSSEN, W.** (1986). *Sosiologisk analyse: En innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- METZGER, M.** (1999). *Sign language interpreting: Deconstructing the myth of neutrality*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- MJAAVATN, P.E. & FROSTAD, P.** (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), s. 49–55.
- NAPIER, J. & BARKER, R.** (2004). Accessing university education: Perceptions, preferences, and expectations for interpreting by deaf students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 9(2), s. 228–238. doi: 10.1093/deafed/enh024

NOU (Norges offentlige utredninger) (2003: 16). *I første rekke: Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet. Hentet fra: www.regjeringen.no

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Lovdata. Hentet fra: <https://lovdata.no>

PÖCHHACKER, F. (2004). *Introducing interpreting studies*. London: Routledge.

RINGSØ, T. & AGERUP, C.H. (2018). To profesjoner i et klasserom. I: H. Haualand, A.L. Nilsson & E. Raanes (Red.), *Talking, språkarbeid og profesjonsutøvelse*, s. 336–352. Oslo: Gyldendal.

SARANGI, S. (2000). Activity types, discourse types and interactional hybridity: The case of genetic counselling. I: S. Sarangi & M. Coulthard (red.), *Discourse and social life*, s. 1–27. London: Pearson.

SARANGI, S. (2011). Role hybridity in professional practice. I: S. Sarangi, V. Polese & G. Caliendo (Red.), *Genre(s) on the move: Hybridisation and discourse change in specialised communication*, s. 271–296. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.

THOUTENHOOFD, E. (2005). The sign language interpreter in inclusive education: Power of authority and limits of objectivism. *The Translator*, 11(2), s. 237–258. Doi: [10.1080/13556509.2005.10799200](https://doi.org/10.1080/13556509.2005.10799200)

TJORA, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

UDIR, UTDANNINGSDIREKTORATET (2015). *Veileder: Om pedagogisk tilrettelegging for barn og unge med hørselshemming*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

VYGOTSKY, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

WADENSJÖ, C. (1998). *Interpreting as interaction*. New York, NY: Longman.

WINSTON, E.A. (2004). Interpretability and accessibility of mainstream classrooms. I: E.A.

WINSTON E.A. (Red.). *Educational interpreting: How it can succeed*, s. 132–167. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN 2020

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	18. desember	31. januar
2	19. februar	20. mars
3	1. april	15. mai
4	7. august	4. september
5	16. september	16. oktober
6	28. oktober	27. november

Spesialpedagogisk fagfornyelse?

Nå er den kommet. Den sjettede utgaven av boka *Spesialpedagogikk* utgitt på forlaget Cappelen Damm Akademisk. Det er nær en sensasjon at en norsk fagbok i pedagogikk oppnår å komme i så mange reviderte utgaver. Redaktørene er Edvard Befring, Kari-Anne B. Næss og Reidun Tangen. Bokverket har 28 kapitler fordelt på 715 sider. Det er 41 forfattere, de fleste tilknyttet Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Målgruppen er primært studenter i spesialpedagogikk og i lærerutdanningen.

Sterk oppstart

Den første setningen i boka lyder slik: «Dette er den 6. utgaven av *Spesialpedagogikk*, som gir en oppdatert innsikt i det spesialpedagogiske fagfeltet». Formuleringen uttrykker ikke en ambisjon. Den har mer karakter av en konstatering.

Omfattende innhold

Boka er disponert i fire hoveddeler. Den første delen har tittelen *Spesialpedagogikkens identitet som et mangfoldig lærings- og verdifag*.

Noen stikkord for det som behandles her: Perspektiver på faget, etikk og normativitet, spesialpedagogiske rettigheter, kompetanseutvikling i spesialpedagogikk og fagets historie.

Om inkludering sies blant annet: «Likevel

er det slående å observere den store kreativiteten mange kommuner og skoler viser for å gå utenom de offentlige intensjonene om inkluderende skoler» (side 124).

Del to omhandler *Spesialpedagogikkens grunnleggende arbeidsoppgaver*.

Sentrale tema her er kartlegging, tidlig forebygging, tiltakskjede fram mot spesialundervisning og rådgivning. Kapittelet om kartlegging minner om at en under formidling av resultater bør få fram viten som kan styrke mulighetene for inkludering (side 162).

Del tre heter *Spesialpedagogikkens sentrale støtte- og hjelpetiltak for en mangfoldig målgruppe*. Denne delen behandler det mange vil oppfatte som spesialpedagogikkens særlige oppmerksomhetsfelt. Her er egne kapitler om kommunikasjonsvansker, språkforstyrrelser, lese- og skrivevansker, matematikkvansker, barn og unge med utviklingshemning, synsvansker, hørselstap, sosialt og emosjonelt sårbare barn, barn og unge med autismespekterforstyrrelser og migrasjonsrelaterte lærevansker. Til slutt er det et kapittel om barn med stort læringspotensial. Flere av tekstene er merket av at forfatterne bygger på innsikt fra egne erfaringer og nyere forskning.

Denne delen er bokas lengste og fyller hele 308 sider. Her er mange henvisninger til mer spesialisert litteratur. Disse kapitlene vil være interessante og til nytte ikke bare for stu-



EDVARD BEFRING, KARI-ANNE B. NÆSS
OG REIDUN TANGEN
Spesialpedagogikk
720 sider
Cappelen Damm Akademisk, 2019
ISBN: 9788202592059

denter. I de fleste klasse-, gruppe- og personalrom vil det permanent eller tidvis være fordelaktig for elevene at lærere kan innhente kunnskap fra et eller flere av disse kapitlene.

Samtidig er det tankevekkende at det kun er det siste av disse kapitlene som behandler elevers «uvanlighet» også som en ressurs.

Bokas siste del har denne overskriften: *Spesialpedagogikkens sentrale ansvars- og arbeidsoppgaver i barnehagen og skolen*. Her er det egne kapitler om spesialpedagogisk arbeid i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Videre er det også et kapittel om ledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov. Det siste kapitlet omhandler et relativt sjeldent begrep, nemlig skolelivskvalitet. Begrepet overskrider skillet mellom trivsel og prestasjon. Dessuten benyttes begrepet *opplæringsallianse*. Det angår forholdet mellom eleven, læreren og skolen. Dette kan være et fruktbart relasjonelt begrep, noe det ikke er for mange av på norsk.

Kapittel 25, om spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen, og kapittel 27, om ledelsens utfordringer når det gjelder elever med spesielle behov, er begge i utstrakt grad preget av generelle formuleringer og fravær av konkretiseringer. Det gjør at det pedagogisk svært krevende og ofte konfliktfylte arbeidet ved å skulle få til inkluderende løsninger ikke blir tydelig.

Inkludering

Begrepet *inkludering* forekommer flere steder i boka. Det framheves som både verdifullt og formelt forpliktende. Men hvilke grupper og fellesskap som skal ta utfordringene med å være de som inkluderer, blir knapt tematisert.

Oversiktlig og anvendelig

Boka inneholder et vell av kunnskap. Mye er aktuelt ikke bare for studenter i spesialpedagogikk, men også for pedagoger og ledere i skole, barnehage og PPT. Redaktørene skriver at alle kapitlene kan leses uavhengig av hverandre. Dette bidrar vesentlig – sammen med en detaljert innholdsfortegnelse og et fylldig stikkordregister – til å gjøre boka anvendelig.

Oppdatert innsikt?

Bokverket har mange henvisninger til nyere forskning og faglitteratur. Slik sett har redaktørene dekning for sin påstand om at bokverket gir oppdatert innsikt. Stiller en derimot spørsmål om hvorvidt boka er oppdatert også når det gjelder spesialpedagogikkens og spesialpedagogenes utfordringer i barnehage og skole, da er svaret mindre opplagt.

Dersom forlaget og/eller redaktørene i en framtidig utgave ønsker å fornye bokas profil, følger her to eksempler på aktuelle tema for utdypende behandling.

Aktuelt tema 1:***spesialpedagogenes daglige praksis***

Noen problemstillinger er felles for de fleste praktikere. Uansett hvilke typer vansker eller læringshindringer spesialpedagoger arbeider med, vil de daglig måtte ta stilling til og besvare blant annet disse utfordringer: (a) velge hvilke ord og uttrykk de skal benytte når de skal beskrive sine elever og den problematikken som gjør det vanskelig for dem å lære. Dessuten vil de fortløpende (b) foreta iakttakelser av disse elevene på en måte som bidrar til at undervisningen blir tilstrekkelig tilpasset og variert. Det ligger makt og innflytelse i hvilke blikk og begreper spesialpedagogene benytter. For elevene kan de praktiske konsekvensene derfor være store. Både iakttakelse og valg av benevnelse er imidlertid kompliserte tema både forskningsmessig, praktisk og teoretisk. Etter min oppfatning gjør dette at disse temaene bør stå sentralt i et spesialpedagogisk studium. At redaktørene for denne boka tydelig markerer spesialpedagogikk som et verdifag (kapittel 4), gjør denne problematikken ytterligere relevant.

Aktuelt tema 2:***skolens spesialpedagogiske praksis***

Klasserommene utgjør skolenes dominerende undervisningsarena. Oppfatninger om hva som faktisk foregår, kan foregå og bør foregå her, blir derfor ofte kilde til motsetninger og konflikter. Ofte vil spesialpedagogisk problematikk inngå i slike spenninger. I diskusjonene om hva som skal være klasseromspraksis, møtes mange kunnskapsområder og interesser. Her møtes syn på allmennpedagogikk og spesialpedagogikk; ordinær opplæring og spesialundervisning; faglærere og spesialpedagoger; deltakelse i klassefellesskapet og undervisning utenfor fellesskapet; spesialpedagogisk kompetanse bundet til

spesialundervisning og spesialpedagogikk som en ressurs i ordinær opplæring. Videre vil spenningene mellom elevens behov og lærernes ønsker alltid ligge der. Dette er utfordringer som nyutdannede spesialpedagoger vil møte ved de fleste skoler.

Innenfor begge temaene ovenfor er det behov både for teori og for oppdaterte konkretiseringer. Det siste er viktig for å få fram problemer og dilemmaer som lett bortfaller når forfattere i stor grad holder seg til allmenne formuleringer. Innenfor bokas hoveddeler en, to og fire finnes det etter min mening mye tekst som kunne utgått for å gi rom for behandlingen av emner innenfor tema 1 og 2 ovenfor.

Oppsummering

Boka gir rik tilgang på oppdatert kunnskap innenfor mange av spesialpedagogikkens tradisjonelle disipliner. Etter min vurdering mangler det imidlertid mye på at den er oppdatert med hensyn til å være tilstrekkelig aktuell og relevant for skoler, ledere, lærere, spesialpedagoger og PPT som ønsker å virkeliggjøre / strekke seg etter kravene om en inkluderende og klasseromsnær praksis. Det siste framheves både i regjeringens ekspertgruppe i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (2018) og i melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. For de fleste elever som mottar hjelp og støtte fra spesialpedagoger, er klasserommet en vesentlig arena for deres utvikling som mennesker. Likevel er klasserommet som pedagogisk arena nesten ikke behandlet i dette omfattende bokverket.





Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2020, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

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

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

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no





ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdigheten til den

enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no

Logos

Logometrica

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

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

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

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



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

SPESIALPEDAGOGIKK
 Nå har vi
63 000
 lesere!
 (Kantar Media
 Fagpresse 2019)



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

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

Du kan bruke epost: abonnement@utdanningsnytt.no

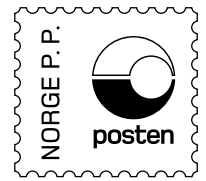
SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 4, 2020 har utgivelse 4. september. Der kan du bl.a. lese om:

«Problembarn» – erfaringer fra elever som har gått i spesialskole: Artikkel av Møyfrid Oftedal Veia og Ellen Ramvi.
«Obsternasig og bedreviter»: Artikkelen til Rina Nicolaisen og Beate Heide handler om elevers rett til å bli hørt med hensyn til undervisningen. *Kreative rom for elever og spesialpedagoger:* Artikkelen til Hallvard Håstein viser hvordan kreative aktiviteter kan berike spesialundervisningen. I lys av tidlig innsats: *Bruk av termene «språkvansker», «dysleksi» og «dyskalkuli» i lærerutdanningenes emneplaner:* Artikkel av Turid Helland, Lene Innerdal, Ingvild Lunde Oseng og Wenche A. Helland. *Det er på tide å tenke nytt om lese- og skrivevansker:* Artikkel av Veslemøy Myrstad. *Arbeid som trening og mening – fra skole til arbeid for unge voksne med Downs syndrom:* Fagfellevurdert forskningsartikkel av Anne-Stine Dolva, Liv Johanne Solheim, Kjersti Wessel Jevne og Marit Kollstad

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no