

spesialpedagogikk 0520

40

Tegnspråk som inngang
til inkludering

12

Elever med nevroutviklings-
forstyrrelser og alvorlig
skolefravær

4

Hvordan kan skoleeiere
og PP-tjenesten samarbeide
om inkludering?



Ekspertgrupper, utredninger, rapporter – men blir det bedre?



Ellen B. Ruud

Mange i det spesialpedagogiske praksisfeltet uttrykker en tretthet og at de nå er lei av ulike regjeringsoppnevnte ekspertgrupper, rapporter, utredninger og meldinger til Stortinget med fagre ord og med mer eller mindre gode forslag til tiltak – men uten at det skjer noen positive endringer i praksis. Ofte er rapportene gode på problemidentifisering. Problemet er at når denne identifisering ikke følges opp med ressurser til tiltak, for eksempel mer spesialpedagogisk kompetanse inn i barnehage og skole, så føles alle disse fine ordene mer frustrerende enn at de gir håp om at noe skal bli bedre.

*Dette er nok også grunnen til at mange er spesielt på vakt og kritiske når det i forslaget til ny opplæringslov som nå har vært ute på høring, blir foreslått å erstatte begrepene tilpasset opplæring med *universell opplæring*, intensiv opplæring med *forsterket innsats* og spesialundervisning med *individuell tilrettelagt opplæring*. Mange dro et lettelsens sukk når retten til spesialundervisning (eller individuelt tilrettelagt opplæring) fikk bestå, men mange tror vel at denne kampen ikke er vunnet en gang for alle.*

Opplæringsutvalget foreslår også å utvide mandatet til PP-tjenesten slik at arbeidet deres ikke bare skal rette seg mot elever med særlige behov, men mot alle elever. Dette høres jo bra ut og er i tråd med en systemisk tankegang der man tenker forebygging og inkludering av alle elever. Men når virkeligheten er at foreldre og lærere ønsker, og i mange tilfeller krever, en individuell utredning av et barn som har vansker – vil alt dette kreve flere fagansatte.

Selvfølgelig er det viktig å ikke svartmale situasjonen, og flere steder får de til mye. Positivt er jo det som beskrives i artikkelen til Midtsundstad der skoleeierne deltar i et forpliktende samarbeid om inkludering. Det er også godt å høre om rektoren i Lundereng og Jakobsens artikkel som etterspør tegnkompetanse ved nytilsetninger, fordi han har sett verdien av å ha tegnkompetanse blant sine ansatte og også kan tegn selv.

Der man lykkes, er det ikke nødvendigvis på grunn av de samme suksesskriteriene. Men viktigheten av at både skoleeiere, PPT og ledelse og ansatte i barnehage og skole drar lasset sammen om felles mål, kan ikke poengteres nok – og at de har ressurser til rådighet slik at de kan gjøre de riktige prioriteringene i lys av lokale forhold og behov på den enkelte skole eller barnehage.

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



04

Hvordan kan skoleeiere og PP-tjenesten samarbeide om inkludering?

Jorunn H. Midtsundstad



“ ... ledelsen, både skoleeiere og PP-ledere, ønsker at PPT skal arbeide mer på systemnivå i barnehager og skoler.



12 Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær

Elisabeth Øverland, Kristine Damsgaard, Maren-Johanne Nordby, Espen Langbråten Wilberg, Hedda Gjesti Tjäder og Aud Mork Bredesen

24 Skal elever med lese- og skrivevansker få spesialundervisning i eller utenfor klasserommet?

Inga Solevåg, Johannes Lund, Kariann Russenes, Martine Johansen og Kirsten Flaten

32 Kvalitetssikring av språk- og leseopplæringen for elever med behov for støtte

Vigdis Lothe Waaler og Jørgen Frost

40 Tegnspråk som inngang til inkludering

Ellen Lundereng og Anne Karin Jakobsen

50 Skam for annerledeshet

Beate Heide og Margrethe Sylthe

58 Kjønnforskjeller i ungdoms opplevde tilfredshet med utseende, selvoppfatning og selvhevdelse

Marie-Lisbet Amundsen, Monica Bjerklund & Per Einar Garmannslund

66 Bokmelding

Kirsten Flaten



iStock / Getty Images Plus / Kerkez

Samarbeid mellom skoleeiere og PP-tjenesten om inkludering

Denne artikkelen er et innspill til diskusjonen omkring PP-tjenestens rolle i kommunenes arbeid med inkluderende barnehager og skoler. Den bygger på et langvarig samarbeid mellom forskere ved Universitetet i Agder og ulike skoleeiere i regionene Kristiansand, Lister og Østre Agder.

AV JORUNN H. MIDTSUNDSTAD

Målet med denne artikkelen er å få frem skoleeierens synspunkter og ønsker for PP-tjenestens arbeid i kommunene, spesielt når det gjelder individ- og systemrettet arbeid i skolene. Mange skoleeiere mener selv at de må være tydeligere på hvordan de ser på PP-tjenestens rolle i kommunene, og hva de ønsker å få ut av samarbeidet. Derfor bygger denne artikkelen på skoleeieres erfaringer slik de er formidlet gjennom vårt samarbeid i forsknings- og utviklingsprosjekter over flere år. I disse prosjektene har både skoleeiere og PP-tjenesten formidlet ønsker om å støtte skoler i å utvikle seg til å bli inkluderende fellesskap som fremmer læring for alle elever.

Noen av kommunene i region Kristiansand har i perioden 2013–2019 deltatt i en satsing kalt *Inkluderende læringsmiljø*. I denne satsingen har kommunene hatt jevnlig samlinger på ledernivå, der PP-tjenesten har deltatt på lik linje med skoleeiere, barnehageeiere og barnehage- og skoleledere. Det har

også vært arrangert samlinger for kommunens ansatte i skoler og barnehager sammen med PP-tjenesten. Et resultat av evalueringen viser at like tiltak i alle kommunene gir svært ulike resultater. Noen av kommunene ønsket derfor å starte et samarbeid med Universitetet i Agder (UiA) for å få ny kunnskap om implementering og om hvorfor like tiltak for inkludering virker forskjellig i ulike skoler.

Innovasjonsprosjektet *School-In* (2017–2020) har fått støtte fra Forskningsrådet og pågår som et forsterkningstiltak til prosjektet *Inkluderende læringsmiljø* i seks kommuner (som nå er blitt fire): Iveland, Lillesand, Kristiansand og Vennesla. Mye av det vi lærte gjennom disse samarbeidene er videreført til satsingen *Desentralisert kompetanseheving* (DEKOMP), der UiA har en sentral rolle. Innholdet i satsingen har blitt til i et samarbeid med skoleeiere i tre ulike regioner: Lister, Østre Agder og Kristiansand. I disse prosjektene har forskere ved UiA vært med

De som er nærmest praksis, vil ha et mer individrettet arbeid for å få til inkludering ...

på diskusjoner omkring skoleeiers rolle og hva de opplever som utfordrende i arbeidet med å styrke og videreutvikle samarbeidet med PP-tjenesten i kommunene.

I denne artikkelen diskuterer vi noen utfordringer knyttet til PP-tjenestens mandat og hvordan vi skal forstå dette mandatet. Et utgangspunkt er den nye meldingen til Stortinget *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* (Meld. St. nr. 6, 2019–2020). Den legger opp til at kompetansen skal være tett på barna og elevene, og en styrking av det spesialpedagogiske fagfeltet for ansatte i barnehager, skoler og PP-tjenesten. Meldingen til Stortinget peker også på skoleeiers rolle og deres ansvar for utviklingen av en skole som inkluderer alle elever. Det er to forhold som peker seg ut i diskusjoner med skoleeierne i Agder, og det er forståelsen av inkludering og forståelsen av PP-tjenestens mandat. Det skal vi se nærmere på nå.

Skoleeieres ønsker og dagens situasjon

Skoleeierne opplever at samarbeidsprosjektene gir økt felles forståelse for inkludering på ledernivå i PPT og i skolene, men de er usikre på om dette også gjelder PP-tjenestens ansatte og ansatte i barnehage og skole. Utfordringen er knyttet til forståelsen av inkludering som begrep og praksis, og ikke minst til inkludering på individ- og systemnivå. I Agder-satsingene som ble nevnt i forrige avsnitt, har skoleeierne jobbet for å få til inkludering på systemnivå for igjen å utvikle inkluderende fellesskap. Mange av skoleeierne rapporterer imidlertid at det finnes barrierer både blant barnehage- og skoleansatte og i PP-tjenesten. Dette er i tråd med NIFUs forskning, som viser at kun en fjerdedel av fagpersonalet i PP-tjenesten er enig i at systemarbeid handler om å rette arbeidet inn mot skolens organisasjon og ledelse (Fylling mfl., 2016). Forskerne i NIFU finner at fagpersonalet i PPT forstår systemperspektivet først og fremst som erkjennelsen av at enkeltbarn inngår i sosiale kontekster, og at de arbeider systemrettet når de jobber med *systemisk individarbeid*. Det vil for eksempel si at de arbeider med opprettholdende faktorer rundt en elev med atferdsvansker. De ansatte i skolene ønsker på sin side mer individrettet arbeid fra PPT og at de er tettere på og bidrar mer direkte inn i institusjonene (Fylling mfl., 2016).

De som er nærmest praksis, vil ha et mer individrettet arbeid for å få til inkludering, mens ledelsen, både skoleeiere og PP-ledere, ønsker at PPT skal arbeide mer på systemnivå i barnehager og skoler. Vi har lenge snakket om at vi trenger både et individ- og systemrettet perspektiv på inkludering, men spørsmålet er om vi da ender i *systemisk individarbeid*, som nevnt ovenfor.

Flere forskere har gitt gode bidrag til diskusjonen omkring forholdet mellom individrettet og systemrettet arbeid. I temanummeret i *Spesialpedagogikk* nr. 3 2018, om systemarbeid i PP-tjenesten, ble tjenestens oppgaver og utfordringer diskutert når det gjelder å dreie samarbeidet med skoler mot en mer systemrettet profil. Artikkelen til Mjøs & Flaten (2018) i dette temanummeret tar utgangspunkt i lovverk og mandat og peker på at det er en klar sammenheng mellom de to delene, individ og systemnivå, i PPTs lovpålagte oppgaver. Mandatet kan i kortform gjengis fra Utdanningsdirektoratets nettside: «PP-tjenesten har både system- og individrettede arbeidsoppgaver. Det er viktig at oppgavene sees i sammenheng» (udir.no). Mjøs & Flaten argumenterer for at økt oppmerksomhet om systemperspektivet er relevant også i sakkyndighetsarbeid (ibid.). De påpeker at sakkyndige utredninger er lovpålagt og må sees i sammenheng med PP-tjenestens mandat.

Vi ser imidlertid at det er en fare for at denne forståelsen resulterer i mer *systemisk individarbeid*. I melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020) vises det til Nordahl-rapporten, som påstår at opp mot 80 prosent av arbeidstiden til de ansatte i PP-tjenesten kan gå med til å utarbeide sakkyndige vurderinger (Nordahl mfl., 2018). Når regjeringen nå vil at PP-tjenesten skal være mer til stede i barnehager og skoler, og arbeide forebyggende og med tidlig innsats, er det med håp om at flere vil få hjelp tidligere, og at behovet for sakkyndige vurderinger vil gå ned. Skoleeiere ønsker at mer av tiden kan brukes på å støtte utviklingen av inkluderende fellesskap. Det krever at vi utvikler en felles forståelse av hva dette betyr.

Arbeid for inkluderende fellesskap

I samarbeidsprosjektene i Agder som er nevnt innledningsvis, har vi arbeidet med vår forståelse av inkludering knyttet til både individ- og systemnivå. Skoleeierne følger

opp oppfordringene om å sette søkelys på fellesskapet for å utvikle et inkluderende læringsmiljø. Haug nevner fire punkter som dimensjoner i arbeidet med inkludering: å fokusere på fellesskapet, å gi muligheter for deltakelse (både få noe og gi noe til fellesskapet), å gi muligheter for medvirkning (demokratiseringen) og å øke utbyttet til den enkelte (Haug, 2014). Fellesskapet er et utgangspunkt for å utvikle inkluderingsbegrepet på systemnivå.

På individnivå kan vi enkelt si at vi forholder oss til tre former for inkludering: Faglig inkludering innebærer at elevene deltar aktivt i et faglig fellesskap. Sosial inkludering innebærer at elevene er sosialt aktive, har venner og er i positivt samspill med sine jevnaldrende. Psykisk inkludering er et uttrykk for hvordan den enkelte elev opplever sin situasjon på skolens ulike arenaer (Overland, 2015).

Skoleeierne er opptatt av at skoler trenger hjelp med å utvikle fellesskap som gir alle barn deltagelse i faglige fellesskap, og som gjør at de har venner og deltar i positivt samspill med sine jevnaldrende. Likevel ser det ut til at vi har ulike forståelser av inkludering. I våre diskusjoner mellom forskere, skoleeiere og skoleledelse har vi benyttet en oversikt over forskningen på inkludering for å se forskjellene mellom definisjonene som brukes.

Göransson & Nilholm (2014) som har laget oversikten, finner i likhet med flere mer nylig publiserte forskere at inkludering ikke er et klart definert begrep (Reindal, 2016; Kruse & Dederig, 2017; Ainscow, Chapman & Hadfield, 2020). Modellen til Göransson & Nilholm viser til ulike forskningsprosjekter som har ulike definisjoner av inkludering, og hvordan disse definisjonene befinner seg på ulike nivåer. Vi har diskutert modellen i våre prosjekter for å konkretisere at ulike skoler og PP-tjenester kan befinne seg på ulike nivåer i sitt arbeid med inkludering på individ- og systemnivå. Modellen viser at den mest tradisjonelle forståelsen er at elever med behov for spesialpedagogisk støtte er plassert i ordinær undervisning. De kaller det *plasseringsdefinisjonen*. Neste nivå forstår inkludering som å møte de sosiale og faglige behovene til elever/barn med spesielle behov, og definisjonen beskrives som *spesifisert individualisert inkludering*. Det neste nivået de finner i forskningen, ser inkludering som å møte sosiale og akademiske behov hos *alle elever/barn*. Denne forståelsen kaller

de *generell individualisert inkludering*, mens den siste kalles *fellesskapsdefinisjonen* og beskriver inkludering som en utvikling av fellesskap med spesielle karakteristikk (Göransson & Nilholm, 2014, s. 268).

FIGUR 1. Definisjoner av inkludering (Göransson & Nilholm, 2014)



Forskerne finner ikke mange studier på dette øverste nivået, og det varierer hvordan begrepet fellesskap forstås. Noen av studiene definerer fellesskapet som klasserommet, andre skolen, men av og til omfatter fellesskapet også skolens nabolag og samfunnet som helhet (Göransson & Nilholm, 2014, s. 270). I prosjekt *School-In* utvikler vi ny kunnskap om skolers muligheter for å utvikle seg som inkluderende fellesskap, nivå D.

Göransson & Nilholm sier at både A-, B-, og C-nivåene må være en del av praksis hvis D-nivået skal kunne oppnås, altså utviklingen av fellesskap med spesifikke kjennetegn på inkludering. Lokale forhold vil spille en rolle for hvilket nivå skolene befinner seg på (Langfeldt, 2015; Midtsundstad, 2019). Vi vet at det er en viss bekymring

Hvis individfokuset får råde og systemperspektivet utelukkes, blir alle utviklingsbehov tillagt eleven.

blant skoleeiere og skoleledere for at andre instanser, som PPT, kommer inn og veileder på individnivå, eller med ensidig fokus på barn og unge med spesielle behov, når skolene arbeider for å utvikle seg på systemnivå. De snakker om dette som to retninger som kan holde utviklingen tilbake. De sier at de likevel ser tendenser til at vi sammen beveger oss nærmere nivå D, og har et håp om at både nasjonale myndigheter og PP-tjenesten, skoler, forskere innen spesialpedagogikk og Statped blir med på endringsarbeidet. Skoleeierne opplever litt ulik motstand når de har et ønske om sterkere satsing på systemrettet arbeid i skolen. Det skal vi se nærmere på nå.

Alternative synspunkter på utviklingen

Skoleeierne ser meldingen til Stortinget *Tett på* (ibid., 2019–2020) som et lite skritt i riktig retning for konstruktivt arbeid når det gjelder inkludering på systemnivå. Det samme gjør ikke direktøren i Statped, Tone Mørk. Hun tolker meldingen på en annen måte og mener at perspektivet nå dreier fra systemnivå til individnivå. Hun uttalte: «I 2013 var det viktig å arbeide systemrettet. Nå går signalene i retning av å arbeide mer på individnivå» (Mørk, 2019). Dette er en tolkning og en utvikling som ikke er ønsket velkommen av skoleeiere i Agder.

Det ser ut til at også denne diskusjonen er preget av hvordan vi forstår inkluderingsbegrepet og inkluderende praksis. Et bidrag til forståelsen er en helsefremmende definisjon av inkludering (Uthus, 2017). Uthus argumenter for at inkludering må forstås som en opplevelse hos den enkelte elev, en opplevelse både av å ha mulighet til å påvirke egen situasjon, av å høre til i læringsfellesskapene og av å mestre skolefaglige aktiviteter. Uthus skriver at i tråd med et helsefremmende inkluderingsbegrep (Uthus, 2017) kan spesialpedagogikken praktiseres som spesialundervisning, basert på elevers enkeltvedtak etter opplæringslovens § 5–1 og dermed juridiske rettigheter, og gis både innenfor og utenfor den ordinære opplæringen (Uthus, 2019). Dette er et sterkt argument for individrettet arbeid i PP-tjenesten, men denne definisjonen tar oss ikke lenger enn nivå B i modellen til Göransson og Nilholm (2014), *spesifisert individualisert inkludering*. Dette nivået skal også med for å utvikle organisasjoner på nivå D og oppnå fel-

lesskap med inkluderende kjennetegn, men er ikke nok for å kunne få til et samarbeid mellom skoleeiere og PPT om inkluderende fellesskap. Forståelsen av ønsket om systemrettet arbeid i PP-tjenesten kan også være preget av misforståelser. Skoleeiere reagerer for eksempel på uttalelser om at det er en myte at det er for mange elever som får sakkyndig utredning og spesialundervisning (Uthus, 2019). Denne forståelsen av elevene i norsk skole ser ut til å se helt bort fra at skoler utvikler seg forskjellig som fellesskap med inkluderende kjennetegn (Göransson og Nilholm, 2014). Hvis individfokuset får råde og systemperspektivet utelukkes, blir alle utviklingsbehov tillagt eleven. Dette løser ikke utfordringene for hverken barna, skolene eller kommunene.

Systemnivå sett fra skoleeiers side

Skoleeierne vet at deres skoler utvikler seg forskjellig, og at de gir elevene ulike muligheter for inkludering. Dette jobber de med kontinuerlig. Det er derfor av betydning å ha et godt samarbeid mellom skoleeier, skoler og PP-tjenesten om denne utfordringen. Forskning viser at barn og elever utvikler sine elevroller i møte med skolens forventninger (Diamond, mfl., 2004; Midtsundstad, 2019; Midtsundstad & Langfeldt, 2020). Å ta dette på alvor betyr at en ikke kan støtte et barn som trenger spesiell tilrettelegging, uten å også ta hensyn til konteksten som påvirker barnets utvikling. Sammenhengen mellom systemnivå og individnivå utfordrer dagens praksis og synliggjør behovet for skolebasert veiledning av dem som er nærmest barna som trenger det. Fra forskningsprosjektet *School-In* kan vi konkretisere betydningen av systemnivå ved å vise til forskjellen mellom to skoler og hvordan de kommuniserer om elevene de bekymrer seg for.

I skole 1 tar de ikke ansvar for elevene de er bekymret for, de skyver de «litt bort». I skole 2 «dytter de dem inn i flokken igjen» (Ingebrigtsvold Sæbø & Midtsundstad, 2018). De to bildene er bygd på fokusgruppeintervjuer med hele skolepersonalet i de to skolene og får frem hvor forskjellig skoler kan utvikle sin inkluderende praksis. Hvis vi utelukker systemnivå fra definisjoner av inkludering, og hevder at det kun er barnets rettigheter og behov som skal definere inkludering, svikter vi barna.

FIGUR 2. Hvilke elever bekymrer dere? (Ingebrigtsvold Sæbø & Midtsundstad, 2018)

HVILKE ELEVER BEKYMRE DER?

SKOLE 1	SKOLE 2
• «Vi bekymrer oss for elever som ikke klarer å ta til seg noe, de stille, utagerende ...» • «... regner med diagnose» • «passer ikke inn hos oss» • «vi skyver de litt bort, ikke sant – tar de ut – arbeidsro – men de mister jo tilhørighet, da ...»	• «Vi bekymrer oss for elever som går alene» • «... vi dytter dem inn i flokken igjen ...» • «... de må sosialisere seg» • «vi tar dem på fersken i å gjøre no' bra» • «det hender vi henter de som ikke dukker opp ...»

Det er forskjell på hvordan skoler klarer å skape rom for alle. Dermed blir antall elever som får spesialpedagogisk hjelp, og antall sakkyndige vurderinger som skal skrives, et relevant spørsmål som også må besvares på systemnivå. Behovet for utvikling ligger ikke kun hos individet, men ofte hos systemet og i skolekulturen (Ostermann, 2000; Midtsundstad & Langfeldt, 2020).

Skoleeierne peker på at de har skoler som trenger støtte på systemnivå for å gi gode tilbud til alle elever. De vet at de trenger å styrke kapasiteten til å romme og gi fellesskap for ulike elever, og for å utvikle en skole med respekt for forskjellighet, egenart og ulike kulturer. De må kunne arbeide for å motvirke utestenging og kunne se på forskjellighet og mangfold som en verdi og styrke. Forskere påpeker at man må ha systemperspektivet for å forstå og kunne iverksette tiltak når utfordringer oppstår. Individuell mestring henger nøye sammen med betingelser og forventninger i skolens miljø (Jahnsen & Nergaard, 2019). Skoleeierne ser at de trenger PP-tjenesten med på laget.

PPT som veiledningstjeneste?

Det har vært et stort behov for ansatte med test-kompetanse i PP-tjenesten når det de skal gjøre, handler mest om sakkyndige vurderinger. Når forventningene endrer seg, må vi etterspørre annen kompetanse. Skoleeiere etterspør veilederkompetanse, sammen med kompetanse på utvikling

av inkluderende læringsmiljø og kompetanse på spesifikke vansker, sosiale vansker med mer. De sier at de trenger å kunne bruke PP-tjenestens kompetanse til å veilede

- grupper av lærere på skoler som trenger støtte til å utvikle klassemiljøet
- ledere som trenger støtte for å utvikle læringsmiljøet
- elever som trenger å utvikle faglig kompetanse og sosial tilhørighet

Ønsket er at verken individrettede eller systemrettede oppgaver skal utvikles videre innenfor rammen av sakkyndige vurderinger. Rammen må være den enkelte skole i den kommunen de er en del av. Det er fordi en sakkyndig vurdering går ut fra en elev og ser systemet derfra. Vi trenger også at PP-rådgivere ser systemet, den enkelte skole og hva som må endres der, for å kunne skape gode relasjoner mellom både eleven med behov for tilrettelegging og de som skal være deres venner. Skoleeierne ønsker færre sakkyndige vurderinger og mer veiledning for å skape gode inkluderende fellesskap. For å skape utvikling som fremmer like muligheter for utdanning for alle barn, må kulturelle barrierer mellom institusjoner endres. Det er et av de viktigste funnene vi har etter tretti års forskning på inkluderende og rettferdig utdanning (Ainscow mfl., 2020). Hvordan vi snakker sammen, og en bevissthet om hvilke defini-

sjoner av inkludering vi bruker, er viktig for PP-tjenestens relevans i en tid da kommunene er i en rivende utvikling på dette området.

PP-tjenestens rolle og mandat i nye kommunestrukturer

PP-tjenesten er ønsket som en viktig aktør i utviklingen av kommuner til «3.0-kommuner». I deler av Agder er kommunene på vei bort fra kommune 1.0, som kjennetegnes av at *kommunen bestemmer* «ovenfra og ned». Kommune 2.0 karakteriseres av at *brukeren bestemmer*, og at «kommunen bærer deg igjennom livet». Skoleeiere mange steder er opptatt av at vi står ovenfor et paradigmeskifte, der en 3.0-kommune kjennetegnes av at *vi bestemmer sammen*, og av spørsmålet: «Hva skal vi få til sammen i dag»? (Sørensen & Torfing, 2018). I kommune 3.0 skal det satses sterkt på inkludering av alle innbyggere.

Begrunnelsen for denne utviklingen av kommunene er motivert av at inkludering er en etisk forpliktelse, men det handler også om økonomi. Skoleeiere møtes av og til med mistenksomhet når de er opptatt av inkludering og fellesskap. De blir noen ganger beskyldt for at det egentlige målet er at de vil spare penger på spesialundervisning, og at vi forskere blir brukt for å fremme deres sparetiltak.

Vi erfarer at mange skoleeiere har sett forskjellene mellom skoler, slik som skole 1 og skole 2 som vi har omtalt tidligere, og vet at skoler har potensial til å øke sin romslighet (Ingebrigtsvold Sæbø & Midtsundstad, 2018). Skoleeierne sier at Kommune 3.0 er et satsingsområde fordi vi i Agder har et utenforskap som ikke er bærekraftig. Vi trenger å få alle med, særlig med hensyn til demografisk utvikling og endring av levekår. Sett fra kommunenes side fordrer dette et vidt perspektiv på inkludering, der alle aktører bidrar til å skape systemer som stimulerer til inkluderende fellesskap der alle kan bidra. Forskningen har lenge pekt på at inkludering dreier seg om å skape gode fellesskap med inkluderende kjennetegn (Göransson & Nilholm, 2014), men også at det må skje utover det som barnehage og skole kan bidra med. Organisasjoner og lag, familier, foreldre og foresatte i den lokale konteksten kan utgjøre en avgjørende støtte og være viktige bidragsytere, for eksempel gjennom tverrfaglig samarbeid (Ainscow, Chapman & Hadfield, 2020; Horrigo & Midtsundstad, under utarbeidelse).

Dette paradigmeskiftet i kommunene trenger en PP-tjeneste som ser sitt oppdrag som en del av et større system og en større helhet. Samtidig må skoleeiere være tydelige på sine forventninger til PP-tjenesten og arbeide for å påvirke nasjonale myndigheters syn på PP-tjenestens rolle i skolens og kommunenes utvikling. Fra skoleeierens synspunkt må både systemnivå og individnivå være en del av en felles satsing på inkludering.

Avslutning

Samarbeidet om en inkluderende skole fordrer at PP-tjenesten ikke tolker sitt mandat for snevert, men blir med på å finne frem til gode praksiser som fremmer inkluderende fellesskap. Vi har sett gjennom våre samarbeidsprosjekter at skoleeiers ønsker om arbeid på systemnivå for å fremme inkluderende fellesskap kan skape motstand og faglig utrygghet hos PP-tjenestens ansatte. Flere ønsker kompetanseheving på området, og det har vi selvsagt forståelse for. Deres kompetanse er utviklet over lang tid, og er ofte knyttet til individnivået og diagnostisering som er tilpasset de sakkyndige utredningene som er lovpålagt. Hva nasjonale myndigheter vil gjøre med dette, vet vi ikke enda. Vi forventer at en del vurderinger av situasjonen vil komme i kjølvannet av melding til Stortinget nr. 6 (2019–2020).

I den forbindelse er det viktig at også skoleeieres erfaringer og synspunkter blir hørt. Erfaringen fra våre prosjekter så langt er at når vi går i gang med å lete etter løsninger for fellesskapet sammen, fungerer samarbeidet fint. Vi kan basere samarbeidet på styrken i ulik kompetanse, uten forventning om at tester eller sakkyndige vurdering må ligge til grunn for veiledningen. Skoleeierne ønsker større muligheter til samarbeid med sin lokale PP-tjeneste for å få til utvikling av inkluderende fellesskap for alle.



Jorunn H. Midtsundstad er professor i pedagogikk ved fakultet for humaniora og pedagogikk ved Universitetet i Agder, campus Kristiansand. Hun startet med å jobbe som barnehagelærer og lærer i skolen, men har for det meste jobbet med studenter i pedagogikk, innovasjonsforskning og med desentralisert kompetanseheving ved Universitet i Agder. Hun er interessert i fagområdene skoleutvikling, didaktikk og inkludering.

REFERANSER

- AINSCOW, M.; CHAPMAN, C. & HADFIELD, M.** (2020). *Changing Education systems. A Research-based Approach*. London og New York: Routledge.
- DIAMOND, J.B., RANDOLPH, A. & SPILLANE, J.P.** (2004). Teachers' expectations and sense of responsibility for students learning: The importance of race, class, and organizational Habitus. *Anthropology & Education Quarterly*, 35(1), s. 75–98.
- FYLLING, I.** (2016). Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten. *NIFU-rapport* 2016: 24.
- GÖRANSSON, K. & NILHOLM, C.** (2014) Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 265–280. DOI: 10.1080/08856257.2014.933545
- HAUG, P.** (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HORRIGMO, K.J. & MIDTSUNDSTAD, J.H.** (under utarbeidelse). The interplay between Place and School – decisive for inclusion? Findings from an innovation research project in Norway. *International Journal of Inclusive Education*.
- INGEBRIGTSSVOLD SÆBØ, G. & MIDTSUNDSTAD, J.H.** (2018). Teachers' responsibility and expectations: Dependent on the school organisation? *Improving Schools*, 21(3), s. 285–295, DOI: 0.1177/1365480218783796
- JAHNSEN H. & NERGAARD, S.** (2019). En inkluderende skole. *læringsmiljøsenderet.no*. Lastet ned 18.12.19 fra: <https://laringsmiljo-senteret.uis.no/skole/mangfold-og-inkludering/ut-av-klassen/en-inkluderende-skole-article115830-21072.html>
- KRUSE, S. & DEDERING, K.** (2018). The idea of inclusion: Conceptual and empirical diversities in Germany. *Improving Schools*, 21(1), s. 19–31. DOI: 10.1177/1365480217707835
- LANGFELDT, G.** (2015) *Skolens kvalitet utvikles lokalt. Presentasjon av funn fra forskningsprosjektet 'Lærende regioner'*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MELD. ST. 6** (2019–2020). Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO. *regjeringen.no*. Lastet ned 20.03.20 fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- MIDTSUNDSTAD, J. & LANGFELDT, G.** (2020). The School Programme – a Key Link Between Contextual Influence and School Development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), s. 87–97. DOI: 10.1080/00313831.2018.1495261
- MIDTSUNDSTAD, J.H.** (2019). *Lokal skoleutvikling. Sammenhengen mellom sted, roller og undervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MJØS, M. & FLATEN, K.** (2018). PP-tjenesten er en viktig samarbeidspartner for barnehage og skole. *Spesialpedagogikk*, nr. 3.
- MØRK, T.** (2019). Statped i ny Stortingsmelding. Statped.no. Lastet ned 06.02.20 fra: statped.no/om-statped/meld-st-6-2019-2020
- NORDAHL, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge*. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging. Bergen: Fagbokforlaget.
- OSTERMANN, K.F.** (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), s. 323–367.
- OVERLAND, T.** (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Lastet ned 01.04.20 fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- REINDAL, S.M.** (2016). Discussing inclusive education: an inquiry into different interpretations and a search for ethical aspects of inclusion using the capabilities approach. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), s. 1–12 DOI: 10.1080/08856257.2015.1087123
- SØRENSEN, E. & TORFING, J.** (2018). Den offentlige sektor som arena for samskabelse. I: M. Kusk Fogsgaard & M. de Jongh, (Red). *Ledelse og samskabelse i den offentlige sektor*. (s. 30–61). København: Dansk psykologisk forlag.
- UDIR.NO.** (2020). Hva gjør PP-tjenesten? Oppgaver. Lastet ned 01.04.20: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjor-pp-tjenesten/>
- UTHUS, M.** (2017). Et helsefremmende inkluderingsbegrep. I: M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 157–185). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- UTHUS, M.** (2019). Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter. *Spesialpedagogikk* nr. 4, 2018. Lastet ned 12.12.19 fra: <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-spesialpedagogikk-spesialundervisning/fagartikkel-spesialpedagogikk-fem-gamle-myter-og-nye-muligheter/219553>

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser og alvorlig skolefravær

I denne artikkelen har forfatterne intervjuet elever med nevroutviklingsforstyrrelser om hva de selv mener er årsaken til skolefraværet de har hatt, og hva som bør endres for at elever med slike vansker skal få en bedre skolehverdag.

AV ELISABETH ØVERLAND, KRISTINE DAMSGAARD, MAREN-JOHANNE NORDBY, ESPEN LANGBRÅTEN WILBERG, HEDDA GJESTI TJÄDER OG AUD MORK BREDESEN

I **avdeling for** sammensatte lærevansker ved Statped mottar vi henvisninger vedrørende elever med varige, omfattende og/eller særlig komplekse behov. Mange av elevene har nevroutviklingsforstyrrelser som ADHD, Tourettes syndrom eller autismspekterforstyrrelser. I tillegg har de som regel flere sameksisterende vansker, slik som søvnvansker, språkvansker, angst, lærevansker av ulik art eller tvangstanker og tvangshandlinger (OCD).

En fellesnevner hos flere av disse elevene er at de strever med å være til stede på skolen. De har ofte hatt utfordringer med tilvenning og tilstedeværelse allerede i barnehagealder, men vanskene blir tydelige og mer alvorlige i skolen.

Når det snakkes om skolefravær, opplever vi at elever med nevroutviklingsforstyrrelser har fått lite oppmerksomhet. Dette er elever som vanligvis har normalt gode forutsetninger for læring, men som ikke får

utnyttet evnene sine i skolesammenheng. Når Statped får henvisning, er det ofte flere instanser inne i bildet som forsøker å bistå. Vi opplever at voksnes meninger ofte blir hørt, men det er sjelden at noen har spurt eleven om hva hun eller han mener om egen skolehverdag, og hva som eventuelt bør endres. I Barneombudets rapport *Uten mål og mening?* fra 2017 ble dette også påpekt. Barneombudet anbefalte at en egen bestemmelse om at barn skal høres, må innlemmes i opplæringsloven.

Vår erfaring er at det å lytte til elevene og deres foresatte kan være nøkkelen til suksess. Spesielt eleven selv, men også ofte foreldrene, vet hva han eller hun opplever som vanskelig. Elevene bør etter vår mening alltid gis mulighet til å fortelle om sine opplevelser, hva de mener er vanskelig for dem, og hva de tenker kan være gode tiltak. Det er denne tanken som danner bakgrunnen for prosjektet som vi presenterer i denne artikkelen.



iStock / Getty Images Plus / shironosov

Vår erfaring er at det å lytte til elevene og deres foresatte kan være nøkkelen til suksess.

Målet for prosjektet

I prosjektet ønsket vi å få kunnskap om hvordan elever med nevroutviklingsforstyrrelser og høyt skolefravær opplever sin egen situasjon. Hvordan beskriver de selv sine vansker med å være på skolen? Hvilke tilretteleggingstiltak har de gode erfaringer med? Hvilke tanker har elevene selv om årsaker til skolefraværet?

Vi har valgt å bruke begrepet *alvorlig skolefravær* og å ha et systemfokus. Derfor har vi valgt bort det vanligste begrepet *skolevegring*, fordi vi mener dette begrepet i større grad antyder at ansvaret for, eller årsaken til, fraværet ligger hos den enkelte elev. Vi ønsker at oppmerksomheten i større grad rettes mot systemet og miljøet eleven er en del av.

Forskning på alvorlig skolefravær

Alvorlig skolefravær har som regel flere og sammensatte årsaker. Elliot & Place belyser i sin review-artikkel (2019) at det i de siste tiårene ikke har lyktes forskere å gi en tydelig oversikt over hvordan man skal forstå skolefravær. Man har heller ikke tilstrekkelig kunnskap om hvilke intervensjoner som har positiv effekt. Den heterogeniteten som finnes i gruppen elever som har alvorlig skolefravær, har hittil umuliggjort gode kontrollerte studier. Behovet for svært individuelle tiltak, og tiltak på tvers av fagdisipliner, gjør dette til en utfordring som det er vanskelig å finne en enkel løsning på.

Flere forskningsstudier har vist at barn med autismespekterforstyrrelser har mye høyere risiko for å vise vegringsatferd knyttet til skole enn nevrotypiske elever (Munkhaugen, Gjevik, Pripp, Sponheim & Diseth, 2017). Manglende tilrettelegging i skolen for barn med ulike typer nevroutviklingsforstyrrelser har vist seg å være en risikofaktor for å utvikle alvorlig skolefravær (Bühler, Karlsson & Österholm, 2018). Det kan synes som om man tidligere først og fremst har sett etter mulige årsaksfaktorer knyttet til skolefravær på individ- og familienivå (Rudjord, 2009; Eriksen, 2011; Minde og Mæhle, 2011). Minde & Mæhle (2011) benyttet begrepet *skoleutstøting* i en artikkel i Spesialpedagogikk, der de pekte på faktorer i skolen som kan føre til at elever ikke mestrer, eller ikke opplever at de hører til. Begrepet skoleutstøting gir en utvidet forståelse av årsaken til skolefra-

været ved at mer ansvar legges på samfunnets struktur og de mellommenneskelige relasjonene i skolen.

Havik, Bru & Ertesvåg (2015) hevder at relasjoner til klassekamerater, klasseledelse og lærerstøtte er de viktigste faktorene når det gjelder skolefravær. I en nylig svensk undersøkelse ble foreldre til elever med nevroutviklingsforstyrrelser med alvorlig skolefravær intervjuet om årsaker til elevenes fravær (Riksförbundet Attention, 2020):

- 67 % pekte på manglende tilrettelegging i undervisningssituasjonen.
- 64 % mente at skolen ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om nevroutviklingsforstyrrelser.
- 58 % mente at kravene i skolen var for høye i forhold til barnets kapasitet.
- 55 % svarte at barnet fikk for lite støtte i sosiale situasjoner.
- 55 % svarte at fraværet skyldtes psykisk uhelse.

Det kan se ut til at både forsknings- og praksisfeltet i stor grad har vært konsentrert om de stille og forsiktige barna som har alvorlig skolefravær. I forskningslitteraturen finner vi at kognitiv atferdsterapi er den mest brukte behandlingsformen for vegringsatferd i skolen. Angst og depresjon er de mest vanlige symptomene å behandle, gjerne med en individuell tilnærming (Kearney, 2008; Maynard, Heyne, Brendel, Bulanda, Thompson & Pigott, 2018; Reissner, Knollman, Spie, Jost, Neumann & Hebebrand, 2019). Noen studier har imidlertid vist at tilstedeværelsen på skolen ikke nødvendigvis blir større som følge av en slik individuell behandling, særlig ikke hvis behandlingen blir gitt utenfor skolemiljøet (Kearney & Bates, 2005). Jo Magne Ingul uttalte i forbindelse med publiseringen av sin doktorgrad at det er for stor avstand mellom hjelpetjenestene og de som ser barna og ungdommene i det daglige (Norsk psykologforening, 2015).

Beskrivelse av prosjektet

Prosjektet er en liten, kvalitativ studie. Informantene ble rekruttert fra brukerorganisasjonene ADHD Norge, Norsk Tourette Forening og Autismeforeningen. Informasjon om prosjektet ble først sendt til disse organisasjonene, som

deretter videreformidlet invitasjonen til å delta i intervjuene til sine medlemmer. Utvalget av informanter tok selv kontakt med oss. Prosjektet baserer seg på frivillighet, anonymitet og informert samtykke. Alle informantene samtykket skriftlig til at intervjuene kunne gjennomføres, at det kunne tas lydopptak, og at intervjudataene kunne publiseres. De moralske og etiske retningslinjene for å unngå å skade informantene ble således ivaretatt (Kvale, 1997).

Hensikten med intervjuene var å få frem elevenes egne beskrivelser og erfaringer i forbindelse med skolefravær. Vi utarbeidet derfor en semistrukturert intervjuguide som ble benyttet. Under bearbeidelse, ved analyse og tolkning har vi brukt prinsippene for kondensert tekstanalyse (Malterud, 2012).

Informantene var ni elever i alderen 11–18 år, seks gutter og tre jenter fra ulike bostedsområder. Alle hadde på ett eller annet tidspunkt mottatt hjelp fra Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Informantene hadde på intervjutidspunktet skolefravær fra mild til alvorlig grad eller hadde hatt det tidligere. Åtte av dem var nå (på intervjutidspunktet) til stede på skolen/jobb stort sett hver dag, men ingen var der på full tid.

Siden undersøkelsen vår er såpass liten, kan vi ikke si noe sikkert om det er mulig å generalisere funnene våre til andre elever som også har stort skolefravær. Elever med alvorlig skolefravær er som nevnt en heterogen gruppe. Mye av forskningen som er blitt gjort, baserer seg på informasjon fra foreldre eller fagpersoner, og derfor gir vår undersøkelse nyttig informasjon fra elevene selv. Informantene ga oss et variert og førstehånds innblikk i hvordan de selv opplever og har opplevd skoletiden, og dette kan gi et viktig bidrag til fagfeltet.

Informantenes diagnoser fordelte seg som følger:

- fire elever hadde ADHD og Tourettes syndrom
- to elever hadde ADHD
- to elever hadde Aspergers syndrom
- en elev hadde Tourettes syndrom

Samtlige informanter beskrev sameksisterende vansker/tilleggsvansker. Den vanligste tilleggsvansken var senso-

riske vansker som innebærer sensitivitet for lyd, lys, lukt, smak og/eller berøring. Informantene fortalte også om psykosomatiske plager i form av hodepine, magevondt og smerter i ulike kroppsdeler. Flere hadde dysleksi og søvnvansker. Atferdsvansker, angst, depresjon og tvang var andre sameksisterende vansker som ble beskrevet. To av informantene hadde også fått diagnostisert traumer etter hendelse(r) på skolen.

Resultater og drøfting

Etter at vi hadde transkribert intervjuene, bearbeidet vi dem, og i analysearbeidet kom vi fram til fire hovedtemaer basert på svarene fra informantene. Disse var:

- relasjoner, vennskap og mobbing
- lærerstøtte
- erfaringer med læringsaktiviteter
- erfaringer med ulike hjelpeinstanser

Vi går ut fra disse fire hovedtemaene når vi nå fortløpende skal ta for oss informantenes svar og drøfte disse opp mot annen teori og forskning. På slutten av hvert temaavsnitt gir vi en kort oppsummering av hovedfunnene.

Relasjoner, vennskap og mobbing

Sosial inkludering og gode vennerrelasjoner på skolen er viktige trivsels- og beskyttelsesfaktorer for å fremme en god psykisk helse. Venner påvirker forholdet til skolen positivt, samtidig som negative relasjoner er forbundet med risiko for redusert læringsutbytte, psykiske vansker og et negativt utviklingsforløp (Nordahl, Flygare & Drugli, 2016). I en studie fra 2018 beskrev flere av informantene sosiale relasjoner og vennskap på skolen som viktige positive faktorer. I de tilfellene relasjonene tok slutt, eller informantene opplevde sosial ekskludering, ble det ofte vanskelig å være på skolen (Ramsdal, Bergvik & Wynn, 2018).

I tillegg til relasjoner til medelever er en trygg og positiv lærerrelasjon avgjørende. I de tilfellene relasjonen mellom elev og lærer er positiv, vil eleven også som regel være bedre likt av medelever og være mer aktiv i klassen (Spurkeland & Lysebo, 2016). Om læreren har en negativ eller avvisende holdning til eleven, vil derimot medelevene oftere trekke seg unna eleven. Elever med nevroutviklings-

Vennskap og sosial tilhørighet synes å være et sårbart område og noe skolene bør være særlig oppmerksomme på.

forstyrrelser kan ofte streve med sosiale ferdigheter, noe som fører til at de står i fare for å bli sosialt ekskludert. Her vil lærerens evne til å skape en god relasjon til eleven være avgjørende for elevens faglige og sosiale utvikling (Nordahl mfl., 2016).

Amundsen (2019) har gjennomført intervjuer med 40 foresatte til elever med alvorlig skolefravær. Flere opplevde at skolen ikke gjorde nok for å inkludere deres barn i det sosiale fellesskapet, og de fleste fortalte at deres barn ikke hadde noen venner på skolen. Flere beskrev også at barna ofte opplevde sosial isolasjon, selv om de var til stede på skolen. Mange tilbrakte skoledagene sine alene på et grupperom med en voksen.

Kearney (2008) beskriver mobbing som en bidragsfaktor til skolefravær. Elever som strever sosialt, har større risiko for å bli utsatt for mobbing. I en litteraturstudie utført av Kaland (2017) ble det funnet at elever med autismespekterforstyrrelser både har større risiko for å bli utsatt for mobbing og utestengelse, og at dette ofte har en mer alvorlig helseeffekt for dem enn for andre. Flere studier har funnet at elever som strever med eksekutive funksjoner, deriblant de med ADHD, også har en betydelig økt risiko for å bli utsatt for mobbing (Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012; Chen & Schwartz, 2012; Chou, Liu & Yang, 2014; Kloosterman, Kelley, Parker & Craig, 2014).

Alle våre informanter hadde opplevd enten mobbing eller sosial ekskludering på skolen. Et fellestrekk var at de alle hadde mye å fortelle om disse opplevelsene, og var opptatt av å formidle at dette hadde påvirket deres trivsel på skolen. Noen av informantene beskrev et reaksjonsmønster etter mobbing som gikk ut på å slå eller delta i slåsskamp, for på denne måten oppnå respekt. En av informantene svarte følgende da han ble spurt om han hadde opplevd mobbing:

Ikke mobbing, men erting ... for å ha ADHD eller Tourettes ... Det varte ikke så lenge da, siden – jeg ble jo sur. Så – en gang måtte sykebilen hente han ene, da ... jeg smelte ham inn i en dør.

En annen informant beskrev at han ble plaget av en medelev. Lærerens håndtering av situasjonen forsterket den negative opplevelsene:

Da han fløy på meg i gangen en annen gang, ble jeg slått ned og tatt kvelertak på. Da går læreren rett forbi og roer heller han istedenfor å spørre meg. Læreren spurte meg: «Hva gjorde du for at han ble så sur?» Så sa læreren: «Bare reis deg opp og kom deg inn i klasserommet».

En annen gang fløy han på meg ute, og da fikk han sitte inne resten av friminuttet. Men det var jo jeg som ville være inne i friminuttene, jeg er ikke så glad i når det er mange folk ute i friminuttet. Det blir bare kaos. På den gamle skolen stilte jeg meg bare i hjørner for å gå vekk fra alle andre.

Vi fikk også høre om medelever som reagerte med latter da de fikk informasjon om en av informantenes OCD-diagnose.

På den forrige skolen min satte læreren alle sammen i en ring, og så sa læreren: «Du, kan ikke du fortelle om OCD-en din?» Og så gjorde jeg det.

[...] og så håpet jeg sånn, kanskje de vil forstå. Men de lo av meg. Ja, og så gjorde de narr av meg. Så det var jo kjempefantastisk. Men sånn er det ikke nå da.

Andre informanter reagerte på mobbing ved å trekke seg tilbake sosialt, og flere påpekte at mobbing og utestenging var en av hovedårsakene til at det var vanskelig å være inne i klasserommet. En av informantene erfarte å bli utestengt og opplevde dette som uforståelig og svært sårende:

Det var greit i åttende, for da kom jeg inn i en gruppe igjen med seks andre jenter. Og så ved jul i 9. klasse så begynte de å finne på ting uten meg og var litt sånn avvisende. Så hvis jeg kom og satte meg, så sa de at stolen var opptatt, selv om det ikke var noen som satt der, så jeg ikke fikk sitte med dem. Noen av dem hadde jeg vært venner med i mange år, så det var veldig sånn ... Jeg forsto ikke hvorfor.

En av jentene fortalte om vennskap som en beskyttende faktor og om mobbing som startet da denne vennen flyttet:

En veldig god venn av meg, som gikk på den skolen, hun flyttet ... og hun var tydeligvis den som holdt de som mobbet unna. Vi var helt alene, vi var litt sånn sære. Vi gikk ofte alene, bare oss to. Så når hun dro, da hadde ikke jeg noen å være med, og da kom det en sånn vennegjeng, og de var ikke så koselige med meg [...] Den læreren jeg hadde, hun forsto ingen ting.

Mobbing og utestenging ble for denne jenta så alvorlig at hun sluttet helt å gå på skolen.

Om perioden etter at hun sluttet å gå på skolen, sa hun følgende:

Det var mye bedre. Men jeg var jo ikke med noen. Jeg var liksom isolert, i mitt eget sted.

To av våre informanter byttet skole blant annet som følge av mobbing. For jenta nevnt ovenfor ble bytte av skole beskrevet som et vendepunkt og en mulighet for å få gode opplevelser ved å føle seg inkludert:

Jeg ble vel egentlig bare tatt inn av en sånn fantastisk gruppe som var mine bestevenner ... som bare tok meg inn og sa det går fint, det går bra.

Den andre informanten som byttet skole, opplevde at den nye skolen forsto at han kunne ha dager da han strevde med å være der, og han beskrev lærerne som støttende:

Når jeg ikke kommer på skolen en dag, så sier lærerne at det går bra. Så kommer de hjem til meg dagen etter. Da prater vi litt, så kanskje jeg blir med ut.

Oppsummering av temaet relasjoner, vennskap og mobbing

Samtlige informanter fortalte om mobbing eller utestengning, og noen fortalte også om alvorlig vold. Fravær av mobbing og gode vennerelasjoner er forutsetninger for et trygt psykososialt miljø, som igjen er en viktig faktor for å forhindre skolefravær. Ut fra informantenes beskrivelser synes det i flere tilfeller å ha vært mangel på god psykososial støtte. Sammenhengen mellom manglende trygghet på skolen og vansker med å være til stede der ble beskrevet av et flertall. Samtidig påpekte flere av dem betydningen av venner som en viktig beskyttelsesfaktor, noe vi også finner igjen i forskningen (Nordahl mfl., 2016).

Ut fra våre funn synes vennskap og sosial tilhørighet å være et sårbart område og følgelig noe skolene bør være særlig oppmerksomme på, og jobbe aktivt med, allerede fra skolestart av.

Lærerstøtte

Med lærerstøtte mener vi lærernes relasjonskompetanse og evne til å tilpasse opplæringen til elevenes behov og

forutsetninger. Elever med nevroutviklingsforstyrrelser er særlig sårbare og har en lavere terskel for å oppleve stress. Mange vil derfor ha behov for individuelle tilpasninger i form av tilpassede krav, hyppige pauser, tydelig struktur og i noen tilfeller forkortede skoledager i perioder. Elevene vil som oftest ha behov for en form for skreddersøm av sitt skoletilbud. Denne elevgruppen har derfor behov for lærere med særlig god relasjonskompetanse, evne til fleksibilitet og kjennskap til elevens utfordringer og rettigheter.

Retten til spesialundervisning er en individuell rett og skal utløses når en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Dette er en skjønnsmessig vurdering. Elever som har et høyt skolefravær, vil imidlertid vanskelig kunne få et likeverdig og tilfredsstillende utbytte av undervisningen. De vil dermed kunne ha rett på spesialundervisning.

Som tidligere nevnt har en god relasjon mellom lærer og elev stor betydning (Drugli, 2012; Spurkeland & Lysebo, 2016), og mange skoler har dette som ett av sine satsningsområder. Hattie (2009) rangerte relasjon til lærer som den viktigste av 138 faktorer som påvirker elevenes læring.

Flere av informantene beskrev lærere som de opplevde som tidvis skremmende, og som ikke viste forståelse for deres behov:

Han var ikke alltid så hyggelig og sånt noe, og han skrek til oss og banket i bordet og ... så det var på en måte vanskelig å være i timene hans når han var sånn. Og da jeg hadde flere sånne lærere, så ble det vanskelig å være i timene. Så ofte gikk jeg på do og satt der en hel skoledag.

En av guttene beskrev situasjoner som ble opplevd som maktkamp mellom han og de voksne på skolen:

Men – ofte liksom, når jeg ble sur og sånn, så låste de meg inn på et rom eller noe. Så da ødela jeg hele rommet, nesten. Kasta pulter på læreren og sånt. [...] Men jeg greide alltid å komme ut vinduene. Jeg var litt kjappere enn voksne på det. Så da klatret jeg opp i trærne og gjemte meg.

En av jentene beskrev liten grad av kontinuitet, særlig knyttet til overganger fra et trinn til et annet. Stor lærerutskiftning og liten grad av informasjonsoverføring preget

hennes opplevelse av skolen:

Og ... da i starten av niende så tenkte jeg sånn – hvis det skal fortsette sånn i store overganger, så vet jeg ikke hvor langt jeg kommer i livet, fordi hvis de ikke tar hensyn til de som har sine problemer, og tenker over at det er kanskje for stor overgang for de personene da ... så ... hvis de ikke tar hensyn snart, så tror jeg ikke at verden kommer så langt.

Viktigheten av forutsigbarhet for skolenærværet ble også beskrevet:

Jeg stakk mye hjem fra skolen i fjerde klasse, for da var læreren min mye sykemeldt. Da var det veldig mye vikarer, og da ble det endring i planer, og det syns jeg er stressende.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser har ofte et stort behov for å se for seg skoledagen før den begynner. Detaljerte dagsplaner er derfor et nyttig hjelpemiddel. Her er et eksempel på hvordan detaljerte dagsplaner likevel kan føre til frustrasjon om de ikke er konkrete nok:

Før så hadde jeg en detaljert timeplan, men ... ja, de har jo en detaljert timeplan, men det er noen timer det står enten matte eller naturfag, og det irriterer meg.

Den samme jenta beskrev hvordan informasjon fra faste lærere til vikarlærere bidro til at hun havnet i vanskelige situasjoner og trakk seg ut av klasserommet:

De bare sier sånn «ja, hun er mye ute av timen, så bare pass på at hun er inne i timen». Og det irriterer meg, fordi det er mye grunnlag for at jeg er mye ute av timen. Så ... når de liksom sperrer døra for meg, og ... dytter meg innover i timen – klasserommet igjen ... foran alle sammen. ... da vil jeg egentlig ikke være der lenger.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser kan foretrekke å gjøre oppgaver på sin særegne måte som gir mening for dem. De kan synes det blir vanskelig å forholde seg til noe annet. En av informantene fortalte oss at lærernes manglende evne til å være fleksible påvirket hennes læringsutbytte:

Det var en gang vi skulle skrive sånne setninger ... Det var for eksempel sånn: «På fritiden, hva liker jeg å gjøre?». Jeg skrev «jeg liker å gjøre» «jeg liker å gjøre» «jeg liker å gjøre»

nedover på hver sin linje. Læreren min mente jeg skulle skrive en først og så skrive setningen ... men jeg ville skrive alle tre «jeg liker å gjøre». Hun visket ut, og jeg skrev alle tre på nytt, og hun visket ut. Det var veldig viktig for meg at det sto alle tre der, sånn at jeg bare trengte å skrive det jeg likte å gjøre, ikke skrive det på nytt hver gang, så for meg var det en ganske stor greie fordi for meg var det veldig viktig at det skulle stå der alle tre gangene. Så ... ja.

Hun fortalte videre:

Når lærerne ikke lot meg gjøre ting på den måten jeg ville gjøre det på, så ble det vanskelig. Da valgte jeg heller å ikke gjøre noen ting.

Elever med nevroutviklingsforstyrrelser har ofte en sterk grad av rettferdighetssans og kan bli frustrerte når de ikke blir møtt med forståelse for dette. En av guttene fortalte om hvordan hans forsøk på å hjelpe en annen elev ble møtt negativt:

Det var en lærer som var kjip mot meg i friminuttene, da jeg fikk all skylda. For alt. Det var da jeg så en gutt plaga en annen gutt. Så gikk jeg og sa fra, så fikk jeg full kjeft av den læreren. Det verste var at han så hele situasjonen. Og det var rart.

En informant hadde opplevd manglende forståelse av egen situasjon på skolen. Han byttet skole og hadde klar beskjed til den gamle skolen;

Bytt ut alle lærerne ... bytt ut alle de som jobber der ... fordi de har tatt brevkurs om hvordan det er å være med barn. Vi hadde sånne gule lapper, og han ene stakk hele tiden av, og han fikk aldri gul lapp. Mens da jeg gikk ut i gangen for å tisse, eller at jeg måtte ha pause, fikk jeg gul lapp og det var sånn ganske urettferdig. Når jeg sa jeg ville ha pause, sa de bare «hold opp, jobb videre». Jeg fikk ikke lov til å være inne i friminuttene, og hvis jeg var inne, måtte jeg være på rektors kontor. Jeg fikk ikke pauser når jeg ba om det.

Det ble også beskrevet positive opplevelser. Vi fikk beskrivelser av lærere som:

- brydde seg om elevene
- hadde tid til å lytte

- spurte om hvordan elevene hadde det
- «en som virkelig så meg»

Felles for alle informantene var at de påpekte viktigheten av en god relasjon til læreren for å oppleve trivsel og læring. Læreren ble for en av jentene den viktigste personen som fikk henne til å være til stede på skolen:

Kontaktlæreren min var kjempebra, og hun hjalp meg veldig, veldig mye [...]. Hun på en måte forsto hva jeg trengte ... Hun så at jeg var sliten, og så sa hun at jeg kunne få dra hjem, eller hun fant løsninger da, på forskjellige ting. Så hvis jeg syntes noe var vanskelig, så prøvde hun å komme med en løsning på det. Og så pratet jeg veldig mye med henne. Så var det sånn at jeg spiste lunsj med henne hver dag, for jeg hadde ikke noen andre å spise med. Da var det sånn at vi kunne prate om alt fra ting vi gjorde på fritiden, og andre ting vi var opptatt av, og sånt noe. Eller hvis det var noe, så kunne jeg prate med henne.

Vi fikk også høre om lærere som gjorde gode individuelle tilrettelegginger. En lærer hadde for eksempel laget en fast rutine for å gjennomgå nytt stoff for hele klassen først, for så å ha en egen oppsummerende gjennomgang med eleven alene når resten av klassen jobbet med oppgaver.

Flere av våre informanter påpekte viktigheten av å *bli sett* av lærerne. Det å møte lærere som hilser, gir et bekreftende nikk, spør hvordan elevene har det og viser interesse for hva de har gjort på fritiden, ble fremhevet som viktig for informantenes trivsel på skolen. En av informantene beskrev det slik:

Det beste for meg med skolen er at det er en skole som bryr seg og tar hensyn til de med spesielle behov.

Oppsummering av temaet lærerstøtte

Gjennom intervjuene fikk vi innblikk i hvordan elevene ble møtt på skolen. De fortalte oss om varierende grad av lærerstøtte og manglende tilrettelegging i skolehverdagen. Det var gjentagende tilbakemeldinger om behovet for økt kompetanse om nevroutviklingsforstyrrelser og nødvendige tilpasninger for å øke trivsel og læring. Opplevd manglende lærerstøtte, lite fleksibilitet i hvordan oppgaver måtte gjennomføres, samt lite forutsigbarhet var gjennomgående. Det



ble med andre ord funnet flere likheter mellom informantenes tilbakemeldinger og beskrivelsene i Barneombudets rapport *Uten mål og mening?* (2017). Rapporten beskriver krenkelser, bruk av tvang og manglende kunnskap blant PP-rådgivere og lærere om elevenes rettigheter.

Det ble også beskrevet lærere som viste forståelse for elevens behov. Dette ble trukket fram som viktig for elevens tilstedeværelse på skolen. En lærer som ser deg, er tilgjengelig for en uformell prat, og som bruker tid sammen med eleven og klassen, ble sett på som svært viktig og tidvis avgjørende for skoleoppmøtet.

Læringsaktiviteter

Barn og ungdommer som kjeder seg på skolen, som finner læringsaktivitetene mindre engasjerende og meningsfulle, og ikke opplever mestring, har større sannsynlighet for å føle lav grad av tilhørighet til skolen. Det er disse elevene som står i fare for å utvikle alvorlig skolefravær (Kearney, 2008; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron, Abdon, 2013). Snur man på dette, vil det å gi barn og ungdom læringsaktiviteter som engasjerer, som de opplever meningsfulle, og som gir mestring, kunne være en viktig beskyttelsesfaktor for å forhindre alvorlig skolefravær.

Mange av elevene vi i Statped møter, har normalt gode læreforutsetninger. Det er andre faktorer som gjør at læring blir utfordrende. Eksempler på dette kan være sårbarhet, høyt stressnivå, et snevert interesseområde og vansker med generalisering. Elever som lett opplever mye stress i skolehverdagen, får et kortere tidsvindu for læring sammenlignet med andre elever. Elever med ADHD har ofte behov for korte arbeidsøkter og arbeider best med oppgaver som vekker deres interesse. Elever med autismespekterforstyrrelser har ofte et snevrere interesseområde, noe som kan gjøre det mer utfordrende å finne fram til læringsaktiviteter som er motiverende nok, og som dermed fører til at eleven blir engasjert og mottakelig for læring.

Våre informanter fortalte om:

- lite variasjon i timene og skoledagene
- formalistisk/tradisjonell undervisning med mye lærerstyring og lite elevaktivitet
- lite mestring
- undervisning som ikke var tilpasset deres behov og/eller interesser

Felles for de fleste informantene var også beskrivelser av undervisning som inneholdt lite fysisk aktivitet. Undervisningen foregikk stort sett i klasserommet, der elevene skulle sitte stille ved hver sin pult. Elevene vi intervjuet, ønsket seg mer variasjon og muligheten til å kunne være ute, bruke kroppen mer og samtidig lære. Utsagnet fra denne informanten kan trekkes frem som et typisk syn:

Nei, jeg får ingenting ut av skolen. Unntatt mat og helse og musikk ... og gym. Det er det eneste jeg får noe ut av.

Disse timene deltok hun i, og hun oppga at hun likte det bedre når undervisningen var mer aktiv og fysisk:

Ja det liker jeg ganske godt ... Jeg synes i alle fall jeg lærer mye mer av de timene enn å sitte i mattetimen i to timer og ... ikke forstå noen ting av hva de andre lærer [...] Hvis jeg skulle hatt en skole jeg skulle vært rektor ved, så tror jeg vi bare hadde hatt fysiske ting.

Informantene hadde varierende erfaringer med bruk av teknologi i klasserommet. En fortalte at skolen hadde

PC til alle elevene, men at disse sjeldent ble brukt, og da primært som et skriveredskap. I den vanlige undervisningen skulle de lytte til læreren, og de fikk da ikke lov til å bruke PC-en.

Andre lærere hadde benyttet elevens interesse for spill i undervisningen, noe som førte til glede og mestringsopplevelse for særlig en av informantene. Han uttrykte det slik:

Den beste dagen jeg har hatt på skolen, var da jeg fikk lov til å levere en video av noe jeg har laget i Minecraft.

En av jentene var nysgjerrig og ønsket å kunne utforske teknologi på skolen:

... programmering og sånn, av Lego og egentlig alt ... teknologi ... det hadde vært veldig fint på skolen.

Oppsummering av temaet læringsaktiviteter

De fleste informantene opplevde en skolehverdag som besto primært av lærersentrert undervisning. Flere av informantene ga uttrykk for at de ønsket seg mer fysisk og praktisk undervisning. Det at undervisningen var kjedelig, og at de kjedet seg på skolen, var vanlige svar. Som tidligere nevnt er dette risikofaktorer for å utvikle alvorlig skolefravær (Kearney, 2008; Vaughn, Maynard, Salas-Wright, Perron & Abdon, 2013).

Et par av informantene fortalte om engasjerende læringsaktiviteter hvor de opplevde stor mestring. Disse læringsaktivitetene var basert på deres styrker og interesser. Samtidig opplevde flertallet at lærerne var for dårlige til å bygge på elevenes styrker og interesser, og at det ikke ble tatt hensyn til deres mening i utformingen av læringsaktiviteter.

Møte med hjelpeinstanser

Som nevnt innledningsvis peker Elliot & Place (2019) på at alvorlig skolefravær er noe som krever innsats fra flere instanser samtidig. Det er imidlertid en utfordring å lykkes med en slik god samhandling. I Amundsens studie (2019) om barns skolefraværspromblematikk hadde halvparten av de 40 foreldreinformantene vært i kontakt med BUP. Flertallet av disse barna hadde fått en autismespekterdiagnose, men ingen av dem fikk oppfølging knyttet til skolefraværet.

Vi fikk inntrykk av at det hadde vært lite samhandling mellom hjelpeinstansene.

For ni år siden skrev Olsen & Tørstad (2011) en artikkel i Spesialpedagogikk, der de introduserte «ohoi»-prinsippet. Prinsippet går ut på at alle hjelpeinstanser drar i samme retning og samarbeider *samtidig*. Dette fordrer en klar rolle- og ansvarsfordeling mellom de ulike hjelperne og at alle har en felles forståelse av problemet som skal løses. På den måten kan man sørge for at man får et multisystemisk perspektiv på intervensjonene. Hvis man ønsker en endring, er det viktig at tiltak settes inn både hjemme, på skolen og på fritiden, samt at dette gjøres i nært samarbeid med eleven.

Mange kommuner har utarbeidet veiledere for arbeidet med skolefravær. Flere av veilederne har som anbefalt rutine at barnevernstjenesten skal involveres når skolefraværet er alvorlig, og man vurderer at flere enn skole og PPT bør bidra. I fraværssaker vi i Statped er inne i, opplever vi relativt ofte at foresatte forteller om at skolen har sendt bekymringsmeldinger til barneverntjenesten, uten at foreldrene er informert om dette i forkant. Dette oppleves både krenkende og belastende. Slike henvisninger blir dermed en ekstra byrde og ikke en hjelp for foreldrene, og det har naturlig nok en negativ effekt på det samarbeidet skolen og hjemmet må ha for å kunne bidra til positiv endring for eleven. I Barneombudets rapport ble dette også beskrevet som et problem. En mor fortalte at hun hadde fått følgende beskjed fra rektor: «Du kan undervise han selv, du kan bytte skole, eller du kan holde han hjemme, men da melder vi deg til barnevernet» (Barneombudet 2017, s. 51).

I den senere tid har dette fått en del oppmerksomhet i fagfeltet. Førsteamanuensis i rettsvitenskap Bente Ohnstad (2019) mener at i de tilfellene der skoler har sendt bekymringsmelding til barnevernet i såkalte fraværssaker, uten at det er bekymring for foreldrenes omsorgsevne og uten foreldrenes samtykke, er dette basert på en feilaktig tolkning av barnevernsloven.

Flere av informantene fortalte om kjennskap med barnevernstjenesten:

De spurte ikke om hvordan jeg hadde det på skolen ...
De var mere sånn, hvordan har du det hjemme? Jeg sa
jeg hadde det bra. Da sendte de bekymringsmeldinger
og alt, de skjønte ikke at det var på skolen problemet var.

Da jeg var hjemme lenge fra skolen, kom barnevernet hjem for å se hvordan vi hadde det. Skolen sendte kanskje to bekymringsmeldinger til barnevernet.

Dette utsagnet er fra en av våre informanter som hadde opplevd alvorlig mobbing og vold fra medelever på skolen.

Alle informantene hadde erfaring med å bli utredet i BUP, og flere fikk fortsatt hjelp derfra. Det var blandede erfaringer fra denne kontakten:

Det hater jeg! Virkelig mye. Du sitter bare innpå der ... det er akkurat som å sitte på skolen. Høre en snakke og bare svare. Høre en fortsette å snakke. Og sitte stille. Det er skikkelig kjedelig. Så det var det jeg ikke synes var så ... det hjalp meg ikke. Så vi fant en privat terapeut. Der brukte vi mer øvelser og gjorde mer aktivt mens vi snakka. Og det var mye bedre.

Den samme jenta opplevde gruppeterapi som positivt:

Så fikk jeg lov til å være med i en gruppe der jeg møter opp med flere [...] Vi kan være trygge på at vi kan snakke i den gruppa. Og det har funket veldig fint for meg å være med i den gruppa.

En annen informant hadde fått god hjelp av BUP takket være det som ble beskrevet som lærerens initiativ:

Jeg har OCD, og det var en periode jeg slet veldig med det, og da fant hun (læreren) sånn OCD-team hos BUP som hun anbefalte meg. Så dro jeg dit, og det ble mye bedre med OCD-en da.

Alle informantene hadde hatt kontakt med PPT. Noen hadde hatt mye kontakt, andre mindre:

Jo, jeg har hatt en fra PPT ... bare for å lage noen ukeplaner til meg, men det er det eneste. I alle fall på ungdomsskolen. Og det tok jo flere måneder før jeg fikk det.

For en av informantene hadde PPT vært til god hjelp:

Det var jo vanskelig med lekser og kravene rundt det, for jeg ville jo også få tid til å gjøre tingene jeg hadde lyst til. Og da ville jeg gjøre ting fort, og så ble det feil, og så ble jeg sint, og da fikk jeg ikke gjort leksene blant annet. Men så snakka vi med PPT og BUP, og på PPT snakka vi blant annet med en så jeg fikk litt mer hjelp på skolen, og så har det blitt litt

bedre. Jeg har blitt trygg på hva som skjer, og har de samme personene rundt meg, som vet hvem jeg er, og hva jeg trenger for å ha det bra.

Oppsummering av temaet møte med hjelpeinstanser

Våre informanter fortalte at de har vært i kontakt med flere hjelpeinstanser. Deres erfaring i møte med dem var varierende. Noen hadde opplevd å få god hjelp, mens andre beskrev hjelpen som ble satt inn, som krevende å forholde seg til. Noen av informantene hadde imidlertid opplevd å få god hjelp av flere instanser. De som hadde hjulpet til, ble beskrevet hver for seg. Vi fikk inntrykk av at det hadde vært lite samhandling mellom hjelpeinstansene. Elevene virket i liten grad klar over at det er, eller har vært, et lag av hjelpere rundt dem.

Avslutning

Våre informanter ga følgende råd til skoler om hvordan de ønsker å bli møtt for å kunne oppleve mestring og glede ved å være på skolen:

- en trygg skolehverdag uten mobbing
- venner å være sammen med
- lærere som ser dem og forstår hva de trenger av forutsigbarhet, struktur, trygghet og nødvendige individuelle tilpasninger av faglig og sosial art
- oversikt og tilpassede dagsplaner som er til å stole på
- mer varierte læringsaktiviteter
- å få prøve ut teknologi
- læringsaktiviteter som bygger på elevens interesser
- læringsaktiviteter som er forståelige og som kan mestres
- å få være mer i aktivitet mens de lærer
- å bli lyttet til og snakket med
- lærere som samarbeider
- en skole der det er trygt, godt og hyggelig å være



Vi vil rette en stor takk til alle ungdommene som har deltatt i denne undersøkelsen, både for alt dere har fortalt oss, og for at vi har fått lov til å videreformidle deres stemmer.

Elisabeth Øverland, Kristine Damsgaard, Maren-Johanne Nordby, Espen Langbråten Wilberg, Hedda Gjesti Tjäder og Aud Mork Bredeesen

Forfatterne av denne artikkelen er alle ansatt i Statped sørøst. De fem førstnevnte er seniorrådgivere og Aud Mork Bredeesen er avdelingsleder. De har de to siste årene samarbeidet om et prosjekt der temaet har vært elever med alvorlig skolefravær. De har i den forbindelse intervjuet ungdom med nevroutviklingsforstyrrelser, og artikkelen ovenfor oppsummerer svarene de fikk.

REFERANSER

- AMUNDSEN, M.L (2019). Når skolen svikter. *Psykologi i kommunen*, nr. 6. Hentet fra: <https://psykisk-kommune.no/nar-skolen-svikter/19.125>
- BARNEOMBUDET (2017). *Uten mål og mening? Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Hentet fra: http://barneombudet.no/wpcontent/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltsider.pdf
- BÜHLER, M., KARLSSON, A. & ÖSTERHOLM, T. (2018). *Lågaffektivt bemøtande och problematisk skolfraånvaro*. Lund: Studentlitteratur.
- CAPPADOCIA, M.C., WEISS, J.A. & PEPLER, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2) s. 266–277.
- CHEN, P.-Y., & SCHWARTZ, I.S. (2012). Bullying and victimization experiences of students with autism spectrum disorders in elementary school. *Focus on Autism and Other Developmental Disorders* 27(4) s. 200–212.
- CHOU, W.-J., LIU, T.-L. & YANG, P. (2014). Victimization and Perpetration and Their Correlates in Adolescents Clinically Diagnosed with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 22(1), s. 25–34.
- DRUGLI, M.B (2012). *Relasjonen lærer og elev – avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ELLIOT, J.G. & PLACE, M. (2019) Practitioner Review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 60(1). s. 4–15.
- ERIKSEN, E.M. (2011). Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. *Spesialpedagogikk* 76(9), s. 6–12.
- HATTIE, J.A.C. (2009). *Visible Learning – A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York og London: Routledge.
- HAVIK, T, BRU, E. & ERTESVÅG, S.K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, s. 221–240.
- KALAND, N. (2017). Autisme og mobbing. Problemer forbundet med mobbing og trakassering av barn og ungdom med en autismespekterdiagnose (ASD). *Psykologi i kommunen*, nr. 1, s. 45–59.
- KEARNEY, C. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28, s. 451–471.
- KEARNEY, C.A. & BATES, M. (2005). Addressing School Refusal Behavior: Suggestions for Frontline Professionals. *Children & Schools*, 27(4), s. 207–216.

- KLOOSTERMAN, P.H., KELLEY, E.A., PARKER, J.D.A. & CRAIG, W.M.** (2014). Executive functioning as a predictor of peer victimization in adolescents with and without autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(1), s. 244–254.
- KVALE, S.** (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- MALTERUD, K.** (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of public health*, 40, s. 795–805.
- MAYNARD, B.R., HEYNE, D., BRENDEN, K.E., BULANDA, J.J., THOMPSON, A.M. & PIGOTT, T.D.** (2018) Treatment for School Refusal Among Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Research on Social Work Practice* 28(1) s. 56–67.
- MINDE, G.T. & MÆHLE, S.** (2011). Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler? *Spesialpedagogikk* 76(9), s. 13–20.
- MUNKHAUGEN, E.K., GJEVIK, E., PRIS, A.H., SPONHEIM, E. & DISETH, T.H.** (2017). School refusal behaviour: Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk? *Research in Autism Spectrum Disorders*, 41, s. 31–38.
- NORDAHL, T., DRUGLI, M.B. & FLYGARE, E.** (2016). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>
- NORSK PSYKOLOGFORENING** (2015). *Til topps med doktorgrad om skolefravær*. Hentet fra: <https://www.psykologforeningen.no/foreningen/aktuelt/aktuelt/til-tos-s-med-doktorgrad-om-skolefravaer>
- OHNSTAD, B.** (2020). Meldeplikten til barnevernet tolkes feil. *Juristen*, publisert 3. januar. Hentet fra: <https://juristen.no/debatt/2019/12/meldeplikten-til-barnevernet-tolkes-feil>
- OLSEN, M.I. & TØRSTAD, M.** (2011). Tilbake til skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*, 76(9), s. 21–24.
- RAMSDAL, G.H., BERGVIK, S. & WYNN, R.** (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5, s. 1–16. Hentet fra: https://www.researchgate.net/publication/323934808_Long-term_dropout_from_school_and_work_and_mental_health_in_young_adults_in_Norway_A_qualitative_interview-based_study
- REISSNER, V., KNOLLMAN, M., SPIE, S., JOST, D., NEUMANN, A. & HEBEBRAND, J.** (2019). Modular treatment for children and adolescents with problematic school absenteeism: Development and description of a program in Germany. *Cognitive and Behavioral Practice*, 26(1) s. 63–74.
- RIKSFÖRBUNDET ATTENTION** (2020). "Ingen har undrat varför hon inte kommer till skolan" – en undersökning om hur vårdnadshavare upplever att skolan arbetar för att öka närvaro/stödja tillbaka till elever med NPF som har skolfrånvaro. Hentet fra: https://attention.se/wp-content/uploads/2020/01/rapport_skolfranvaro_attention.pdf?fbclid=IwAR3G-qfa8MgeVM4oPhde1CTN2dEUedsrNPn_7yqGo8r5S_b7gn7oL-8dkksc
- RUDJORD, K.** (2009). *Skolemiljø og skolevegring: skolerelaterte faktorer betydning for skolevegring*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger. Hentet fra: <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/185563>
- SOLBERG, M.E., OLWEUS, D. & ENDRESEN, I.M.** (2007). Bullies and victims at school: are they the same pupils? *British Journal of Educational Psychology*, 77 (2) s. 441–464.
- SPURKELAND, J. & LYSEBO, M.O.** (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- VAUGHN, M.G., MAYNARD, B.R., SALAS-WRIGHT, C.P., PERRON, B.E. & ABDON, A.** (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results from a national sample. *Journal of Adolescence*, 36, s. 767–776.



iStock / Getty Images Plus / monkeybusinessimages

Bør elever med lese- og skrivevansker få spesialundervisning i eller utenfor klasserommet?

Denne artikkelen drøfter dilemmaet det kan være å sørge for at elever med lese- og skrivevansker får den spesifikke opplæringen de trenger, samtidig som de føler seg inkludert i klassens sosiale fellesskap. For å utdype denne problemstillingen har artikkelforfatterne også gjennomført et gruppeintervju med seks lærere med spesialpedagogisk kompetanse.

AV INGA SOLEVÅG, JOHANNES LUND, KARIANN RUSSENE, MARTINE JOHANSEN OG KIRSTEN FLATEN

Elever med lese- og skrivevansker behøver særskilt, tilrettelagt opplæring for å lykkes. Derfor er det vesentlig at spesialundervisningen blir organisert på en måte som styrker elevens læring. Samtidig skal norsk skole bygge på prinsippet om inkludering. Hvordan sikrer lærere at elevene får den kunnskapen de trenger, på samme tid som de blir inkludert i skolens sosiale fellesskap?

Utdanningsdirektoratet regner lesing og skriving som grunnleggende for læring og utvikling i skole, arbeid og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2012). Befring (2016) hevder at vansker med disse ferdighetene kan virke negativt på barnas skoleliv og ha konsekvenser for elevenes psykososiale utvikling. Rygvold (2008) viser til at lese- og skrivevansker kan hemme kunnskapstilegnelse og deltakelse i samfunnet og påvirker sosial og emosjonell fungering. Prinsippet om tilpasset

opplæring gir alle elever med vansker rett til tilrettelagt opplæring – uavhengig om problemet skyldes dysleksi eller ikke (Rygvold, 2017).

Tilpasset opplæring og ordinær undervisning

Prinsippet om tilpasset opplæring innebærer at undervisningens tilpasninger skal skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen. Det betyr tilpasninger innenfor fellesskapet, og dette skal ligge til grunn for all opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2018). Opplæringslovens § 1-3 påpeker at opplæring skal tilpasses evner og forutsetninger hos den enkelte eleven (opplæringsloven, 1998, § 1-3). Bunting (2014) definerer ordinær undervisning som «all undervisning og opplæring som gis innenfor skolens vanlige organisering og timeplan, i henhold til lov og læreplaner».

Et av de sterkeste virkemidlene for å oppnå

Et av de sterkeste virkemidlene for å oppnå en tilpasset opplæring er differensiering.

en tilpasset opplæring er *differensiering*. Differensiering kan være organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering. Dersom spesialundervisning blir organisert etter en organisatorisk differensiering, vil elever med spesialundervisning som regel være fysisk atskilt fra resten av klassen. Som oftest betyr det undervisning utenfor klasserommet, enten i enetimer eller i mindre grupper, basert på den enkeltes forutsetninger. Ved pedagogisk differensiering vil elevene lære i det samme fellesskapet, til tross for ulike utfordringer (Ogden, 2004).

Spesialundervisning

Opplæringslovens § 5-1 stadfester at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær undervisning, har rett til spesialundervisning (opplæringsloven, 1998, § 5-1). Hausstätter (2013) anslår at 8–9 prosent av norske elever har behov for denne typen undervisning. Innholdet i spesialundervisningen er ikke presisert i opplæringsloven, men er undervisning utformet for en elev som har fått innvilget rett til ekstra hjelp (Bunting, 2014). Begrepet spesialundervisning spenner over et bredt spekter av tiltak. Tiltak kan være at en elev med lese- og skrivevansker har et par timer i uken med spesiell trening gjennom tilpassede undervisningsopplegg. Et annet tiltak kan være å undervise en funksjonshemmet i daglige livsferdigheter (Befring & Tangen, 2012). Saksbehandlingen er beskrevet nærmere i opplæringslovens § 5-4. De tradisjonelle formene for organisering av spesialundervisning er enten enetimer, gruppeopplæring eller bruk av en ekstra lærer i gruppen (Schultz, Hauge & Støre, 2008).

Ifølge Nordahl og medarbeidere (2018) økte andelen spesialundervisning fra innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 og fram til 2011, for så å gå gradvis ned igjen de neste årene. Veksten i spesialundervisningens omfang viste seg politisk problematisk. Økningen kunne tolkes som om et økende antall elever ikke lenger fikk tilfredsstillende utbytte av den ordinære undervisningen, og at opplærings-systemet var i ferd med å kollapse. Resultatet ble en politisk visjon om å redusere spesialundervisningens omfang og om bedring av tilpasset opplæring (Hausstätter, 2013). Hausstätter (ibid.) hevder at over 20 prosent av elevene i norsk skole ikke har tilstrekkelig utbytte av ordinær under-

visning. Han påpeker derfor at det er stor avstand mellom politiske visjoner og pedagogiske realiteter når det kommer til behovet for spesialundervisning.

Organisering av spesialundervisning

Omkring 60 prosent av elevene som mottok spesialundervisning i årene 2017–2018, fikk det utenfor klasserommet (Utdanningsdirektoratet, 2018b). Dette er en reduksjon i organisatorisk differensiering siden 2013–2014. Schultz, Hauge og Støre (2008) hevder at spesialundervisning som blir organisert etter organisatorisk differensiering kan få konsekvenser for eleven. Organiseringsformen kan bidra til å stigmatisere elevene som blir separert fra resten av gruppen. Tidligere studier viser at norske elever med særskilte behov rapporterer om lavere trivsel på skolen enn elever uten særskilte behov. Risikoen for stigmatisering avhenger av om resten av gruppen aksepterer at enkeltelever og grupper blir tatt ut av klassen (Nordahl, 2018). I tillegg spiller andre faktorer inn, som i hvilke timer elevene tas ut, samt frekvens og varighet av spesialundervisningen (Schultz mfl., 2008). Ifølge Nordahl mfl. (ibid.) viser studier også at elever som mottar spesialundervisning, har lavere motivasjon og arbeidsinnsats. Faktorer som påvirker dette, kan være manglende tilhørighet i skolemiljøet og opplevelsen av å mislykkes

Lese- og skrivevansker

En elev kan ha lese- og skrivevansker hvis han eller hun har vansker med å tilegne seg de lese- og skriveferdighetene som er forventet ut fra elevens mentale alder, og opplæringen han eller hun har fått. Vanskene kan vise seg i flere former, og årsakene kan være mange (Lyster, 2019). Det er dermed verdt å merke seg at begrepet lese- og skrivevansker ikke er en klart avgrenset kategori. En lærer kan for eksempel møte elever som har med vansker med ordavkodningen, leseforståelsen eller motivasjonen for lesing (Rygvdal, 2017).

Motivasjon og mestringsforventning

Motivasjon handler om holdninger, interesse og opplevelser knyttet til lesing, og dette vil påvirke leseforståelsen (Rygvdal, 2017). Når et barn lærer, er motivasjon en sentral

I et vanlig klasserom ser det ut til at elever med dysleksi har lange perioder der de venter på hjelp.

faktor som holder læringsprosessen ved like (Imsen, 2007). En viktig faktor for motivasjon er medbestemmelse (Deci & Ryan, 1985). Barneloven regulerer barnets rett til medbestemmelse og selvbestemmelse. Utdanningsdirektoratet (2017) presiserer at skolen må sørge for at barnet blir hørt, slik at retten til medbestemmelse og selvbestemmelse sikres. Skaalvik & Skaalvik (2018) definerer indre motivert adferd som det individet har interesse for, finner lystbetont, og vil utføre uavhengig av forsterkning, belønning eller oppmuntring. Den ytre motivasjonen står i kontrast til dette, da den er avhengig av eksterne faktorer for at individet skal gjennomføre aktiviteten (Imsen, 2014). Elever som trekker seg tilbake fra aktiviteter, gir enkelt opp, eller viser misnøye, kan drives av ytre motivasjon.

Lesing og skriving er en stor del av skolehverdagen. Lese- og skrivevansker kan derfor påvirke elevenes mestringsforventning negativt, noe som kan få både kunnskapsmessige og personlighetsmessige konsekvenser (Rygvdal, 2008). Bandura definerer forventning om mestring som «en persons bedømmelse av hvor godt denne er i stand til å planlegge og gjennomføre bestemte handlinger eller oppgaver i gitte situasjoner» (i Skaalvik & Skaalvik, 2018). For å illustrere dette kan elever som har høye forventninger om mestring, se på nye oppgaver og situasjoner som en utfordring og mulighet på samme tid. Elever med lav forventning om mestring kan derimot oppfatte lignende situasjoner og oppgaver som truende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I en skolesammenheng vil elevenes mestringsforventninger handle om hvorvidt de har tro på at de skal få til ulike oppgaver, uavhengig av hva andre mestrer, og hvor flink en selv føler seg. Mestringsforventning kan variere med tanke på hvilke typer oppgaver som blir gitt, hvor lang tid elevene har til å løse oppgavene, elevenes arbeidsforhold samt hvilke hjelpemidler de har til rådighet. Elevers forventning om mestring forutsetter at arbeidsoppgavene er tilpasset den enkelte elevs forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Pedagogiske tiltak

Med et stimulerende læringsmiljø i klasserommet vil de fleste elever kunne «suge til seg» kunnskaper og ferdigheter. For elever med lese- og skrivevansker og dysleksi

er det ikke alltid slik. De kan derfor ha nytte av direkte og individuell undervisning (Høien & Lundberg, 2012). I et vanlig klasserom ser det ut til at elever med dysleksi har lange perioder der de venter på hjelp, og dermed bruker de tiden ineffektivt. Ved direkte undervisning derimot, kan en voksen veilede, forklare og opprettholde interesse og konsentrasjon. Når det gjelder spesifikke tiltak som fremmer leseferdigheter, viser forskning at en-til-en-undervisning gir bedre læringsutbytte enn tilrettelagt undervisning i grupper eller i klassen (Høien & Lundberg, 2012).

Et annet pedagogisk prinsipp Høien & Lundberg (2012) fremmer, er mestring, overlæring og automatisering, og det å være bevissthet på at elever med lese- og skrivevansker behøver lang tid til innlæring. I et vanlig klasserom er progresjonen i undervisningen basert på gjennomsnittseleven sitt prestasjonsnivå. Dette fører til at de fleste elevene har lært stoffet og har bakgrunn for å gå inn i et nytt tema. Elever med lese- og skrivevansker trenger mer trening enn gjennomsnittet og kan derfor gå inn i et nytt tema med dårligere fundament enn andre elever.

Tidlig innsats

Tidlig innsats de første skoleårene kan føre til at elevenes behov for spesialpedagogiske ressurser reduseres for resten av skoletiden. Høien & Lundberg (2012) viser at en kan redusere andelen dårlige lesere fra 15 til 1,5 prosent dersom støtteundervisningen iverksettes tidlig. Skillet mellom gode og dårlige lesere øker etter hvert som barna blir eldre. Dersom en elev på småtrinnet opplever å ha dårlige leseferdigheter, kan det føre til lav forventning om mestring i andre fag. Tidlig innsats vil dermed ikke bare føre til at skolen sparer ressurser, men også ha store gevinster for enkeltelever (Høien & Lundberg, 2012).

Spesialpedagogikk i en inkluderende skole

Tilpasset opplæring og spesialundervisning skal ivareta prinsippet om inkludering. Dette innebærer at elever som ikke har tilfredsstillende læringsutbytte av ordinær undervisning, skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet på skolen (Overland, 2015). Prinsippet om inkludering grunner i prinsippet om likeverd. Likeverd innebærer at elevene ikke behandles likt, men at hjelpen

de mottar, differensieres ut fra behov (Overland, 2015). Bunting (2014) hevder at inkludering i fellesskapet bør overveies når en elev skal få spesialundervisning. En av skolens forpliktelser er å arbeide for en opplevelse av fellesskap hos elevene, uavhengig av elevenes læringspotensial og kulturelle bakgrunn.

Læringsmiljø

Alle elever har rett til et trygt og godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel og læring (opplæringsloven, 1998, §9 A-2). Utdanningsdirektoratet (2016) definerer læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forhold på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel». Bergkastet, Dahl & Hansen (2012) påpeker at lærerens valg og handlinger påvirker elevenes læringsmiljø. I tillegg kan elever og lærere oppleve læringsmiljøet ulikt, noe som betyr at læreren trenger en god dialog med hver enkelt elev for å sikre at alle opplever miljøet som trygt og godt. Bergkastet mfl. (ibid.) understreker at det viktigste for et godt læringsmiljø er gode relasjoner mellom lærer og elev. Med gode relasjoner, tilpasning av undervisning og god egeninnsats i skolen kan elevenes faglige og sosiale kompetanse utvikle seg i et trygt og godt læringsmiljø.

En intervjuundersøkelse

Vi ønsker i denne artikkelen også å løfte fram noen læreres egne refleksjoner og tanker om tilpasset opplæring og spesialundervisning når det gjelder elever med lese- og skrivevansker. For å innhente informasjon om dette ble det gjennomført gruppeintervju med seks lærere med spesialpedagogisk kompetanse. Før intervjuet startet, ble søknad godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Inkludering

Overland (2015) viser til at alle elever skal ha tilhørighet i en klasse og ta del i fellesskapet på skolen. Informantene rapporterte at de tilrettelegger for elever med lese- og skrivevansker i klasserommet eller underviser i grupper for å ivareta det sosiale fellesskapet i klassen. Høie & Lundberg (2012) har som tidligere nevnt hevdet at forskning viser at elever med lese- og skrivevansker har særlig nytte av en-til-en-undervisning der læreren gir direkte, individuell

veiledning for å opprettholde elevens konsentrasjon. Dette reiser spørsmål om innsatsen for å ivareta inkludering er så stor at den kan gå ut over de faglige behovene til elever med lese- og skrivevansker.

Ifølge Bunting (2014) bør inkludering i fellesskapet overveies når en elev skal få spesialundervisning. Informantene prioriterer fellesskapet og viser til at en-til-en-undervisning ikke brukes på deres skoler. Det kan oppstå motstridende syn blant pedagoger på om man skal prioritere inkludering eller faglig utbytte. I noen tilfeller vil det å la elevene motta opplæringen segregert fra resten av gruppen være det faglig forsvarlige. En av informantene våre påpekte at det er nødvendig å ta enkeltelever ut av klasserommet når eleven har behov for faglig «drilling». Informantene viser også til at elevene i de yngre klassetrinnene ofte liker å bli tatt ut av klasserommet. Schultz mfl. (2008) hevder imidlertid at elever som tas ut av klasserommet, står i fare for å bli stigmatisert dersom det ikke er aksept for at enkeltelever og grupper tas ut av klassen. Informantene påpeker at etter hvert som elevene blir eldre, blir de mer oppmerksomme på å ikke skille seg ut, og er mindre positive til å bli tatt ut av klasserommet.

Behovet for øving

Barn med lese- og skrivevansker må ha mer øving på konkrete oppgaver knyttet til lesing og skrivning. Høien & Lundberg (2012) har som nevnt påpekt at dersom en arbeider konsekvent med støtte de første skoleårene, kan det føre til at behovet for spesialundervisning blir redusert resten av skoletiden. En av informantene våre fortalte:

Vi jobber ganske systematisk for de minste. Om vi opplever noen i slutten av andre klasse som ser ut til å ha store vansker med å lese og skrive, er det noen alarmklokker som ringer. Da tenker vi «hva gjør vi nå?». Her på skolen har vi lesekurs. Det er en form for drilling av lesing, stavelser og ulike aktiviteter. Vi opplever at verken foreldre eller elever har problemer med at eleven blir tatt ut i så ung alder.

For eldre elever er det viktigere å være en del av fellesskapet. De har ikke samme behovet for drilling på enkeltøvelser og kan nyttiggjøre seg hjelpemidler i klasserommet. Alle informantene våre benyttet seg av teknologi som hjel-

pemidler i hverdagen. De fortalte at elever med lese- og skrivevansker er del av klassemiljøet, samtidig som de får digital assistanse. Informantene viste blant annet til programmet *Onenote*, der elevene kan få tekster opplest. Men disse hjelpemidlene for elevene må fungere som forventet, for hvis det blir problemer med teknologi, kan det føre til at elevene ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen. Lærerne må derfor ha tilstrekkelig kunnskap om digitale hjelpemidler for å kunne integrere dette i undervisningen (Refvik, 2019).

Relasjoner

Differensiering er nødvendig for å kunne tilpasse undervisningen til hver enkelt elev (Bachmann & Haug, 2007). Informantene våre forteller at elever kan reagere på å bli tatt ut av klassen alene, og at elevene ofte responderer bedre når de får være sammen med medelever. På bakgrunn av dette danner informantene grupper rundt elevene i stedet for å ta dem ut enkeltvis. De mener at undervisning i grupper virker positivt og støttende, da mange elever vegrer seg for individuell oppfølging av lærer på grupperom. I tillegg gir det mulighet for at andre elever, som kanskje ikke har påvist lese- og skrivevansker, får tettere undervisning i en mindre gruppe. To av informantene våre uttrykker at de er særlig opptatt av å få en god relasjon til elever som har behov for spesialundervisning. Hvis de har vikar i klassen, forklarer informantene at kontaktlæreren tar seg av spesialundervisningen, og vikaren underviser resten av klassen. Slik organisering av undervisningen gir muligheter for at kontaktlæreren, som best kjenner elevenes styrker og svakheter, kan støtte elevene med særskilte behov. Bergkastet mfl. (2012) viser til at elev-lærer-relasjonen er den viktigste enkeltfaktoren for å styrke faglig opplæring, samt det å gi trygge rammer.

Motivasjon og mestringsforventning

Nordahl (2018) hevder at en-til-en-undervisning eller undervisning i små grupper påvirker hvordan elevene opplever skolehverdagen, og at elever som mottar spesialundervisning, kan føle seg sosialt stigmatisert. Informantene viser til at mange av deres elever som får spesialundervisning, blir tatt ut i små grupper. Nordahl (2018) påpeker

at elever med særskilte behov har om lag 20 prosent lavere trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats på skolen enn elever uten særskilte behov. En påvirkende faktor kan være manglende tilhørighet i skolemiljøet og opplevelsen av å mislykkes (ibid.). En slik forståelse av elevenes trivsel kan føre til at lærere bør innføre tiltak, slik at elever oppnår indre motivasjon. Et tiltak kan være å legge til rette for opplevelse av mestring i skolens fellesskap. En av våre informanter viste til en episode der en elev ble tatt ut av undervisningen, men ga uttrykk for misnøye. Spesialpedagogen lyttet til eleven og valgte å gi eleven spesialundervisning inne i klasserommet. Der kunne informanten se at eleven blomstret og utviklet seg både faglig og sosialt i større grad enn tidligere. Nordahl (2018) viser til at elevene i økende grad er fornøyde når de får være inne i klasserommet.

Spesialundervisning har i 60 prosent av tiden blitt gitt utenfor rammene av ordinær undervisning, der elevene er blitt fysisk adskilt fra klassen. Dette viser at skolene fortsatt har en lang vei å gå for å nå de politiske ambisjonene om inkludering slik Overland (2015) skisserer. Det ser ut til at informantene våre støtter Overlands syn på inkludering, siden de understreker at hensynet til fellesskapet ofte trumfer en-til-en-undervisning. En informant uttrykte at en må legge spesialundervisningen til rette innenfor rammene av den ordinære undervisningen. «Vi må følge IOP til den enkelte elev, men legge spesialundervisningen tett opp til resten av klassen og kompetansemålene slik at ikke skillet blir for stort». Dette kan gi mulighet for å samle elever med enkeltvedtak i grupper eller med resten av klassen.

Ifølge Hausstätter (2013) er det avstand mellom politiske visjoner og pedagogiske realiteter når det kommer til spesialundervisning. De siste årene har det vært en politisk bevegelse i arbeidet for å forbedre tilpasset opplæring, slik at færre elever skal ha behov for spesialundervisning. To av informantene rapporterer at skolen deres har vært med på prosjektet *Fra spesialundervisning til tilpasset opplæring*, og at det førte til endring av skolens grunnholdninger. De ble mer opptatt av å tilrettelegge for elever med behov for ekstra hjelp og støtte inne i klasserommet.

De andre informantene mener at spesialundervisningen ikke er så spesiell lenger, og at en-til-en-undervis-

Det oppstår ofte motstridende syn blant pedagoger om å prioritere faglig utbytte eller inkludering.

visning så å si er borte. Informantenes svar samsvarer dermed med de politiske visjonene. Dette gjør det aktuelt å sette spørsmålstegn ved om lærerne forteller det som er «politisk korrekt», og om hverdagen i skolen er like bra som informantene utgir den for å være. En informant sier at det er nødvendig å ta elever ut av klasserommet. Da blir det referert særlig til de elevene som trenger «drilling» av ulike ferdigheter knyttet til lesing og skriving. Likevel er informantene enig i at spesialundervisning skal tilpasses elever med særskilte behov, inne i klasserommet. Dette begrunnes med at de vil ivareta både prinsippet om inkludering og elevenes læringsmiljø.

Informantenes svar står i kontrast til Hausstätter (2013), som hevder at over 20 prosent av elevene ikke får tilfredsstillende utbytte av undervisningen, og i realiteten bør ha rett til spesialundervisning. På grunn av den store differansen mellom politikk og den pedagogiske virkeligheten, kan det antas at informantene svarer politisk korrekt. Det er derfor et gap mellom de politiske ambisjonene og virkeligheten i klasserommet.

Oppsummerende kommentarer

I denne artikkelen har vi presentert ulike perspektiver på hvor spesialundervisningen skal foregå – inne i eller ute av klasserommet. Er det holdbart at lærere prioriterer det sosiale fellesskapet framfor elevenes faglige utvikling? Blant informantene i denne studien prioriteres det sosiale fellesskapet. Dette valget tar de til tross for at forskningsresultater har vist at en-til-en-undervisning er faglig best for elever med lese- og skrivevansker. Det kommer likevel frem at informantene ser at hver elev er forskjellig, og at elevenes sosiale kompetanse og faglige behov må sees i sammenheng. Informantene uttrykte at «[e]n elev kan være faglig svak, men jammen være en del av gjengen». En elev med lese- og skrivevansker kan ha behov for direkte undervisning og tett støtte fra lærer, noe som taler for at eleven bør bli tatt ut av klasserommet. På den andre siden kan samme elev ha behov for sosial trening og aksept hos fellesskapet. Dette fører til at elevens sosiale behov må vurderes før man beslutter om eleven skal tas ut eller ikke. Som pedagog bør man derfor arbeide for å skape aksept for både gruppedeling og opplæring av enkeltelever. Nettopp dette

kan være nøkkelen til at det sosiale fellesskapet fortsatt ivaretas, til tross for at elever av og til blir tatt ut av klasserommet. Det oppstår ofte motstridende syn blant pedagoger om hvorvidt man skal prioritere faglig utbytte eller inkludering. Informantene er positive til å beholde elevene i klasserommet eller i mindre grupper. Dette gjøres for å bevare klassenes sosiale fellesskap og gode læringsmiljø.

Denne artikkelen setter søkelyset på flere interessante og aktuelle problemstillinger når det gjelder praktiseringen og organiseringen av spesialundervisningen. Et interessant spørsmål er om den politiske bevegelsen mot mer inkludering kan vurdere hvor grensen går mellom ordinær, tilpasset opplæring og spesialundervisning. Informantene i vår undersøkelse kan være preget av den politiske visjonen om å redusere antall elever med spesialundervisning. I videre forskning kan det derfor være interessant å stille spørsmål om hvorvidt vektleggingen av inkludering kan gå på bekostning av de faglige behovene til elever med lese- og skrivevansker. Det hadde vært interessant å utforske elevenes syn på denne problemstillingen samt bruke observasjon for å få en mer inngående kunnskap om tematikken.



Inga Solevåg, Johannes Lund, Kariann Russenes og Martine Johansen er alle studenter som tar videreutdanning i spesialpedagogikk ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Kirsten Flaten er dosent og underviser i spesialpedagogikk samme sted.

Artikkelen er basert på en prosjektoppgave med det selvvalgte temaområdet lese- og skrivevansker og er gjennomført som en del av spesialpedagogikkstudiet.

REFERANSER

- BACHMANN, K. & HAUG, P. (2007). Kvalitet og tilpassing. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, s. 265–276.
- BEFRING, E., (2016) *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Universitetsforlaget.
- BEFRING, E. & TANGEN, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- BERGKASTET, I., DAHL, L. & HANSEN, K.A. (2012). *Elevenes læringsmiljø – lærerens muligheter*. Universitetsforlaget.
- BUNTING, M. (2014). *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

DECI, E.L. & RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

HAUSSTÅTTER, R. (2013). «20-prosentregelen» – Omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, nr. 6. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/>

HØIEN, T. & LUNDBERG, I. (2012). *Dysleksi – Fra teori til praksis* (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

LYSTER, S.H. (2019). *Elever med lese- og skrivevansker – Hva vet vi? Hva gjør vi?* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

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

OGDEN, T. (2004). *Kvalitetsskolen*. Gyldendal Akademisk.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§5-1>

OVERLAND, T. (2015). Tilpasset opplæring – inkludering og fellesskap. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>

REFVIK, L. (2019). Lese- og skrive teknologi som inkluderingsredskap. Lesesenteret i Stavanger. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/lese-og-skrivetechnologi-som-inkluderingsredskap/>

RYGVOLD, A.L. (2017). Lese- og skrivevansker. I: A.L. Rygvold & T. Ogden, (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. (5. utg.). Gyldendal Akademisk.

SCHULTZ, J., HAUGE, A. & STØRE, H. (2008). *Ingen ut av rekka går: Tilpasset opplæring for Shaza og Kristian*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2012). Rammeverk for grunnleggende ferdigheter. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2017). Veilederen Spesialundervisningen. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018a). Hva er tilpasset opplæring? Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/hva-er-tilpasset-opplaring/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2018b). Hva vet vi om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning? Hentet fra: https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/notat-om-spesialundervisning/?fbclid=IwAR3oiv8OPdvhH78cG1ajS59-JMBDUcwtqX_ChfvmmR7I-8wia2xp82UrKXBE

ANNONSE

HVORFOR STREVER TEO MED Å LESE?

**Logos er det mest pålitelige verktøyet for
identifisering og utredning av lesevansker og dysleksi.**

Kvalitet er viktig. Logos bygger derfor på et bredt og solid statistisk grunnlag og alle testledere blir individuelt sertifisert av oss.

Logos brukes nå av mer enn 4200 spesialpedagoger, pedagoger i skolen, logopeder og psykologer. Bli en av dem du også.

Sats på kvalitet. Bruk Logos til kartlegging og diagnostisering.



Logometrica™

Kvalitetssikring av språk- og leseopplæringen for elever med behov for støtte

Denne artikkelen tar for seg forebygging, diagnostisering og tiltak overfor barn som står i fare for å utvikle lese- og skrivevansker.

AV VIGDIS LOTHE WAALER OG JØRGEN FROST



Mange elever har store utfordringer med lesing og skriving. For en del av dem kunne lese- og skrivevanskene være unngått. Derfor er det så viktig med oppmerksomhet på forebygging i den begynnende leseopplæringen. Dysleksi Norge opplever ulike praksis og ulike kompetanse blant skolene. Slik burde det ikke være. Alle elever fortjener en så god opplæring som mulig, og hvis lese- og skrivevansker kunne vært unngått fortjener de selvsagt det. Derfor er det så viktig med god og forskningsbasert kunnskap om forebygging i leseopplæringen. Artikkelen nedenfor er behandlet i Dysleksi Norges fagutvalg. Vi anbefaler alle skoler å sette seg inn i forutsetningene for god begynneropplæring.

Caroline Solem, generalsekretær i Dysleksi Norge

Vi vet at det finnes områder i hjernen med oppgaver som er knyttet til helt spesifikke ferdigheter som er av vesentlig betydning for lesing og skriving. Det kan være fonemanalyse, fonologisk prosessering, bokstavgjenkjenning og benevning og lesing av småord. Samtidig er lesing og skriving sammensatte ferdigheter som bygger på et dypt samordnet kognitivt nettverk av de samme spesifikke funksjonene og koordinerende nervebanene. Bokstavgjenkjenning må for eksempel samordnes med fonologisk analyse, ellers blir det ingen lesing eller skriving. Og under bokstaveringen må den visuelle analysen av



Feil metodikk kan øke en elevs vansker.

de enkelte ordene koordineres med erfaring og kunnskap om ordstruktur og om ords betydning. Dette medfører at man må ha en balansert og forskningsbasert tilnærming til den undervisningen som gis. Barnas hjerner vokser i takt med den stimuleringen de tilbys – på godt og vondt – og dermed de oppgavene de settes til å utføre. Det setter store krav til kvaliteten på opplæringen. Feil metodikk kan øke en elevs vansker. Hvis ikke undervisningen er presis, prosessorientert og legges på elevens nivå, kan ikke elevens hjerne oppfatte og rette seg inn på de leseoppgavene den stilles overfor. Dette vil derfor ha stor betydning på alle utviklingsstrinn i elevens språk-, skrive- og leseutvikling.

For elever som strever med lesing, kan mangfoldet av utfordringer på flere nivåer i seg selv bli en uoverskuelig utfordring. Ofte kan dette medføre flaskehalsproblemer hos eleven under arbeidet med å lære å lese og skrive, som igjen kan føre til stopp i utviklingen. Det kan skje om eleven for eksempel gjennom undervisningen har terpet bokstavnavn og lyd i lang tid, og ikke samtidig har forstått hvordan en kan analysere ord i enkelte lyder og igjen dra sammen lydene til ord (Whitehurst & Lonigan, 2002). Når eleven da prøver å hente frem kunnskap om bokstavnavn og bokstavlyd fra hukommelsen, kan det i stedet bli full stopp hvis ikke eleven samtidig vet hva som konkret må gjøres for å få bokstavene til å bli til ord og setninger. Læreren må derfor veilede med tilpasset støtte i alle kritiske situasjoner, slik at de prosessene hjernen skal lære å utføre, blir gjennomført. Det må skje ved en tilpasning av nivå og på en måte hvor gjentakelsen kan skape trygghet og mot til å lære. Slik kan eleven etter hvert utvikle selv-tillit gjennom mestring på de små skrittene vei (Lundberg, 2009; Lundberg & Herrlin, 2008). Læreren må derfor tilegne seg en forståelse av den rekkefølgen i aktiviteter som utviklingsgangen krever.

Forebygging før skolestart

Teoretisk forståelse for tiltak

Et viktig budskap til foreldre som selv har i dysleksi og til barnehagepedagoger er at ny hjerneforskning har vist at når barn med dysleksi i familien vokser opp i hjem hvor det finnes rikelig med allsidig språklig stimulering i hverdagen, kan hjernen utvikle en motstandsdyktighet mot å utvikle

dysleksi. Dette kan sikre en tilnærmet normal leseutvikling (Ozernov-Palchik, 2018), fordi den allsidige språkstimuleringen utvikler sentrale områder i hjernen for språk. Det betyr at hjernen blir bedre forberedt på å møte de språklige kravene barnet trenger for å lære å lese. Saygin mfl. (2013) påpeker dessuten at det hos barnehagebarn er funnet høy korrelasjon i nivå mellom de områdene i hjernen som har ansvar for språklig analyse og de områdene som har ansvar for språklig bevissthet.

Barn som har lav språklig bevissthet i lesestarten, er de som får vansker med å utvikle strategier for ordprosessering (Byrne, 1991; Frost, 2001; Share & Stanovich, 1995).

Det vil derfor være positivt hvis barna i tillegg til språklige bevissthetsaktiviteter oppmuntres til å skrive. På den måten blir både ordanalysen og bokstavkunnskapen integrert i et felles språklig fundament, som senere brukes til å utvikle både skrive- og leseferdigheter (Hofslundsengen mfl., 2016). Bokstavene kan ikke brukes til skriving og lesing dersom eleven ikke har etablert en viss språkfornemmelse for at talte ord kan deles i lyder. Først da kan eleven delta i de prosessene som fører til skriving og lesing. Veldig få seksåringer har dette grunnlaget når de begynner første klasse. En ren bokstavundervisning – uten samtidig utvikling av språklig bevissthet – kan i dag derfor karakteriseres som en omvei til lesing. For de svakeste elevene blir dette også et tidlig hinder for å kunne følge de andre i klassen.

Tiltak i barnehagen

Barnehagen er en viktig arena, med mange muligheter for tidlig og nyansert språklig stimulering. Barnehagelærerne må derfor kunne vurdere barnas språklige utvikling og sikre at særlig de stille og tilbakeholdende barna kommer med i lek og språklig samspill. Språkleker med rim og regler må være et av mange ankerfester i hverdagen. Opp mot skolealder har det stor betydning at de voksne i barnehagen i forbindelse med høytlesingen samtaler med barna om ord og språklige uttrykk. Oppmuntring til å tegne, og gjennom «hemmelig skrift» fortelle om det de har tegnet, vil ha stor betydning for utvikling av gode erfaringer med skriftspråket (Hagtvatn, 2002). Noen barn vil kunne lære seg å lese og skrive gjennom slike oppmuntringer. Dette er på

ingen måte målet for barnehagen. Likevel vil det å skape interesse og oppmuntre barna til å ha oppmerksomhet om skriftspråket ha stor betydning for barnets begrepsdannelse om skriftspråket, og det vil være en beskyttende faktor med tanke på utvikling av lese- og skrivevansker.

Tidlig innsats i skolen

Teoretisk forståelse for tiltak

Leseutviklingen kan deles inn i tre faser: logografisk, fonologisk og ortografisk lesing (Ehri, 2015). På logografisk nivå foregår samordningen mellom hele ordet og elevens sporadiske hukommelse for bokstavsekvenser: Eleven gjenkjenner primært ord som logoer.

På fonologisk nivå vil eleven kunne foreta en lydanalyse av ordet og suksessivt «notere» bokstavene – del for del. Under lesing kan eleven sette sammen lyder, og som støtte lære å dele opp i stavelser.

På ortografisk nivå har eleven automatisert bokstaveringen og fått erfaringer som tillater samordning på stavelsesnivå eller morfologisk nivå – eller begge deler om hverandre. Lærerens støtte til eleven vil da være avhengig av nivået eleven befinner seg på, og læreren kan da enten hjelpe eleven til å automatisere for å bli sikker i sin strategi, og/eller tilføre ny viten som hjelper eleven videre. Hele veien kan det bli behov for at læreren kan tilrettelegge en systematisk språklig opplæring, slik at elevene kan utvikle en nyansert forståelse av den ortografiske strukturen (Lyster, 1998; McCandless mfl., 2003). Ved å benytte denne innsikten kan eleven utvikle tilsvarende nyanserte strategier for ordlesing.

Tiltak i skolen

Tradisjonelt har skolen vært opptatt av forskjellige måter å lære bokstavene på. En forutsetning for at elevene kan få utbytte av bokstavopplæring, er at de har fått tak i relasjonen mellom språket og bokstaven. Det nytter ikke å trene bokstavene som utenatlæring dersom en ikke forstår at bokstaver representerer lyder som kan finnes i talte ord. Dette kan skje på en naturlig måte når eleven begynner å utforske skrivingen av ord. Hvis lærerne da samtidig starter opp med språklekene, så er sannsynligheten for at hvert barn kan lykkes, signifikant større (Frost & Lønnegaard,

1995; Brekkli mfl., 2019). Da kan eleven bygge på en forståelse for hvordan bokstavene kan bli til ord når man setter dem sammen. Det skjer når de vil lese ordet som de akkurat skrev. Da har eleven fått tak i den fonologiske strategien, og med det knekt lesekode.

Eleven som har sporet av den fonologiske lesestrategien, og som derfor mest gjetter på hva som står, må innføres i en grunnleggende forståelse for hva han eller hun konkret skal gjøre for å skjønne det alfabetiske prinsippet. Elkonin (1973) har utviklet en slik helt grunnleggende strategi for å lære elever nettopp dette.

1. Et bilde av en «film» legges foran eleven. Først sier læreren ordet «film» tydelig. Eleven gjentar, og læreren hjelper eleven med å si ordet langsomt slik at artikuleringen blir markant, og grensene mellom lydene kan registreres.
2. Nå legger læreren 4 brikker foran eleven. Samtidig sier læreren ordet langsomt og tydelig, mens han eller hun peker på de enkelte brikkene, slik at eleven ser og kjenner at artikuleringen skifter hver gang læreren peker på en ny brikke. Eleven skal da prøve å gjøre det samme med lærerens støtte.
3. Læreren legger nå bokstavene under brikkene, slik at eleven ser at bokstavene skal passe med brikkene når artikuleringen skifter.
4. Læreren fjerner brikkene, og de konsentrerer seg bare om bokstavene. Eleven gjentar ordet med langsom artikulering.

Den fonologiske lesingen kan bli langsom og omstendelig. Neste utfordring blir da å få opp lesehastigheten. Dette gjøres ved å supplere den fonologiske strategien med på den ene siden automatisering og på den andre siden ved å utvikle en morfologisk ordkunnskap (Lyster, 1998). Dette vil hjelpe eleven til å utvikle et blikk for hurtig å fange opp ordenes oppbygging og grunnbetydning. Gjennom forstavelser og endelser vil eleven så få hele ordet frem. Det kan arbeides med enkeltord for å skjerpe elevens grammatiske forståelse. Det må imidlertid også leses tekster hvor eleven får benyttet denne ordlesingsstrategien under den sammenhengende lesingen (Frost, 2003).

En presis fonologisk strategi er en forutsetning for å kunne lese ukjente, lange, komplekse og fagspesifikke ord, og dessuten oppnå leseflyt.

Skolens strategi for å støtte elevene

Det er av stor betydning at skolen har et støtteberedskap som kan tilby korte, intensive kurs i små grupper, hvor de nevnte strategiene kan bli lært. Det er studier som viser gode erfaringer med 10-ukers kurs med start på 2.–3. trinn, når vanskene oppdages (Frost mfl., 2005). Jo lenger man venter med å sette inn tiltak, desto vanskeligere blir det for eleven å tilegne seg de fonologiske strategiene. En presis fonologisk strategi er en forutsetning for å kunne lese ukjente, lange, komplekse og fagspesifikke ord, og dessuten oppnå leseflyt. Målet er at eleven skal matche fonologisk struktur med ortografisk struktur, for at de deretter lettere kan ta det neste steget mot mer fleksible ordlesestrategier som også bygger på morfologisk innsikt (Ehri, 2015; Hudson mfl., 2009; Lundetræ mfl., 2017).

Det er imidlertid viktig å skille mellom å lære å lese og å skulle lese for å lære. Dersom det er innholdet i teksten som er viktig, bør eleven benytte kompenserende hjelpemidler for at ikke den omstendelige ordlesingen skal gjøre det vanskelig å få tak i innholdet i det de skal lære. Kompenserende hjelpemidler kan være tekst-til-tale-funksjoner på ulike digitale flater eller digitale lærebøker. Kompensering krever kompetanse, og god opplæring og tett oppfølging i bruken av slike hjelpemidler er av stor betydning. Dette kan gjerne gjøres som en del av opplæringen i god bruk av læringsstrategier til alle i klassen.

Å bruke kompenserende hjelpemidler betyr ikke at en skal stoppe opp i arbeidet med å utvikle leseferdigheter. Skolen må både legge til rette for gjentatte intensive lesekurs og opplæring i kompensering.

Innholdet i intensive lesekurs

Intensive lesekurs bør gjennomføres med jevne mellomrom frem til eleven kan avkode med høy sikkerhet på nivå med resten av klassetrinnet. Dette betyr ikke at eleven skal kunne avkode like hurtig som sine medelever. For elever med dysleksi vil dette ta lengre tid (Frost & Hagtvet, 2018). Det er en utbredt misforståelse at elever som strever med å lære seg den fonologiske strategien, vil ha nytte av å kompensere ved å lese ortografisk. Å trene ortografisk før den fonologiske strategien er sikkert etablert, vil – for barn med lesevansker – kunne føre til utvikling av vilkårlige stra-

tegier og derfor også usikker lesing. Det svekker dessuten motivasjonen for lesing, fordi effekten av innsatsen uteblir. Undervisningen må derfor respektere utviklingsveien fra fonologisk sikkerhet mot morfologisk basert ordlesing (Ehri, 2015; Lyster, 1995). Når fonologisk sikkerhet er etablert, kan man for å øke leseflyt rette oppmerksomhet mot ordenes morfologiske struktur. Eleven vil da i en periode benytte begge typer av strategier, inntil ordkjennskapen blir sikrere. Da øker også lesehastigheten.

En metodisk struktur kan med fordel bygges opp gjennom skiftende fokus på henholdsvis tekst, ord og lyd (Lundetræ mfl., 2017). Målet vil til enhver tid være å kunne mestre lesing og skriving som hele prosesser. Men samtidig vet vi at det er konkrete delprosesser, primært bygget på sikker ordlesing, som må kunne fungere på automatisert nivå for at de fullstendige prosessene kan fungere. Det betyr at vi i undervisningen må legge vekt på både delprosesser og på å integrere disse delprosessene i de samlede lese- og skriveprosessene, ved også å lese mye tekst på riktig nivå. Fordelen med intensive økter er derfor at man her kan fokusere individuelt på det nivået eleven er på, og det han eller hun strever med.

Tekstene som benyttes i lesekurset, må være tilpasset elevens nivå, det vil si en tekst som eleven kan lese med støtte (>80 prosent sikkerhet). Når teksten er lest noen ganger med støtte, og både ordforråd og forståelsen er sikret, er turen kommet til å se nærmere på ord og vendinger i teksten som eleven trengte støtte for å lese. Her må lærer legge opp til en undervisning som tilfører eleven en høyere sikkerhet, spesifikt tilpasset elevens vansker. Når dette arbeidet er fullført, leses teksten på nytt for å se om treningen har forbedret elevens sikkerhet. Målet er at eleven skal kunne lese teksten med en sikkerhet høyere enn 90 prosent. Teksten kan gjerne leses flere ganger, slik at hjernen kan utvikle stabile nettverk for en sikker ortografisk lesestrategi, og med særlig oppmerksomhet på identifikasjonen av ordene man har trent på samtidig med forståelsen av innholdet (Frost, Ottem & Hagtvet, 2014; Hagtvet, Frost & Refsahl, 2014).

For å styrke den presise ordlesingen kan en ta ord ut av konteksten og la elevene trene på å lese dem. Lagring av ord i hjernen er ordspesifikk, så dette arbeidet vil kunne ha

stor effekt (Ehri, 2015). Målet med å arbeide med enkeltord er ikke at eleven skal lære ordene utenat. I dette arbeidet skal eleven rette oppmerksomheten mot den ortografiske strukturen i ordet, enten ved å identifisere stavelser på fonologisk nivå eller morfemer på ortografisk nivå. Å lære ord utenat har ingen overføringsverdi og vil derfor være en uhensiktsmessig strategi (Frost, 2017). Når lærer og elev evaluerer arbeidet i etterkant, må både elevens innsats og prestasjon, tekstinivået og relevansen av detaljarbeidet vurderes og dermed gi basis for innholdet i den videre undervisningen (Frost, 2003). Læreren bør føre en logg som drøftes med eleven, og som etter hvert blir dokumentasjon for arbeidsforløpet og elevens utvikling.

Kartlegging av lese- og skriveutvikling

For elever med lese- og skrivevansker kan det være utfordrende å delta i klassen under kartlegging med standardiserte leseprøver. I mange tilfeller vil dette kunne medføre at elevene med lesevansker mister noe av sin selvtilit med hensyn til å prestere (Frost & Ottem, 2018). For å unngå dette må deltakelse på prøver i klassen vurderes individuelt og bare gjennomføres dersom man mener at dette ikke vil oppleves som et nederlag for eleven. Prinsipielt bør prøver finne sted i en situasjon hvor lærer og elev kan sitte sammen, og der prøven kan gjennomføres formativt og i et samarbeid mellom elev og lærer. I denne dynamiske kartleggingen kan lærer tilby en helt konkret hjelp, slik at eleven mestrer leseprosessen (Frost & Nielsen, 1996/2015). Dersom en prøve gjennomføres på denne måten, får læreren helt konkret og presis informasjon om elevens vansker og om hvilken støtte eleven trenger. Det betyr at læreren kan tilrettelegge undervisningen slik at utvikling kan oppnås. På denne måten blir prøvesituasjonen til en undervisningssituasjon og dermed ufarlig for elevens selvoppfatning.

Det er viktig å følge med på elevens leseutvikling. Hvis man ønsker å kunne sammenligne elevens leseferdigheter med aldersnormer, finnes det kartleggingsmetoder og tester man kan benytte for dette formålet. Disse kan man blant annet finne en oversikt over ved å gå inn på nettsidene til Lesesenteret (Universitetet i Stavanger). De kan gjennomføres utenfor klassen. Her må læreren velge

den prøvedelen som kartlegger det utviklingsområdet han ønsker å vite noe om, når det gjelder elevens lesing og skriving. Det er viktig å være klar over at normene kun er gyldig når man følger prosedyren som står i testenes veiledning. Det innebærer blant annet at det ikke er mulig å gi eleven støtte underveis i testen – med mindre man går ut av testsituasjonen og jobber videre dynamisk med den samme oppgaven.



Jørgen Frost er professor emeritus ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, der han har hatt ansvar for master i lesing og skriving og leseveiledning. Han har tidligere jobbet som lærer, leseveileder og PP-rådgiver på Bornholm og som seniorrådgiver ved dysleksiseksjonen på Bredtvet kompetansesenter. Han har også gitt ut bøker om leseopplæring, evaluering, leseveiledning og dynamisk kartlegging.



Vigdis Lothe Waaler arbeider som spesialpedagogisk rådgiver for Dysleksi Norge, der hun holder kurs/veiledning og har laget flere fagressurser, blant annet om lese- og skrivevansker, matematikkvansker og om tilrettelegging av undervisning i engelsk for elever med dysleksi. I tillegg arbeider hun som spesialpedagogisk koordinator ved en dysleksivennlig barneskole i Ås. Hun er utdannet adjunkt og tar nå masterutdanning i spesialpedagogikk.

REFERANSER

- BYRNE, B. (1991). Experimental analysis of the child's discovery of the alphabetic principle. I: L. Rieben & C. Perfetti (red). *Learning to Read. Basic Research and Its Implications*, (s. 75–84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- EHRI, L.C. (2015). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), s. 5–21.
- ELKONIN, D.B. (1973). Methods of teaching reading. I: J. Downing (red). *Comparative Reading. Cross-National Studies of Behavior and Processes in Reading and Writing*, s. 551–579. N.Y.: The MacMillan Company.
- FROST, J. (2002). *Selvforstærkende strategier hos begynderlæseren*. E-bok. Dansk Psykologisk Forlag. Hentes fra: <https://dpf.dk/produkt/bog/selvforstaerkende-strategier-hos-begynderlaeseren>.
- FROST, J. (2003). *Prinsipper for god leseopplæring. Innføring i den første lese- og skriveopplæringen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- FROST, J. (2017). Støtte til barn med lese- og skrivevansker. Hva kan fosterforeldre bidra med i lesestarten? *Fosterhjemskontakt*, 5, s. 10–15.

- FROST, J. & NIELSEN, J.C.** (1996/2015). *IL-basis. Et prøvemateriell for å beskrive og vurdere Barns leseforutsetninger og tidlige leseutvikling*. Hochreife/PP-tjenestens Materiellservice.
- FROST, J. & HAGTVET, B.E.** (2018). Dysleksi: Teoretisk forståelse og pedagogiske tiltak. I: A.G. Urnes (Red.). *Den interaktive hjernen hos barn og unge. Forståelse og tiltak ved nevroutviklingsforstyrrelser og nevropsykiatriske tilstander* (s. 303–320). Gyldendal.
- FROST, J. & OTTEM, E.** (2018). The value of assessing pupils' academic self-concept. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(2), s. 264–271. DOI: 10.1080/00313831.2016.1212397/
- FROST, J., OTTEM, E. & HAGTVET, B. E.** (2014). Samordnet styrking av vokabular og lesing i intensive arbeidsøktar på mellomtrinnet med tekster fra samfunnsfag. *Spesialpedagogikk*, 79(2), s 43–57.
- FROST, J., SØRENSEN, P.M., BONE, V. & PRECHT-DOLVA, K.** (2005). Leselærerprosjektet i Skedsmo 2004–05. Effekten av et lesemetodisk opplegg på årstrinn 3 for elever under kritisk grense. *Spesialpedagogikk*, 70(9), s. 45–59
- HAGTVET, B.E.** (2002). *Språkstimulering. Tale og skrift i førskolealderen*. Cappelen Akademisk Forlag.
- HAGTVET, B.E., FROST, J. & REFSAHL, V.** (2015). *Den intensive leseopplæringen. Dialog og mestring når lesingen har låst seg*. Cappelen Akademisk Forlag.
- HOFSLUNDSSEN, H., HAGTVET, B.E. & GUSTAFSSON, J-E.** (2016). Immediate and delayed effects of invented writing intervention in preschool. *Reading & Writing*, 29, s. 1473–1495. DOI: 10.1007/s11145-016-9646-8
- HUDSON, R.F., PULLEN P.C., LANE, H.B. & TORGESEN, J.K.** (2009). The complex nature of Reading fluency. *Reading & Writing Quarterly*, 25, s. 4–32.
- LUNDBERG, I.** (2009). *God skriveutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- LUNDBERG, I. & HERRLIN, K.** (2008). *God leseutvikling*. Cappelen Akademisk Forlag.
- LUNDETRÆ, K., SOLHEIM, O.J., SCHWIPPERT, K. & UPPSTAD, P.H.** (2017). Protocol: 'On track', a group-randomized controlled trial of an early reading intervention. *International Journal of Educational Research*, 86, s. 87–95. Hentet fra: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2017.08.011>
- MCCANDLESS, B., BECK, I.L., SANDAK, R. & PERFETTI, C.** (2003). Focusing attention on decoding for children with poor reading skills: Design and preliminary tests of the word building intervention. *Scientific Studies of Reading*, 7(1), s. 75–105.
- LYSTER, S.A.H.** (1995). *Preventing reading and spelling failure: The effects of early intervention promoting metalinguistic abilities*. Doktorgradsavhandling, Institutt for spesialpedagogikk.
- LYSTER, S.A.H.** (1998). *Å lære å lese og skrive – individ i kontekst*. Universitetsforlaget.
- OZERNOV-PALCHIK, O., NORTON, E.S., WANG, Y., BEACH, S.D., ZUK, J., WOLF, M. GABRIELI, J. D. E. & GAAB, N.** (2018). The relationship between socioeconomic status and white matter microstructure in pre-reading children. A longitudinal investigation. *Human Brain Mapping*, 40(3) s. 741–754.
- SAYGIN, Z.M., NORTON, E.S., OSHER, D.E., BEACH, S.D., CYR, A.B., OZERNOV-PALCHIK, O., YENDIKI, A., FISCHL, B., GAAB, N. & GABRIELI, J.D.E.** (2013). Tracking the roots of reading ability: White matter volume and integrity correlate with phonological awareness in prereading and early-reading kindergarten children. *The Journal of Neuroscience*, 33, s. 13251–13258. Hentet fra: <https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4383-12.2013>.
- SHARE, D.L. & STANOVICH, K.** (1995). Cognitive processes in early reading development. Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues of Education*, 1(1), s. 1–57.
- WHITEHURST, G.L & LONIGAN, C.L.** (2002). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. I: S.L. Neuman & D.K. Dickinson (red). *Handbook of Early Literacy Research*, (s. 11–29). Guilford Press.



LITERATE SCREENINGTEST



Avdekker dysleksi hos barn, ungdom og voksne



Med Literate screeningtest avdekker du dysleksi hos barn, ungdom og voksne kjapt og enkelt!

Testen har høy reliabilitet og validitet og tar kun 30 minutter. Ungdoms- og voksentesten kan gjennomføres på en stor gruppe samtidig og testadministrator og testpersonen(e) trenger ikke å være i samme rom under gjennomføringen.

Barnetesten er normert med over 1300 barn over hele landet, og deltestene til barnetesten bestemmes automatisk ut ifra alder.

De statistiske beregningene fra normeringsstudiene viser at testene er veldig godt egnet til å skille individer med mulig dysleksi og individer uten dysleksi.

Screeningtesten er digitalisert og svært enkel å administrere. Alle instruksjoner og øvingsoppgaver blir lest opp og testpersonen får korrigerende tilbakemeldinger på øvingsoppgavene. Resultatene foreligger umiddelbart etter endt testing.

Literate testene tilbyr høyeste sikkerhetsnivå (nivå 4) og det er kun testadministrator som har tilgang til resultatene etter gjennomført test.

For å ta i bruk Literate screeningtest må man gjennomføre et sertifiseringskurs.

Med forbehold om endringer i Helsedirektoratets anbefalinger i forbindelse med Korona-utbruddet, og tilstrekkelig antall påmeldte, avholder vi følgende kurs i 2020:

Trondheim 22/10

Påmeldingsfrist: 22.september

Alta 29/10

Påmeldingsfrist: 29.september

Stavanger 18/11

Påmeldingsfrist: 18.oktober

Oslo 19/11

Påmeldingsfrist: 19.oktober

Dagskurset gir deltakerne en oppdatering av forskningsfronten på dysleksifeltet, kunnskap om forskningen bak og om utviklingen av screeningtesten, og ikke minst tolkning av resultater og testprofiler.



Kursholder

Dr. Trude Nergård Nilssen, professor i spesialpedagogikk ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk ved UiT – Norges arktiske universitet.

Les mer om Literate og meld deg på kurs på www.literate.no



literate

Tegnspråk som inngang til inkludering

Denne artikkelen er basert på samtaler med kontaktlærere og deres erfaringer når det gjelder inkludering av elever med hørselstap. Målgruppen for artikkelen er pedagoger, assistenter og andre som jobber med barn og unge med hørselstap, samt rådgivere i Statped og i PP-tjenesten.

AV ELLEN LUNDERENG OG ANNE KARIN JAKOBSEN

Vi ønsker å rette oppmerksomheten mot elever i grunnskolen som har rett på eller behov for tegnspråk som en del av sitt opplæringstilbud. Ifølge opplæringsloven (1998, § 2-6) har enkeltelever rett på å få all undervisning i og på tegnspråk, men tegnspråkopplæring kan også gis som en del av et spesialpedagogisk tilbud (§ 5-1). Norsk med tegnstøtte (NMT) defineres i artikkelen som en mulighet for å fremme en inkluderende kultur for alle elever, samt støtte opp under den tale-språklige utviklingen. Vi vil sette søkelyset på hva som må til for å nå målet om reell inkludering, og elevens egen opplevelse av tilhørighet i fellesskapet. For å belyse dette temaet vil vi bruke begreper som *anerkjennende kultur, vennskap og relasjonsbygging, gode verdier og holdningsskapende arbeid*.

Vi har i forbindelse med artikkelskrivingen hatt samtaler med lærere som har lang erfaring med elever med hørselstap ved sin skole. Disse lærerne viser blant annet til det positive ved å ha elever som skal ha opplæring i tegnspråk, og de muligheter dette

gir som inngang til en inkluderende praksis. Med denne artikkelen ønsker vi å gi noen eksempler på hvordan og hvorfor noen skoler får dette til.

Status for inkluderende fellesskap i norske skoler

Først vil vi redegjøre for lovverket som omhandler inkludering. Den nye meldingen til Stortinget nr. 6 (2019–2020), *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*, bygger blant annet på:

- Nordahl-rapporten, *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging* (Nordahl mfl., 2019)
- NOU 2019: 3 *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (Stoltenberg-utvalget)
- FN (2019), *Committee on the Rights of Persons with Disabilities* (CRPD)



iStock / Getty Images Plus / Jovanmandic

Nordahl-rapporten peker på at for mange barn og unge med behov for ekstra tilrettelegging ikke får den hjelpen de trenger. For ofte blir de tatt ut av barngruppen og klassefelleskapet for å få et eget tilbud. Noen er alene med en voksen, mens andre er i mindre grupper. Rapporten fremhever også at barn og elever med vedtak om spesialpedagogiske tiltak ofte opplever at de møter voksne uten relevant kompetanse. Stoltenberg-utvalget foreslår tiltak som skal forbedre tilbudet til alle. De understreker at tiltak som rettes mot fellesskapet og hele elevgruppen, vil gi bedre tilrettelegging for alle elevene.

I dag velger de fleste elevene med hørselstap å gå på sine «hjemmeskoler». Det vil si at de skal ha opplæring i henhold til fagfornyelsen LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2020), i et helhetlig og inkluderende perspektiv. Som rådgivere i Statped ser vi at mange lærere og skoler strever med å tilpasse tegnspråkopplæring for enkelteleven i klasserommet, og at elever ofte tas ut av klassemiljøet for å jobbe med egne planer i tegnspråk. Vi ser heldigvis også eksempler på hvordan tegnspråkopplæring kan gjennomføres i et inkluderingsperspektiv, og på den måten berike hverdagen for mange barn.

Skoler som (vi mener) lykkes godt med inkludering, er skoler og lærere som er opptatt av å fremme gode holdninger og verdier, og som ser betydningen av sosial samhandling og fellesskap som viktig for barns læring og utvikling. Disse skolene er opptatt av å bygge en kultur der det vektlegges begreper som anerkjennelse, åpenhet, respekt og mangfold. Kultur er også et av flere nøkkelord som benyttes i den før nevnte nye meldingen til Stortinget (Meld. St. 6 (2019–2020)), for å fremme et inkluderende fellesskap.

Inkludering og deltakelse i et helhetlig perspektiv

Deltakelse og inkludering er begreper som benyttes med ulikt innhold. Kermit (i Hjulstad mfl. 2016) refererer til det positive ved at det nå endelig, iallfall av og til, snakkes om inkludering som et mål i seg selv, og ikke bare et middel for å oppnå deltakelse. Tilsvarende kan deltakelse i noen sammenhenger være en forutsetning for inkludering, mens i andre sammenhenger et resultat av inkludering (ibid.).

Inkludering er en overordnet målsetting for all opp-

læring. Dette slås fast i flere av de offentlige dokumentene vi allerede har nevnt. I St.meld. nr. 30 (2003–2004) *Kultur for læring* refereres det til et ønske om å styrke kvaliteten på elevenes læringsutbytte i en inkluderende skole. I meldingen benyttes benevnelsen «inkluderende opplæring», som knyttes videre dels til deltakelse i et inkluderende fellesskap og dels til faglig tilpasning.

Haug (2004) deler inn inkludering langs fire dimensjoner. Dette dreier seg om å øke:

- fellesskapet
- deltakelsen i skolen
- demokratiseringen
- utbyttet for hver enkelt elev

Haug (ibid.) hevder at inkludering må gjelde hele skolesystemet, og ikke være spesielt rettet mot spesialundervisning. Hvis man kun konsentrerer seg om enkelteleven, kan dette raskt virke segregerende, ettersom man da lett identifiserer det spesielle og handler ut ifra det.

Ulike forfattere skiller mellom individperspektiv og samfunnsperspektiv når det gjelder inkluderingsbegrepet (Stangvik, Rønbeck & Simonsen, 1998). Med individperspektiv rettes oppmerksomheten mot det enkelte barnet. I et samfunnsperspektiv, som vi også finner i Salamanca-erklæringen (UNESCO, 1994), er hensikten med inkludering å utvikle solidaritet, forebygge og redusere fordommer samt å skape felles erfaringer med mål om et mer inkluderende samfunn. Her fremheves inkludering som et viktig prinsipp for å sikre alle barn og unge et likeverdig tilbud.

I opplæringsloven (1998, §8-2) står det at alle elever skal ha tilhørighet i en gruppe eller i et trinnfellesskap. Hvordan undervisningen organiseres, har blant annet å gjøre med holdninger og verdier den enkelte lærer eller skole har. Antia, Stinson & Gaustad (2002) har gjort en undersøkelse om inkludering av elever med hørselstap i ordinær skole. Antia (ibid.) benytter begrepene «visitorship» og «membership» for å beskrive måten elever med ulike hørselstap er til stede på i vanlige skoleklasser. Gjesten, eller «the visitor», er den som ofte blir stående utenfor fellesskapet på grunn av organiseringen i klassen, selv om eleven er fysisk til stede. «The member» er den som deltar i klassen,

Ved at medelevene lærer tegnspråk, kan dette bli en god inngang til inkludering sosialt, faglig og kulturelt.

med samme rettigheter som alle andre. Her er det en forutsetning at det tilrettelegges slik at barnet med hørselstap, og alle andre, passer inn i undervisningspraksisen.

Tilhørighet og emosjonell støtte er noe flere forskere mener er viktig for indre motivasjon. Emosjonell støtte påvirker opplevelsen av å bli behandlet med respekt ved at læreren viser forståelse og innlevelse i elevens utfordringer og styrker (Katz, Kaplan & Gueta, 2010). Forståelse og innlevelse overfor enkelteleven er også begreper i «anerkjennende kommunikasjon» (Bae & Waastad, 1992; Schibbye 2002). Voksnes væremåte, samt egenrefleksjon over det som skjer i miljøet, er vesentlige faktorer for å få til en endring og god tilrettelegging for alle elever (ibid.).

For elever med hørselstap vil det alltid være en utfordring å kommunisere med andre, fordi god kommunikasjon vil ha sammenheng med dialogferdigheter, språklige initiativ, turtaking, venting og respondering med mer. For disse elevene kan det være en utfordring å respondere på språklige initiativ, fordi de ikke oppfatter det som blir sagt. Mange gjetninger og misforståelser kan sette vennskap på prøve og også gjøre noe med selvoppfatningen til den enkelte. Ved at medelevene lærer tegnspråk, kan dette bli en god inngang til inkludering sosialt, faglig og kulturelt.

Norsk tegnspråk er et visuelt og gestuelt språk med egen grammatikk og syntaks (www.tegnspraak.no). Tegnspråkopplæring er som nevnt en rettighet for elever med hørselstap etter opplæringsloven §2-6 eller som en mulighet etter §5-1 – da som spesialundervisning. Velger man å følge § 2-6 innebærer det undervisning i fire fagplaner (engelsk for døve, drama og rytmikk, norsk for døve og tegnspråk) samt timer i tegnspråk ut over det ordinære timetallet.

Norsk med tegnstøtte, heretter omtalt som NMT, er en kommunikasjonsform der tegnene (hentet fra norsk tegnspråk) har som formål å forsterke eller bygge opp under talespråket og talespråklig syntaks, ved å visualisere nøkkelord med tegn. Når vi i artikkelen viser til opplæring i norsk med tegnstøtte, er dette på bakgrunn av at noen elever har det som et spesialpedagogisk tiltak, blant annet for å lette språkforståelsen og/eller som et verktøy til hjelp for å uttrykke seg.

Hendar (2012) har gjort en undersøkelse på barn

og unge med hørselstap og rapporterer at disse elevene kommer dårligere ut når det gjelder læringsutbytte, enn jevnaldrende hørende elever. Studien viser likevel til noen kriterier som bidrar til at skoler kan lykkes bedre. Det dreier seg blant annet om at skolen har lærere som har erfaring med å undervise elever med hørselstap, tidlig innsats, at det benyttes tegn som støtte i undervisningen, at undervisningen foregår i mindre grupper, samt at man benytter hørselsteknisk utstyr. Disse suksesskriteriene har ligget til grunn for vårt valg av lærere i intervjuundersøkelsen vi presenterer i denne artikkelen. Det er også disse temaene vi har valgt å snakke med lærerne om. Vi omtaler eksempler på hvordan tre skoler tilrettelegger for tegnspråkopplæring og NMT gjennom deltakelse i et inkluderende fellesskap. Vi har valgt å kalle lærerne Per, Kari og Anne.

Læreres erfaringer med tegnspråk som inngang til inkludering

Vi mener at de tre lærerne vi har vært i kontakt med, har lyktes godt med å tilrettelegge for tegnspråkopplæring i et inkluderingsperspektiv. Lærerne framstår som trygge og med mye erfaring. Dette er også skoler og lærere som over tid har tilegnet seg god kompetanse på hørselsutfordringer, og som gjennom erfaring har sett verdien av å bygge en kultur som vektlegger mangfold og forskjellighet som en styrke.

Samtaler med lærerne ble gjennomført i Statped sine lokaler. Lærerne fikk tilsendt spørsmål på e-post i forkant, slik at de kunne være så forberedt som mulig på temaene vi skulle ta opp. Utdragene fra samtalerne som refereres i artikkelen, er godkjent av informantene. Følgende spørsmål var sentrale i intervjuene:

- Hva legger du i begrepet inkludering?
- Hvordan organiseres timene ut over det ordinære timetallet?
- Hvilke erfaringer har du med bruk av tolk i pedagogisk sammenheng?

Hva legger du i begrepet inkludering?

Per er opptatt av elevens identitet, og at det kan være utfordrende å utvikle identitet som tegnspråkbruker i et hørende miljø, der majoriteten benytter norsk talespråk. Han sier:

Inkludering for meg handler om hvordan eleven selv har det. Jeg har ofte samtaler med eleven for å få hans historier om hvordan han har det i hverdagen. Dersom eleven har det bra og trives, vil det også trygge identiteten som tegnspråkbruker. Det er ikke lett å utvikle sterk identitet som tegnspråkbruker eller høreapparatbruker i et hørende miljø. Jeg tenker at identitet er et svært viktig begrep for at eleven skal oppleve seg som inkludert. Da må det også jobbes med åpenhet i hele skolekulturen.

Kari forteller at hun er opptatt av arbeid med læringsstiler og læringsstrategier. Hun mener dette kan være en god måte å fremme mangfold og forskjellighet på. Hun fremhever åpenhet som viktig for å etablere en anerkjennende kultur og påpeker at:

Arbeid med læringsstiler gir mulighet for å jobbe med å synliggjøre styrker og utfordringer og slik bidra til å fremme mangfold, respekt og toleranse. Synliggjøring og alminneliggjøring av tegn er viktig i arbeidet med elevens identitet og i arbeidet med å fremme en «anerkjennende kultur».

Schibbye (2002) viser til åpenhet, bekreftelse, forståelse og selvrefleksjon som grunnleggende begreper for anerkjennende kommunikasjon. Anne forteller også om sine erfaringer ved å tilegne seg forståelse for hva begrepet anerkjennelse har å si for det praktiske arbeidet i hverdagen. Hun forteller at en slik forståelse har hatt særlig betydning med tanke på en inkluderende praksis.

Åpenhet understrekes av alle tre lærerne som viktig for å bygge en inkluderende kultur. De viser alle tre til eksempler fra foreldremøter før skolestart, der foresatte ble involvert på et tidlig tidspunkt. Kari sier:

Det er viktig at alle foreldrene vet hva det innebærer å ha et hørselstap. Det er også viktig at foreldrene vet hva skolen mener med en inkluderende kultur, og at vi derfor ønsker å jobbe med tegn på hele trinnet. Da vil de bedre forstå hvordan dette kan berike hverdagen for deres barn.

Å jobbe med å fremme gode holdninger og verdier fremheves som viktig av alle de tre lærerne. Per forteller om da de fikk tilsatt ny rektor ved skolen:

Rektor gikk rundt på skolen og hilste på alle. Hun kunne litt tegn fra tidligere praksis og visste at det ved skolen var tegnspråklige elever. Derfor benyttet hun tegn i egen presentasjon av seg selv på besøk i alle klassene. Elevene som er tegnspråkbrukere, utstrålte stolthet i etterkant av rektors besøk i klassen.

Kriterier for inkludering

Skaalvik & Skaalvik (2006) benytter tre kriterier som viktig for inkludering: *Rammekriterier*, som har med skolens økonomi, lærertetthet og romforhold å gjøre. *Prosesskriterier*, som dreier seg om innhold, didaktikk og metoder, og *opplevelseskriterier*, som har med elevens egen opplevelse av tilhørighet og deltakelse i fellesskapet å gjøre.

Rammekriterier

Anne bekrefter at rammebetingelser er viktig for en inkluderende praksis. Hun sier at lærerne på trinnet bruker mye tid på å drøfte hvordan de som voksne organiserer seg selv og omgivelsene til det beste for enkeltelever. Hun forteller:

Det kan for eksempel være spørsmål vedrørende antall voksne på trinnet. Hvordan skal voksne benyttes? Hva forventes av den enkelte? Skal vi benytte grupperom og dele i grupper, eller skal elevene være samlet på arealet? Tolk eller ikke tolk? Hvordan benyttes tolken – som en del av trinnet eller kun sammen med eleven?

Denne læreren har gjort seg mange erfaringer med hensyn til å benytte rammene på en positiv måte. Hun er opptatt av at tolken ikke har pedagogisk utdanning, og at det må defineres tydelig hva som er tolkens rolle, og hva som er lærers ansvar. Hun sier:

Skal vi utnytte de ressursene vi har, på en god måte, krever det tett samarbeid lærerne imellom. Vi har i perioder benyttet tolk. Tolken har ingen pedagogisk utdanning. Da er det mitt ansvar som lærer å sørge for at elevens tilbud blir godt ivarettet i et inkluderingsperspektiv. Da må jeg sørge for et godt og tett samarbeid med tolken.

Både barn og foreldre fikk informasjon om bruk av tegn tidlig i prosessen, for å tilrettelegge for åpenhet.

Prosesskriterier

Alle tre lærerne er opptatt av seg selv som gode rollemønstre i kulturen. De forteller alle tre at de legger mye arbeid i å etablere en inkluderende kultur gjennom lek der de selv er aktivt deltakende i leken. Dette gjør de for å sikre at elevene lærer seg nødvendige koder og regler for lek og aktivitet.

Kari sier:

Dersom elevene skal oppleve seg som inkludert, blir det daglige, det som handler om prosess og vennerelasjoner, av stor betydning. Derfor er jeg ofte tilgjengelig for elevene. Jeg er mye med dem ute i friminuttene for å sikre at de har fått med seg regler i lek og aktivitet. Da benytter jeg muligheten for å lære dem leker og aktiviteter med tegn som støtte eller tegnspråklige leker (uten tale/lyd). I småskolen er det unike muligheter for å legge et grunnlag. Elevene er nysgjerrige og vil gjerne lære tegn.

Anne forteller at hun alltid starter alle timene med vennskapelige temaer og arbeid med det sosiale. Hun sier:

Det har ingen hensikt å starte med matematikk dersom man ikke har det godt inni seg. Jeg bruker mye tid på dette. Jeg kan gjerne starte timen med en lek. Da tar ofte elevene leken med seg ut i friminuttet. Dette gjør jeg for å få samspillet i gang.

Anne sier videre at hun er svært opptatt av at kontaktlærer også må ha denne grunnleggende forståelsen, og fortsetter:

Det hjelper ikke om spesialpedagogen har denne forståelsen, dersom kontaktlærer ikke har den. Når jeg som kontaktlærer ser behov, kan jeg be spesialpedagogen ta klassen, og jeg kan være sammen med elevene med hørselstap. Vi har en ordning på trinnet der vi kan være fleksible. Det er viktig at de andre lærerne ikke utestenges fra miljøet. Holdninger og verdier utvikles etter hvert og underveis. En helhetlig tilnærming krever tid til å jobbe sammen.

Oppleveleskriterier

Lærerne vi har hatt samtaler med, har alle det til felles at de involverer elevene i arbeidet med å fremme en inkluderende kultur. Alle tre fremhever betydningen av åpenhet og alminneliggjøring av tegn.

Per sier:

Jeg har lang erfaring med å undervise elever med hørselstap. Min erfaring er at elevene opplever det som vanskelig å være alene som tegnspråkbrukere ved skolen. Derfor er det av stor betydning at tegnene blir alminneliggjort blant alle elever på skolen. Barn, spesielt på småskoletrinnet, er svært mottakelige for å lære tegn, slik at det fører til at eleven blir positivt synliggjort. De andre elevene tar ofte kontakt for å lære mer. Slik er arbeidet med tegn også relasjonsfremmende.

Per viser til mange eksempler på hvordan tegn kan bli alminneliggjort i kulturen. Han forteller at allerede under førskoledagene lærte barna tegnsanger. Både barn og foreldre fikk informasjon om bruk av tegn tidlig i prosessen, for å tilrettelegge for åpenhet. Foreldre forsto derfor tidlig at dette ville være berikende for alle elevene på trinnet.

Kari forteller at tegn fint kan implementeres i det daglige arbeidet, både i samtaler, på ukeplan og i arbeidsplanen, fordi visuell kommunikasjon er bra for alle. Hun fortsetter med å fortelle at det siste de nå har startet med ved hennes skole, er *ukas setning med tegn* for alle elever ved hele skolen. Denne setningen legges ut på YouTube og vises på storskjerm for alle elever. Hun bekrefter at dette har blitt svært populært, og det bidrar til at tegnspråk blir synliggjort i hverdagen på hele skolen.

Hvordan organiseres ekstra timer i tegnspråk?

Ifølge Paragraf 2-6 i opplæringsloven skal elevene ha timer i tegnspråk ut over det ordinære timetallet i skolen. Dette kan være utfordrende å få til. Elevene er ofte slitne etter en lang skoledag, og ikke alle opplever det som like kjekt å måtte være igjen på skolen når de andre elevene går hjem eller på SFO. Lærerne vi har pratet med, har prøvd ut ulike løsninger på dette.

Anne forteller:

På min skole sendte vi ut brev til alle foreldrene på trinnet med orientering om at eleven som skal ha tegnspråkopplæring, også må ha noen timer lagt utenom den ordinære undervisningstida. I brevet står det at elever som ønsker å delta på tegnspråkopplæringen sammen med eleven, kan melde seg på. Dette er et ledd i å spre tegn-

språkkompetanse ut til elevene på trinnet og et ledd i arbeidet med inkludering.

Bruk av tolk i pedagogisk sammenheng

Det kan være utfordrende at tolken ikke har pedagogisk utdanning. En av skolene har sammen med tolken drøftet hva hennes rolle over tid skal være. De har sammen kommet fram til at hun skal være fagarbeider og tolk. Det har de gjort på bakgrunn av hvem hun er.

Anne forteller:

Det er viktig at det er en god relasjon mellom den som er tolk, og tolkebrukeren. Eleven har behov for situasjoner både der det tolkes, og der det ikke tolkes. Hun trenger situasjoner der hun kan si, hva sa du? Kan du si det om igjen? Hva betyr det? I dag har eleven eierforhold til det meste. Hun bestemmer selv hvor og når hun trenger tolken.

Anne er opptatt av at hvordan dette utvikles, er avhengig av et godt samarbeid mellom kontaktlærer og tolk. Hun sier at å tolke for voksne er noe helt annet enn å tolke for barn.

Hun fortsetter:

Vi er heldige fordi vi har flere elever med hørselstap. Vi har både tolk, tegnspråklærer og kontaktlærer med tegnspråkkompetanse tilknyttet trinnet. Det er to elever som sammen har tegnspråkopplæring på gruppe. Vi har faddergrupper der vi jobber med tegnspråk sammen med første trinn. Da er det elever fra 1., 4. og 8. trinn sammen på gruppe.

Kari forteller at ved hennes skole har de over flere år hatt elever med behov for tegnspråkopplæring, både etter opplæringsloven §5-1 og §2-6. Det har ført til at flere lærere ved skolen har vært involvert i opplæringen. Slik har det utviklet seg en kultur ved skolen der tegn har blitt alminneliggjort på alle trinn. Blant annet kan man ved skolens felles samlinger se at elevene uoppfordret setter tegn til felles sanger. Rektor ved skolen etterspør tegnkompetanse ved nyttilsetninger, fordi han har sett verdien av å ha tegnkompetanse (både tegnspråk og/eller NMT) blant sine ansatte. Ved denne skolen har lærere jobbet over tid med å tilegne seg erfaring med å trekke tegn inn i arbeidet med de ulike fagplanene. Kari sier:

Dersom elevene skal oppleve seg som inkludert i felles-

skapet, vil det ha stor betydning med flere gode voksenmodeller som forstår, bekrefter og anerkjenner mangfoldet.

Kari er opptatt av at flere lærere også sendes på kurs. Da bygger man lettere en felles plattform, og det blir mindre sårbart om noen slutter eller er borte av andre årsaker. Hun fortsetter:

Vi er alltid to lærere fra vår skole på kurs. Av og til flere også. Da er det enklere å jobbe mot felles mål og verdier.

De tre lærerne vi har snakket med, er enige om at dersom man skal bygge en kultur, må alle lærerne på trinnet involveres. På kurs kan det utvikles en felles forståelse. Det skjer noe eget ved at man møtes og samhandler med andre i samme situasjon gjennom erfaringsutveksling. Å involvere elevene fremheves også som viktig i det daglige arbeidet. Anne forteller hvordan de arbeider bevisst med å fremme identitet og fellesskap. Hun sier:

Min klasse opplever at de har noe helt spesielt sammen. Noe som bare de har. Fellesskap, identitet, tegn og teknisk utstyr. Jeg tror at elevene føler at «vi e bra!».

Det tekniske utstyret brukes uansett om eleven er på skolen eller ikke. Det er noe de opplever at de har kompetanse på! De opplever seg som kompetente. Det er viktig for selvfølelsen. Når det er samlingsstund ved skolen, bruker alle tegn. I tillegg benyttes mikrofoner. Da ser jeg at de andre elevene «higer» etter å lære mer, og blir positivt nysgjerrig på det vi har sammen og har kompetanse på. Når man har noe felles i en gruppe, så gjør det noe psykologisk med oss.

Refleksjoner

Hendar (2012) viser til noen suksesskriterier når det gjelder elever med hørselstap og læringsutbytte. Ett av disse kriteriene er lærere med lang erfaring fra å undervise elever med hørselstap. Disse lærerne vil automatisk ha eleven i øyekroken, kunne bruke hørselsteknisk utstyr, snakke rolig og tydelig, visualisere og konkretisere. Lærere med lang erfaring behersker dette, og de utstråler trygghet og gjør det på en naturlig måte. Likevel viser samme undersøkelse at mange skoler ikke benytter lærere med erfaring, selv om de finnes ved skolene. Undersøkelsen viser også at mange elever er i klasserom der det ikke benyttes hørsels-

teknisk utstyr, og at elevene oppholder seg i rom der lyd og lysforholdene ikke er optimale. Det kan derfor se ut til at det mangler en god del kunnskap og forståelse ved mange skoler og hos mange skoleledere (ibid.).

Lærerne vi intervjuet, la også vekt på betydningen av å ha forståelse i skoleadministrasjonen. Det er viktig at ikke bare lærere og SFO-ansatte er på kurs, men at også skoleledere deltar. De trenger også å tilegne seg kunnskap og forståelse når det gjelder elever med hørselstap, samt konsekvensene som nedsatt hørsel kan ha for læring og utvikling.

Verdien av inkludering står som nevnt sterkt i Norge, og er et mål for all opplæring med hensyn til kultur, mangfold, respekt og toleranse (Meld. St. 6, 2019–2020; opplæringsloven; barnekonvensjonen; Salamanca-erklæringen). Inkludering kan imidlertid være utfordrende å få til i praksis. Dette gjelder for barn og unge med hørselstap så vel som for andre. I en pilotstudie om tegnspråk, der flere barnehager deltok i tegnspråklig opplæring for alle, viser Kermit (Hjulstad mfl., 2014) til at tegnspråk kan være en god inngang til inkludering, dersom man greier å jobbe med å utvikle en tegnkultur, en kultur der alle deltar. Han skriver: «et språk har bare en funksjon, dersom mange benytter det». I evalueringen av pilotstudien har Kermit (ibid.) funnet flere positive effekter. Han sier blant annet at mange barn har hatt glede og nytte av språkstimuleringen.

Ved en av skolene vi var i kontakt med, har de mange års erfaring med tegnspråklige elever. Rektor har sett verdien av tegnspråk i skolekulturen som inngang til en inkluderende praksis. Han har derfor valgt å tilsette flere lærere med tegnspråkkompetanse (og/eller NMT) for å sikre at kulturen vedvarer, og for å forebygge for sårbarhet om noen slutter. Han sier:

Å tilrettelegge for tegn i skolekulturen er å tilrettelegge for en ekstra læringskanal for alle elever.

Føringer for opplæringen retter i større grad enn før oppmerksomheten mot «ekte» inkludering. Likevel understreker Marshark & Hauser (2012) at læring er komplisert, og at god læring for elevene med hørselstap krever god innsikt i den enkelte eleven – hvem eleven er. og ikke bare hørselstapet.

I rapporten «Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming» (Hjulstad, mfl., 2016) konkluderes det med at det er viktig med mer forskning på området, og at pedagoger til barn og unge med hørselstap kan dra stor nytte av utveksling av pedagogiske og metodiske erfaringer. I tillegg er det viktig å støtte seg på det som per i dag finnes av pedagogisk forskning på området.

Sluttord

Vi håper at artikkelen kan gi noen tanker og refleksjoner om hvordan man kan tilrettelegge for tegnspråk som inngang til inkludering, og vi håper den kan gi inspirasjon til å jobbe for å fremme tilhørighet og fellesskap for alle barn.

I forbindelse med denne artikkelen, samtalen med lærere og egne erfaringer har vi laget en oversikt over metodiske tips og ideer til der tegnspråk og/eller NMT inngår som en del av metodikken. For mer stoff om metodiske tips og ideer for en inkluderende praksis kan man gå inn på nettsidene til Statped (statped.no).



Ellen Lundereng arbeider som seniorrådgiver i Statped midt. Hun har hovedfag i musikalsk kommunikasjon for barn med hørselstap og master i spesialpedagogikk/audiopedagogikk. Hun er også prosjektleder for to tegnsangprosjekter og har gitt ut to tegnsangbøker. Lundereng har lang erfaring som lærer for elever med hørselstap i vanlig skole.



Anne Karin Jakobsen har lang erfaring fra hørselsfeltet både som lærer og rådgiver. Hun er utdannet allmennlærer med videreutdanning i engelsk, spesialpedagogikk og tegnspråk og var fra 1976–1990 lærer ved Trondheim offentlige skole for døve. Som seniorrådgiver i Statped har hun drevet med en utstrakt kursvirksomhet i norsk med tegnstøtte og har sammen med Lundereng også hatt ansvar for et tegnspråkprosjekt for de minste og gitt ut en tegnsangbok.

REFERANSER

- ANTIA, S.D., STINSON, M.S. & GAUSTAD, M.G.** (2002). Developing Membership in the Education of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7(3), 214–229. DOI: 10.1093/deafed/7.3.214
- BAE, B. & WAASTAD, J.E.** (Red) (1992). Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiver på relasjoner. Oslo: Universitetsforlaget.
- BARNEKONVENSJONEN** (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter*, vedtatt av FN 20. november 1989, ratifisert av Norge 8. januar 1991; Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- FN** (2019). Committee on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). *Concluding observations on the initial report of Norway*. Hentet fra: <https://undocs.org/CRPD/C/NOR/CO/1>
- HAUG P.** (2004). Fins den spesialpedagogiske kompetanse det er bruk for i skolen? *Spesialpedagogikk* nr. 4, s. 4–11.
- HENDAR, O.** (2012). *Elever med hørselshemming i skolen: en kartleggingsundersøkelse om læringsutbytte*. Rapport nr. 32. Oslo: Skådalen kompetansesenter.
- HJULSTAD, J., HAUGEN, G.M.D., WIK, S.E., HOLKESVIK, A.H. & KERMIT, P.** (2016). *Kunnskapsoversikt over forskningsfunn om læring hos barn og unge med hørselshemming*. NTNU Samfunnsforskning.
- KATZ, I., KAPLAN, A. & GUETA, G.** (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross Sectional Study. *Journal of Experimental Education*, 78(2), s. 246–267.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- MARSHARK, M. & HAUSER P.C.** (2012). *How deaf children learn» What parents, teachers need to know*. New York: Oxford University Press.
- MELD. ST. 6** (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- NORDAHL, T, MFL.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge» Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU** 2019: 3. *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Ekspertutvalget om kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner (Stoltenbergutvalget).
- OPPLÆRINGSLOVA** (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- SCHIBBYE, A.L.L.** (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- SKAALVIK, E. & SKAALVIK, S.** (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, nr. 2, s. 4–17.
- STANGVIK, G., RØNBECK, A.E. & SIMONSEN, O.** (1998). *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid: En undersøkelse av elever som får spesialundervisning gjennom enkeltvedtak i fem kommuner*. Norges forskningsråd. Program for spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling. Alta: Høgskolen i Finnmark.
- ST.MELD. 30** (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- UNESCO** (1994). The Salamanca Statement on principle, policy and practice in special needs education. Hentet fra: <https://www.wuro-pean-agency.org/sites/default/files/salamanca-statement>



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)*

Annonser 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

Skam for annerledeshet

Å være i verden som den som skiller seg ut på en måte omgivelsene vurderer som negativ, er svært krevende for den det gjelder. Få har skildret dette så godt som H. C. i eventyret om den stygge andungen. Artikkelforfatterne tar her utgangspunkt i dette eventyret og en historie om gutten Kevin for å belyse temaet, men benytter også erfaringsbasert kunnskap og teori.

AV BEATE HEIDE OG MARGRETHE SYLTHE

Mye av det som skjer i menneskemøter fra fødselen og gjennom hele livet, får skjellsettende påvirkning på oss og livene våre – ofte på positive måter, men også på måter som utfordrer oss. I en mytisk og symbolsk form gjenspeiler eventyrene ulike vanskeligheter mennesker kan møte på sin vei. De gir oss også eksempler på hvordan disse vanskelighetene kan løses, slik at vi styrkes som mennesker. Psykiateren Milton H. Ericson (1901–1980) pekte på verdien av å benytte eventyr som terapeutiske historier og en måte å «snakke» til underbevisstheten på. Han mente at alle mennesker har en sunn indre kjerne i seg, som er dannet gjennom kunnskap og erfaringer (Wikipedia, 2018). Eventyr som terapeutiske historier er en måte å få kontakt med egen indre kjerne på. Eventyr er altså en type terapeutisk fortelling, som kan gi styrke ved å åpne opp for læring, endringsmuligheter og vekst.

Å føle seg annerledes

Gjennom historien og i alle samfunn forbindes det å skille seg ut fra «flokken» på en måte som vurderes negativt, med skam. Vi er alle avhengige av å høre til i ulike fellesskap, og skamfølelsen vi får av det å ikke passe inn og ikke være god nok for «de andre», er vond. I denne artikkelen vil vi forsøke å definere begrepet skam, hvordan skam kan utvikle seg, og motstandsdyktighet mot skam – det vi her vil kalle skam-resiliens.

Annerledeshet og utenforskap

Det å bli definert som annerledes og funksjonshemmet av omgivelsene kan oppleves vanskelig. Å være født med en kropp eller en funksjonsnedsettelse som gjør at andre setter deg utenfor kategorien «vi», gjør vondt. Medisinsk kategorisering og diagnostisering kan bidra til dette. Jan Grue tar et oppgjør med ensidig medisinsk forståelse av funk-



iStock / Getty Images Plus / Photodisc / Digital Vision

Det å bli definert som annerledes og funksjonshemmet av omgivelsene kan oppleves vanskelig.

Han forventet ikke å bli inkludert og trakk seg unna allerede før han ble avvist.

sjonsnedsettelse i sin selvbiografi *Jeg lever et liv* som ligner deres (Grue, 2018). I boken går han gjennom historien sin. Utgangspunktet for dette er at han arver helsearkivet foreldrene har tatt vare på. Der har fagfolk nedtegnet sine vurderinger av barnet Jan. Han bruker disse nedtegnningene for å peke på opplevelsen av annerledeshet og for å belyse hvordan epikriser og journalnotater tegner et bilde av Jan, som han selv ikke kjenner seg igjen i. En slik ensidig medisinsk måte å definere mennesker med funksjonsnedsettelser på kan etter vår vurdering gi grobunn for skam.

Jan Grues historie setter søkelys på at barn som klassifiseres utenfor fellesskapet, er spesielt sårbare (Grue, 2018; Kermit mfl., 2014). Vennskap er ofte barns største ønske, og derfor er læringsfellesskapene viktige (Østvik, Ytterhus & Balandin, 2018). Men hva skjer når barn blir satt utenfor? La oss ta Kevin som eksempel.

Kevin

Da Kevin kom til terapirommet, var han elev på sjuende trinn. Så lenge Kevin kunne huske, hadde han visst at han skilte seg ut fra søsknene og vennene sine. Det trengte ingen å fortelle han. Kevin bare visste det og så det i andres blick og i måten omgivelsene møtte han på. Det var akkurat som han i mange sammenhenger ikke ble helt regnet med. Mange ganger følte han at han ble behandlet som yngre enn alderen skulle tilsi. Også da han begynte på skolen, følte han seg annerledes enn de andre. Selv visste han godt at han hadde dårlig syn, men han var så vant til det. For Kevin var det helt normalt, men for folk som ikke kjente han godt, var det annerledes. Han fortalte at det var som usynlige hender skjov han til side, og han var ikke en del av fellesskapet blant elevene på skolen og gjengen i hjemmemiljøet. Han ble ikke regnet med. Det gjorde at Kevin også begynte å ekskludere seg selv. Han forventet ikke å bli inkludert og trakk seg unna allerede før han ble avvist. Kevin hadde lært å sette seg på sidelinjen og tok observatørens rolle helt automatisk.

Dette var ikke noe han snakket med foreldrene eller lærerne om. «Kevin klarer seg», sa de voksne bestandig. Men så de ikke hvor ensom og isolert han var? Noen ganger ble Kevin mobbet, og en av guttene i klassen var spesielt aktiv. Det hendte at mobberen også fikk med seg andre til

å komme med «morsomme» slengbemerkinger og kommentarer på Kevins bekostning. Det kunne skje hvis han ble litt ustødig eller fikk problemer med å orientere seg. Dette var særlig et problem i synskrevende aktiviteter og øvelser i gymtimene. Da følte Kevin seg skikkelig klønete. Fortsatt kunne Kevin høre mobberens rungende latter og kommentarer i hodet etter at han hadde forsøkt seg på noe han ikke fikk til. Han svarte aldri og tok ikke igjen. Kanskje det var derfor de voksne trodde at han ikke tok seg nær av det? «Kevin klarer seg», sa gym læreren.

Den stygge andungen

Utenforskap på grunn av annerledeshet var noe også noe den stygge andungen i H. C. Andersens eventyr fikk erfare. En andemor oppdager at ett uklekket egg er igjen i redet etter at de andre søte andungene er klekket ut. Da egget endelig klekkes, åpenbarer det seg en andunge som ikke ligner på de andre. Andemor snakker stygt om denne ungen sin og sier at han er både stygg og fæl. Men hun tar han i forsvar når andre gjør han til hakkekylling.

Andungen kjenner så sterkt på sin annerledeshet at han velger å rømme hjemmefra. Der treffer han en kone og en katt, men siden andungen verken kan legge egg eller male, vil de ikke ha noe med han å gjøre. Andungen havner etter hvert et sted der det pågår andejakt, og opplever å se ender bli skutt. Til slutt kommer han til et stille vann. Vakre fugler svever over vannet. Når han dukker seg og får øye på sitt eget speilbilde, ser han plutselig at han er som dem. Han er en svane. Barn som kommer for å mate svanene, ser den vakre unge svanen og beundrer han. Han har vært en svane hele tiden uten å vite det. Annerledeshet i et ikke-inkluderende oppvekstmiljø gir grobunn for å bli avvist og utstøtt, slik andungen og Kevin erfarte. Til slutt førte situasjonen førte Kevin til terapirommet.

Terapirommet

Kevin kom til terapirommet fordi han hadde utviklet sosial angst. Han hadde alltid en unnskyldning og forklaring på hvorfor han ikke kunne være med i gymtimene og i undervisningen i fag som krevde samarbeid. Han hadde også utviklet strategier for å unngå fremføringer og presentasjoner på skolen. Stadig oftere fikk foreldrene problemer

med å få Kevin til å gå på skolen, og han ville ikke delta på fritidsaktiviteter. Han takket også nei til bursdagsinvitasjoner og andre sosiale sammenkomster. Kevin følte seg alene i verden.

Forlatthetsfølelse

I artikkelen *Å leve med en overveldende forlatthetsfølelse* skriver Tormod Huseby (2019) at mange med sosial angst kan fortelle om en barndom full av sår og om en grunnleggende, overveldende forlatthetsfølelse. Ifølge Huseby er sosial smerte og unnvikende adferd vanlig ved sosial angst. Det forklarer han med at unnvikelse skyldes frykt for å bli ydmyket eller latterliggjort. Symptomene kan minne om posttraumatisk stress (PTSD) – ikke nødvendigvis fra voldsomme traumer, men fra en barndom full av sår. Slike «små traumer» kan medføre at hjernen lett kan retraumatiseres.

Krenkede barn

I boken *Hvordan krenkede barn blir syke voksne* peker forsker og allmennlege Anne Louise Kirkengen (2009) på voksne som skammer seg, og ikke vet at det er erfaringer fra barndommen som har satt seg i kroppen. Dette kan handle om vonde og vanskelige erfaringer tidlig i livet, slik som gjentakende sårende bemerkninger, mobbing, utestengelse eller latterliggjøring (ibid.).

En ubevisst strategi vil ifølge Huseby (2019) ofte dreie seg om å unngå det som minner om slike sår: ydmykelser, krenkelser og utestenging. Det handler om å prøve å unngå emosjonelle flashbacks, noe som er typisk for en PTSD-diagnose. En slik relasjonsskade medfører også tilknytningsvansker, og Huseby og Krikengens beskrivelser får oss derfor til å tenke på Kevin.

Hva er skam?

I terapirommet valgte Kevin sitt eventyr. Han fortalte at han følte seg som *den stygge andungen*. Samme hvor Kevin kom og hvor han gikk, var han på sidelinjen og følte seg utenfor og utstøtt. Kevin hadde ikke noe fristed og hadde gitt opp håpet om å passe inn! Han hadde lært å skamme seg over seg selv.

Kevins spontane reaksjon da jeg fortalte eventyret *Den stygge andungen*, var: «Jeg skammer meg over meg selv,

akkurat slik som andungen». Og det var helt sant, fordi på tross av sin unge alder, hadde Kevin lang erfaring med skam. Kevin fortalte at han skulle ønske at han hadde en usynlighetskappe på seg og kunne gå rundt uten at andre la merke til han – at han fikk være i fred fra blikkene, kommentarene, avvisningen. Men han sa: «Aller mest ønsker jeg meg en venn. En som har lyst til – og liker å være sammen med meg. Det ville vært så fint å ikke være alene bestandig». Og så la han til: «Men det finnes vel ingen som vil være sammen med en kløne som meg!». Og så sukket han tungt.

Skam er en naturlig, menneskelig, sentral del av relasjonen til oss selv og andre. Skam vurderes ulikt i ulike samfunn og mellom kulturer. Hva som er skambelagt i et samfunn, endres også gjennom historien. For få tiår siden var eksempelvis barn utenfor ekteskap skambelagt, og graviditet som ikke var planlagt, medførte ofte ekteskap. Når par får barn i dag, er samboerskap et like naturlig valg som ekteskap, og mange velger å være aleneforeldre.

Eventyret *Den stygge andungen* og Kevins historie viser at måten vi håndterer vår skamfølelse på, gjør at vi beveger oss bort fra eller nærmere andre mennesker og oss selv (Berg, 2012). Barn som opplever annerledeshet, er helt avhengig av hjelp og støtte fra kloke og varme voksne for lære å takle sin skamfølelse konstruktivt. Kevin opplevde at de voksne ikke engasjerte seg i hans situasjon som annerledesbarn. «Kevin klarer seg» var holdningen.

Sunn eller giftig skam

Få ting er så smertefulle som skamfølelsen. Mens skyldfølelsen sier noe om at vi har gjort noe feil, forteller skamfølelsen at vi *er* feil (Fjærvoll, 2016). John Bradshaw (2018) skiller mellom sunn skam og giftig eller toksisk skam. Han ser på sunn skam som del av våre personlige ressurser, fordi den lar oss kjenne våre begrensninger. Når vi kjenner våre begrensninger, bruker vi våre krefter mer effektivt. Den gjør at vi lettere vet hvilken retning vi skal gå, hva vi kan oppnå, og hva vi skal og kan gjøre. Vi bruker ikke opp all energien vår på å nå mål vi ikke kan nå, eller endre ting vi ikke klarer å endre. Sunn skam lar oss samle og konsentrere vår energi, slik at den ikke blir fragmentert og pulverisert. Sunn skam er også en veiviser i vårt indre. Når vi

Giftig skam påvirker vår identitet og gir oss følelse av verdiløshet, av å være annerledes og for dårlig ...

har utført en handling vi vet er gal, kan vi ha grunn til å skamme oss. Barn som stjeler fra en butikk, og vet at det er en moralsk uriktig handling, vil ha en sunn skamfølelse rundt dette. Forhåpentligvis vil denne skamfølelsen få barnet til å bekjenne hva han eller hun har gjort, og så gjøre opp for seg. Et slikt oppgjør pleier å dempe skamfølelsen, og den virker preventivt mot å gjenta tilsvarende handlinger.

Bradshaw (2018) ser på giftig skam som noe som binder og tvinger oss. Giftig skam oppleves som en følelse av at «jeg er mislykket og mangelfull som menneske, defekt, patetisk og feil». Dermed er giftig skam ikke en følelse som gir oss signal om våre begrensninger, men en væremåte som har tatt plass i kjernen i oss. Giftig skam påvirker vår identitet og gir oss følelse av verdiløshet, av å være annerledes og for dårlig – være utenfor og ikke bra nok eller være en som ikke strekker til. Giftig skam er selvets eget brudd med seg selv, og den vokser inn i oss og blir internalisert (ibid.).

Skam og selvfølelse

Skam er en sterkt ubehagelig følelse av å ha vist en nedverdiggende side av oss selv. Når vi opplever å komme til kort i relasjon til omgivelsenes idealer, oppstår skam, fordi vi føler at vi har blitt avslørt som «feil» eller mislykket, uduelig, umoralsk eller lignende. Dermed er skamfølelsen nært knyttet til selvfølelsen. Skamfølelsen får oss til å føle oss små med ønske om å skjule oss og «synke i jorden» (Teigen, 2016). Når vi trekker oss tilbake og vil skjule oss, blir vi lett «usynlige». Mens andungen flyktet unna rent fysisk, valgte Kevin å trekke seg unna som en skilpadde under skallet sitt. Han gjorde seg «usynlig». Han skjønner selv sitt behov, og da han var yngre, ønsket han seg en slik usynlighetskappe som Harry Potter har.

Når skamfølelsen får fotfeste i oss, kan det å stå fram som oss selv være som en uoverkommelig barriere. Vi vil da heller skjule hvem vi er, for eksempel egne opplevelser og erfaringer, meninger, det vi ønsker og trenger, det vi liker og ikke liker, vil og ikke vil, kan og ikke kan. Men hvis vi ikke våger å komme frem med vårt, blir vi lettere preget av og dominert av det andre vil, trenger og ønsker. Da blir andres personlige historie og deres fortellinger viktigere enn vår egen.

Utvikling av skam

Å være «feil»

Både Kevin og den stygge andungen ble sammenlignet med andre og vurdert som «feil». Professor Brene Brown (2016) oppsummerer definisjonen av skambegrepet når hun hevder at skam er en intens, smertefull følelse av å ikke være verd kjærlighet og tilhørighet. Hun utdyper dette når hun hevder at «alt» handler om tilhørighet og tilknytning. Ifølge Brown er det nettopp derfor «vi er her».

Vi mener at den sterke betydningen av tilhørighet og tilknytning gjelder fra vi blir født og gjennom hele livet. Vi blir oss selv i møte med andre og ved å utvikle en god relasjon til oss selv og andre. Tilhørighet og tilknytning gir en livsverdi som ikke kan oppveies av noe annet. Derfor får det alvorlige negative konsekvenser for mennesker som har noe ved seg som vurderes som «feil», og at de dermed blir satt på sidelinjen av fellesskapet.

Barn som Kevin som opplever seg som «feil», føler at de ikke fortjener tilhørighet og tilknytning. Å være i en slik situasjon over tid vil gjøre at barnet utvikler skamfølelse, slik Kevin gjorde. Opplevelse av tilhørighet, tilknytning og kjærlighet erstattes med skam. Ifølge Huseby (2019) vil personer med giftig eller toksisk skam preges av flashbacks som gjerne er sterkt emosjonelle og smertefulle. De oppstår ofte plutselig i sosiale settinger og er oftest preget av episoder med frykt og/eller desperasjon. Slike flashbacks er forlengede regresjoner (tilbakefall) til skambelagte episoder i barndommen. Den sterke smerten den fører med seg, skyldes at den indre kritikeren overstrømmer personen med toksisk skam. Dette er til hinder for å søke den nødvendige støtten og trøsten personen egentlig trenger. Istedenfor blir personen overveldet av en ydmykende følelse av å være defekt og opplever å være isolert og forlatt. Derfor kan skamtriggere bli like sterke og få samme uttrykk som traumetriggere (Huseby, 2019). En traumatisert hjerne blir som før nevnt lett retraumatisert, og en hjerne med mye toksisk skam går lett tilbake i det hjernespolet som er pløyd opp, der amygdala-reaksjoner lett vekker hippocampus-minner og påvirker frontallappene i den videre planleggingen (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b, 2019).

Skam hos barn

Mens skamfølelsen er knyttet til vår selvfølelse og den vi er, handler skyldfølelse om handlingene våre og det vi gjør (Teigen, 2016). Barn er ekstra utsatt for å oppleve det Bradshaw (2018) definerer som giftig skam, fordi de ikke tror at voksne kan gjøre feil. Når voksne viser sin utilstrekkelighet som omsorgsgivere, opplever barn at det ikke er foreldrene, men de selv som er «feil» (Heide & Sylthe, 2017a, 2017b, 2019). Dette oppleves ekstra sterkt hos «annerledesbarn» hvis omgivelsene generelt sett definerer barnet som «feil». Det kan eksempelvis skje i et skolemiljø der annerledesbarn kan oppleve mye isolasjon og ensomhet (Kermit, mfl., 2014).

Det var nettopp dette Kevin fikk erfare. Han trakk seg unna i omgivelser hvor han følte seg avvist. Når barn opplever at det ikke fortjener kjærlighet og tilhørighet, blir skam en følgesvenn (Brown (2016). Akkurat dette skjedde med Kevin. Eventyret *Den stygge andungen* og Kevins historie viser hvordan skam kan utvikles hos dem som er annerledes. *Den stygge andungen* ble klekket fra et sva-neegg, og som kylling var han mye større og kunne ikke bevege seg like fritt eller svømme like tidlig som sine søte små søsken. Kevin var synshemmet og hadde visse synsutfordringer som ikke medelevene og jevnaldrende i hjemmemiljøet hadde. Når voksne velger å se en annen vei, og ikke tar annerledesbarns utfordringer i ikke-inkluderende omgivelser på alvor, er utvikling av skam hos disse barna nærliggende. Ulike faktorer kan påvirke utvikling av skam hos barn. En annen ting vi vil trekke frem, er prestasjonskulturen i skolen.

Generasjon prestasjon

Alle samfunn og kulturer har visse standarder og normer for et vellykket liv. Formelt og uformelt markeres hvem som defineres innenfor og utenfor fellesskapet. De som faller utenfor, opplever ofte skam over det å være «feil» (Brown, 2016). Jo større avvik, desto sterkere skam.

Kriteriene for vellykkethet kan variere mellom ulike samfunn og kulturer. Dette forandrer seg gjerne også fra en generasjon til neste. Vi mener at vi i dag lever i en prestasjonskultur, og at skolen gjenspeiler samfunnet. Skolen i dag utsetter barn og unge for større prestasjonspress enn

noen gang tidligere. Journalist i Dagbladet, Trym Mogen, (2018) har intervjuet sosialantropolog Irene Dahle, som forteller om barn som hver dag kommer hjem fra skolen og føler seg mislykket. De blir deprimerede og opplever stress ved altfor stor arbeidsbelastning og uklare mål i skolen. Hun viser til et eksempel på niende klassetrinn, der elevene fikk i hjemmelektse i faget *Mat og helse* både å bake brød og å beskrive prosessen med mer enn tusen ord.

Vi mener det er en usunn prestasjonskultur i skolen, som har vokst frem i PISA-undersøkelsenes kjølevann. I ønsket om å klatre oppover på PISA-rankinglisten aksepterer storsamfunnet et for sterkt prestasjonspress på elevene. Situasjonen gir grobunn for en utvikling der mange barn og unge opplever skam for å være «feil», fordi de ikke når opp til de høye prestasjonskravene – faglig i skolen, på idrettsarenaen og/eller sosialt. Opplevelsen av tilknytning og tilhørighet til skolen byttes ut med skam hos elever som opplever at avstanden mellom idealene og realitetene i eget liv blir for stor. I ulike sammenhenger blir vi informert om at altfor mange barn og unge faller utenfor skolefellesskapet og henvises til en skolehverdag i utenforskap og isolasjon. Ifølge Fugelli (2013) kan vi med dagens prestasjonskultur få et sorteringssamfunn med dyrking av styrke og forakt for svakhet.

Annerledesbarna

Nederst på rangstigen i en «aldri godt nok» skolekultur er annerledesbarna: de funksjonshemmede, elever med san-setap, de med lærevansker eller med en annen etnisitet og kulturbakgrunn. Manglende anerkjennelse av den de er, fører til dårlig inkludering i skolefellesskapet for mange av disse barna. Mange annerledesbarn lever derfor med skamfølelse, fordi gapet mellom idealene i skolekulturen og eget selv bilde blir for stort (Heide & Sylthe, 2017a; 2017b; 2019). Denne utfordringen må ansatte i skolene ta mer på alvor, og de må støtte de elevene dette gjelder, i en prosess for å utvikle mer motstandsdyktighet mot skam, det vi vil kalle skam-resiliens. Et inkluderende skolemiljø er et voksenansvar. På skolen møtte de voksne Kevin med holdningen «han klarer seg», og Kevins behov for hjelp og støtte for å lære å håndtere sin annerledeshet ble ikke møtt. Han opplevde avvisning av medelever på skolen og blant jevn-

aldrende i hjemmemiljøet. Han lærte å speile avvisningen, og det å trekke seg unna ble et mønster. Kevin ble ensom og isolert. I realiteten lærte han å avvise seg selv. Hva kan så være veier ut av skam, og hvordan skal vi hjelpe barn med å utvikle motstandsdyktighet mot skam – skam-resiliens?

Motstandsdyktighet mot skam – skam-resiliens

Avstanden mellom eget liv og idealet i det samfunnet vi lever i, og den kulturen vi tilhører, kan være så stor at vi defineres ut av «det gode selskap» og inn i kategorien «avviker». Når det skjer, er det ifølge professor Martin Luther King (1929–1968) viktig å ta definisjonsmakten tilbake ved å selv definere det han kalte *your life's blueprint* (King, 2015). Uttrykket henviser til hvordan vi mennesker lett stigmatiserer hverandre ved å sette hverandre i bås basert på fordommer og negative holdninger. King brukte uttrykket i sin innsats for den fargete og undertrykte befolkningen i hjemlandet USA. Han støttet mennesker i en prosess for å frigjøre seg fra merkelappene omgivelsene satte på dem. King oppfordret folk til å bestemme egne «blueprints» og selv bli konstruktører og arkitekter i egne liv. Han ønsket at folk skulle definere seg selv, og ikke la seg definere negativt av andre (ibid.).

Det er mange livsområder der mennesker blir diskriminert og plassert på sidelinjen av fellesskapet. Skamfølelsen det medfører, er avhengig av hvordan «avviket» vurderes av omgivelsene. Vi mener Martin Luther King var opptatt av det vi kan kalle motstandsdyktighet mot skam – skam-resiliens. Han oppfordret den fargete befolkningen i USA til å ta tilbake egen definisjonsmakt og ikke la seg definere negativt av den hvite majoriteten. Etter vårt syn er dette fortsatt et godt råd til alle de som opplever avvisning og utenforskap. Lærer vi annerledesbarn å ta eierskap til egen definisjonsmakt, slik King anbefalte, blir det et viktig skritt på veien til å utvikle skam-resiliens.

Kevin tok definisjonsmakten tilbake

Det kan være lett å la seg definere av andre, fordi vi speiler oss i andre fra vi blir født og gjennom hele livet (Heide og Sylthe, 2017a, 2017b, 2019). Vi blir til i våre møter med andre. Når vi speiler oss negativt som «annerledes» og «feil», er utvikling av skam nærliggende. I terapirommet

tok Kevin et oppgjør med dette. Vi brukte eventyret om den stygge andungen som eksempel. Andungen i eventyret var annerledes, men hadde også noen veldig fine egenskaper: Han var modig, han var ivrig og øvde flittig på ting han ville lære, han var snill mot andre, en god observatør og han lette helt til han fant flokken sin. Og heldigvis rommet de han akkurat slik han var.

Gjennom en møysommelig prosess i terapirommet lærte Kevin å se forbi det å bli definert negativt og heller identifisere og definere egne positive sider og egenskaper. Han fant fram til de skolefagene han likte best, og fant ut av hvordan han kunne løse utfordringer i fag han ikke mestret så godt. For eksempel hadde han en samtale med den nye gymnlæreren før han startet på ungdomsskolen, og sammen fant de fram til et gymopplegg som fungerte godt.

Kevin lærte også å identifisere og definere hvem han var, ved hjelp av hobbyer og fritidsinteresser. Han hadde et nært forhold til naturen, og i dialog med speiderlederen i den lokale speidergruppen bestemte Kevin seg for å prøve speiderlivet. Dette viste seg å bli en suksess. Endelig fant Kevin det inkluderende miljøet han lengtet etter. Kevins suksesshistorie som speider hadde sammenheng med en speiderleder som møtte Kevins behov aktivt, og var villig til å legge til rette for han (Heide, 2015). Kevin gledet seg til speidermøtene hver torsdag og til helgeturene. Særlig godt likte han å overnatte i telt, tenne bål, lage og spise mat ute.

Da Kevin skulle begynne på ungdomsskolen, dukket muligheten opp for å komme i klasse med et par elever fra speidergruppen. Plutselig hadde Kevin ikke bare venner på fritiden, men også på skolen. Livet forandret seg til det bedre, og den sosiale angsten ble gradvis mindre dominerende. Kevin ble etter hvert mer åpen om hvem han var, både i og utenfor terapirommet. Han lærte å bli mer tydelig på hva han ville / ikke ville, det han ønsket / ikke ønsket eller trengte / ikke trengte.

Hver dag ble en øvelse i å si tydelig ja takk eller nei takk til ting. Erfaringen gjorde at Kevin utviklet stadig større trygghet på seg selv og den han var som person. Når han speilte «annerledeshet» og «feil», kunne han i større grad hvile i sin egen visshet om hvem han var som et helt menneske. Kevin hadde de samme synsutfordringene, men disse var kun en del av han og ikke hele han. Nå kunne

han definere seg selv utover det han strevde med. Han kunne fortelle om ting han mestret, både på skolen og i fritiden. Dessuten klarte han seg bra nok med det synet han hadde, og det var et perspektiv Kevin definerte som sitt ståsted. Fortsatt kunne han oppleve å bli avvist og utstøtt. Det gjorde vondt i øyeblikket, men når han fikk tenkt seg om, visste han godt hvem han var som et helt menneske. Skammen fikk ikke lenger «tak» på samme måte som tidligere. Kevin følte seg fri, akkurat som den stygge andungen som til slutt i eventyret så seg selv som en ung svane i et vannspeil. Kevin kunne derfor begynne å legge fremtidsplaner og drømme om livet som lå foran han.



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



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

REFERANSER

- ANDERSEN, H.C.** (2018). *Eventyr*. Cappelen Damm.
- BERG, G.** (2012). Skammens kompass: Fire retninger i en skamproduserende tid. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49(4), s. 360–364. Hentet 27.11.2019 fra: <https://psykologtidsskriftet.no/fra-praksis/2012/04/skammens-kompass-fire-retninger-i-en-skamproduserende-tid>
- BRADSHAW, J.** (2018). *Som å komme hjem. Frigjør ditt indre barn*. Oslo: Arneberg forlag.
- BROWN, B.** (2016). *Uperfekt. Våg å vise hvem du er*. Oslo: Cappelen Damm.
- FJØRVOLL, H.** (2016). Hva er egentlig skamfølelse? Hentet 27.11.2019 fra: <https://forskning.no/forskeren-forteller-psykologi/forskeren-forteller-hva-er-egentlig-skamfoelse/377474>
- FUGGELI, P.** (2013). *Journalen*. Universitetsforlaget.
- GRUE, J.** (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Oslo: Gyldendal.
- HEIDE, B.** (2015). *How to get the power out*. Digitalt museum. Hentet 27.11.2019 fra: <https://digitaltmuseum.no/021085854986/how-to-get-the-power-out>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2017a). Å danse i kommunikasjon. *Spesialpedagogikk*, 82(4), s. 4–11. Hentet 12.09.19 fra: <https://epserver.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2017/spesialpedagogikk-4-2017.pdf>
- 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>
- HEIDE, B. & SYLTHE, M.** (2019). Fortell meg hvem du omgås ... *Psykologi i kommunen*, nr. 2, s. 47–59. Hentet 09.09.19. fra: <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/fortell-meg-hvem-du-omgas/19.89>
- HUSEBY, T.** (2019). Å leve med en overveldende forlatthetsfølelse. Lastet ned 27.11.19 fra: <https://psykologisk.no/2018/05/en-overveldende-forlatthetsfoelse/>
- KERMIT, P., THARALDSTEEN, A.M., HAUGEN, G.M.D. & WENDELBORG, C.** (2014). *En av flokken – Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- KING JR., MARTIN LUTHER** (2015) *What Is Your Life's Blueprint?* Beacon Press. YouTube. Lastet ned 27.11.19 fra: <https://www.youtube.com/watch?v=ZmtOGXreTOU>
- KIRKENG, A.L.** (2009). *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MOGEN, T.** (2018). Opprørt etter at elever fikk mat og helse-lekse på over tusen ord: – Det er nok nå! *Dagbladet*, 28. mai, 2018. Hentet 27.11.2019 fra: <https://www.dagbladet.no/nyheter/opprort-etter-at-elever-fikk-mat-og-helse-lekse-pa-over-tusen-ord---det-er-nok-na/69824526>
- TEIGEN, K.H.** (2016). Selvaktelse, *Store norske leksikon*. Hentet 27.11.2019 fra: <https://snl.no/selvaktelse>
- WIKIPEDIA** (2018). Milton H. Ericson. Lastet ned 25.11.19 fra: https://no.wikipedia.org/wiki/Milton_H._Erickson
- ØSTVIK, J., YTTERHUS, B. & BALANDIN, S.** (2018). «So, how does one define a friendship?»: Identifying friendship among students using AAC in inclusive education settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), s. 334–348. DOI:10.1080/08856257.2017.1312799



iStock / Getty Images Plus / Valeriy_G

Kjønnsforskjeller i ungdoms opplevde tilfredshet med utseende, selvoppfatning og selvhevdelse

Denne artikkelen tar for seg en studie basert på selvrapportering der 691 elever, hvorav 369 jenter og 322 gutter, fra åttende til tiende klassetrinn har svart på en nettbasert spørreundersøkelse. Funnene blir drøftet i lys av tidligere forskning og Bourdieus teori om sosial og kulturell kapital.

AV MARIE-LISBET AMUNDSEN, MONICA BJERKLUND & PER EINAR GARMANNSLUND

Ung i Norge-studier fra 1992 til 2002 viser en økning av norske ungdommer som oppgir at de er misfornøyde med egen kropp, og dette gjelder begge kjønn. Funnene viser imidlertid at jenter er langt mer misfornøyde med hvordan de ser ut, enn det gutter er (Soest, Wichstrøm & Kvaem, 2016). I lys av disse funnene er det interessant å se på hvorvidt det i dag, nesten tjue år etter, fortsatt er kjønnsforskjeller når det gjelder norske ungdommers tilfredshet med eget utseende, sosial selvoppfattelse og selvhevdelse.

For kroppsfenomenologen Maurice Merleau-Ponty var det sentralt å bryte med oppfatningen av kroppen som et redskap og en objektiv erkjennelse. For ham var kroppen personlighetens subjekt, og det er gjennom kroppen vår bevissthet formes. Vi er til stede i verden med kroppen og er i kontakt med tingene og livet gjennom den. Det er

som kropp vi snakker, erkjenner og blir vår bevissthet (Østeberg, 1994). Mennesket står ikke utenfor sin kropp, men er sin kropp. Kroppen bebor rommet og tiden (Merleau-Ponty 1994). Kroppen er en uatskillelig del av de unges identitet og av miljøet og tids-epoken de er en del av. Han påpeker blant annet at: «Kroppen kan ikke sammenlignes med en fysisk genstand, men snarere med et kunstverk. Ideen i et maleri eller i et musikkstykke, kan ikke kommuniseres på anden måte end gjennom utfoldelse av farver og toner» (Merleau-Ponty 1994, s. 107). Kroppen er ikke en gjenstand, og dens enhet er alltid implisitt og uklar. Kroppen er rotfestet i naturen samtidig som den omformes av kulturen – den er aldri lukket i seg selv. Uansett om det er snakk om ens egen eller andres kropp, kan vi aldri lære et menneskes kropp å kjenne på annen måte enn å leve den

Kravene til hvordan kropper bør se ut, er i stadig endring og påvirkes fra ulike kilder.

(Merleau-Ponty 1994, s. 169). Ved at kroppen er noe vi er, ikke noe vi har, utgjør kroppen vår væren i verden på en grunnleggende og dyptgripende måte. Kroppsligheten og tilfredshet, selvpoppfattelse og selvhevdelse henger således uløselig sammen.

Mennesker som utsettes for dominans med hensyn til sine kroppslige uttrykk, har ingen andre alternativer enn å være trofaste mot seg selv og sin gruppe (og eventuelt leve med skammen over å bryte skjønnhetsidealene), eller å streve for å tilpasse seg de rådende idealene for kropp og utseende. Det er imidlertid mulig å skape et kollektivt opprør mot kroppsidealene på gruppe- eller samfunnsnivå, og å kjempe for anerkjennelse av et naturlig utseende (Bourdieu 1995, s. 201).

For ungdom kan kroppsbilde, utseende og selvpoppfattelse være knyttet til fritidsaktiviteter som idrett og ulike former for fysisk aktivitet. Ulike klasser gjør ulike vurderinger av hvilke økonomiske, kulturelle og fysiske kostnader og gevinster ulike idrettsgrener gir. Dette kan være fysisk utbytte i form av helse, skjønnhet og styrke, økonomisk eller sosialt utbytte (sosial fremming) og symbolsk utbytte knyttet til den statusen de ulike sportsgrenene oppleves å ha. For eksempel kan fotball, boksing og kroppsbygging knyttes til folkelige lag, mens golf og slalåm er mer vanlig hos borgerskapet. Det blir også viktig å vurdere hvilken virkning aktivitetene har på kroppen, for eksempel om en blir slankere, brunere, får mer eller mindre markert muskulatur, og om aktivitetene gir innpass i attraktive sosiale grupper (Bourdieu, 1995, s. 65). Slik blir det å forme og kontrollere kroppen gjennom fysisk aktivitet et middel til å erverve seg kulturell, symbolsk og sosial kapital på ulike områder.

Mennesker «fatter den verden som fatter og omfatter dem». Mennesker kan ikke alene beskrives ut fra sine materielle egenskaper, som kroppens høyde og vekt, som en annen fysisk gjenstand. Mennesker oppfatter, verdsetter og vurderer egenskaper ved kroppen i forhold til andre egenskaper innenfor samme område. Alle egenskaper hos et menneske, også kroppens størrelse, høyde og vekt, er samtidig symbolske egenskaper (Bourdieu, 1995, s. 242). Kravene til hvordan kropper bør se ut, er i stadig endring og påvirkes fra ulike kilder. For eksempel har unge

jenter gått fra å møte et slankt kroppsideal på 90-tallet til dagens «fitnessideal» med vekt på å utvikle en passe muskuløs og trent kropp (Halvorsen, 2015). I dag hender det altså at fitnesskroppen tillegges større symbolsk kapital enn den slanke kroppen. Samtidig vil det alltid være kontekstavhengig hvilke kroppsidealer som utløser størst symbolsk kapital.

Berger & Luckman (1966) viser til at dannelse av selvpoppfatning er en del av den sosialkognitive utviklingen, og det kan forstås som et grunnleggende element i det å konstruere virkeligheten. Når ungdom på søken etter egen identitet, danner seg et inntrykk av hvem de er, baserer de dette i stor grad på hvordan de opplever at de vurderes av andre. I denne forbindelse har spesielt jevnaldrende stor betydning. Selvbilde dannes i stor grad ved at de unge speiler seg i hverandre, samtidig som de selv vurderer i hvilken grad de klarer å leve opp til andres idealer, krav og forventninger.

Forskning om ungdom og kroppsbilde

Ungdoms sosiale relasjoner og oppvekstmiljøer kan påvirke kroppsbildet deres både i negativ og positiv forstand. Soest, Wichstrøm & Kvaem (2016) viser til at jenter allerede fra sju års alder er mer misfornøyde med eget utseende enn det gutter er, og denne kjønnsforskjellen varer langt inn i voksen alder.

At det er store kjønnsforskjeller med hensyn til hvordan ungdom opplever egen kropp og utseende, støttes også i en studie av Rysst & Roos (2014). De fant at 85 prosent av unge jenter og 30 prosent av unge gutter opplever kroppspress, og reklame har stor påvirkningskraft. De konkluderer samtidig med at mangel på støtte fra familiemedlemmer, eller foresatte som selv er misfornøyde med sin egen kropp, har stor betydning for hvordan de unge vurderer seg selv.

Andersen & Bakken (2015) fant i Ung i Oslo-studien at 41 prosent av guttene og 20 prosent av jentene var fornøyde med eget utseende, noe som betyr at en dobbelt så høy andel gutter som jenter var fornøyde med eget utseende. Dette betyr likevel at 59 prosent av guttene og 80 prosent av jentene ikke var så fornøyde med eget utseende, og 24 prosent av jentene og 11 prosent av guttene var misfornøyde med eget utseende.

Sosiale medier har hatt en stor framvekst de siste tiårene, og bruken av disse knyttes ofte til forverring av de unges kroppsbilde. Meier og Gray (2013) fant en sammenheng mellom kroppsbildet hos tenåringsjenter og deling av fotografier på sosiale nettverk og Facebook. Økt internettbruk hang sammen med forstyrrelser i kroppsbilde hos tenåringsjentene, og spesielt gjaldt dette bruk av Facebook. Dersom Facebook ble brukt til økt eksponering av utseende, økte sannsynligheten for spiseforstyrrelser og selvobjektivering hos jentene. Fardouly og medarbeidere (2015) fant at unge jenter som tilbrakte ti minutter på Facebook før de besvarte et spørreskjema, var i dårligere humør enn unge som ikke var på Facebook før de besvarte skjemaet. Deltakerne som var på Facebook i forkant, rapporterte om mer ansiktshår og flere hudproblemer etter at de var på Facebook, enn når de var på en annen nettside. Dette antyder et behov for større innsikt i hvordan Facebook trigger unges bekymring for eget utseende.

I lys av dette er det verdt å merke seg at Woelders og medarbeidere (2010) fant at i gjensidige vennsgrupper var tenåringsjentene like med hensyn til kroppsbilde og slanking. Men vennegruppenes misnøye med kroppen, bekymringer rundt vekt, kostvaner og slanking kunne likevel ikke predikere individuelt kroppsbilde og slanking hos den enkelte jente ett år senere.

Egenpleie er et ideal vi ofte pålegger oss selv og andre. Uttrykket «ulydig kropp» knyttes til «kropper som har blitt vurdert slik at de ikke klarer å leve opp til bestemte normer» (Welsh 2019, s. 24). Mange unge, spesielt jenter, er ivrige blogglesere. Her stilles det ofte store krav til egenpleie og normer for den «lydige» kroppen.

Halvorsen (2015) fant at kroppsidealer presentert av norske, kvinnelige bloggere i starten av 20-årene var sterkt influert av fitnesskulturen. Bloggerne anvendte begreper fra fitnessmiljøet, og deres kroppsideal var «fitnesskroppen». Dette er et mer muskuløst ideal enn det slanke idealet som tidligere preget mediebildet. Dette er et skifte som kan oppfattes som økt likestilling grunnet et mer sporty kvinneideal, men her ligger også et strengere krav til en kvinnelig idealkropp. Halvorsen (2015) fant at kvinnene forholdt seg ukritiske til kroppsidealene, og de la mye arbeid i å tilnærme seg dem. Selv om bloggerne opp-

levde helse og kropp som egne valg og mål, etterstrebet de homogene skjønnhetsidealer og utfordret ikke kulturelle og sosiale krefter i medie- og konsumkulturen. De tilpasset snarere kroppene sine til deres ideal. Selv om de på denne måten fremstilte seg selv som lykkelige utad, led de under strenge treningsrutiner og lengsel etter forbudt mat.

Bloggerne har via et stort antall lesere fått en kanal i samfunnsdebatten om kropp, trening og kosthold og en plass i offentligheten som tradisjonelt har vært forbeholdt menn, ifølge Halvorsen (2015). Bloggerne kan således sies å inneha sterk grad av symbolsk kapital i samfunnet, og de er en viktig påvirkningskilde for yngre ungdom (de omtaler seg også som «influensers»). Gjennom bloggen får unge jenter både en mulighet til å si hva de mener i en offentlig sammenheng, og til å vise fram de sider av sitt utseende de er fornøyde med, eller i alle fall ønsker å vise fram offentlig.

Metode

I studien vår deltok 691 elever fra 8. til 10. klassetrinn, jf. tabell 1. Elevene er fra fem ulike skoler med ungdomstrinn, fordelt på tre fylker i Norge.

Elevene ble bedt om å besvare en spørreundersøkelse med i alt 80 spørsmål. Spørsmålene gjaldt ulike områder innen psykisk helse, sosial trivsel, generell motivasjon og arbeidsvaner knyttet til skole. I tillegg ble følgende demografiske data kartlagt: kjønn, klassetrinn og språklig bakgrunn (majoritet/minoritet). I denne artikkelen vektlegges sammenhengen mellom kjønn og tre kategoriske enkeltvariabler som omhandler tilfredshet med eget utseende (*Jeg er fornøyd med utseende mitt*), vurdering av egen sosial selvhverdelse (*Jeg tør å si det jeg mener, selv om andre mener noe annet*) og vurdering av egen sosial selvoppfattelse

TABELL 1. Kjønn fordelt på antall og prosent.

	N	%
Gutt	322	46,6
Jente	369	53,4
Total	691	100,0

Når bare fire at ti jenter er fornøyde med egen kropp og utseende, er dette alvorlig.

(Jeg er godt likt av de fleste). Svarskalaen er en femdelt Likert-skala (med svaralternativene helt uenig, uenig, verken-eller, enig, helt enig). For å forenkle analysen og formidlingen av resultatene ble skalaen omkodet til en tredelt skala hvor helt uenig og uenig er slått sammen til en kategori, og tilsvarende for kategoriene enig og helt enig. Dermed fikk vi en tredelt skala som uttrykker i hvilken grad elevene vurderer seg selv i lys av disse spørsmålene: lavt (helt uenig / uenig), middels (verken-eller) og høyt (enig / helt enig).

TABELL 2.

TILFREDSHET MED EGET UTSEENDE						
			Lav	Middels	Høy	Total
Kjønn	Gutt	N	37	68	217	322
		% av gutter	11,5 %	21,1 %	67,4 %	100 %
		% av total	5,4 %	9,8 %	31,4 %	46,6 %
	Jente	N	108	106	155	369
		% av jenter	29,3 %	28,7 %	42,0 %	100 %
		% av total	15,6 %	15,3 %	22,4 %	53,4 %
Total		N total	145	174	372	691
		% av total	21,0 %	25,2 %	53,8 %	100 %

TABELL 3.

VURDERING AV SOSIAL SELVHEVDELSE						
			Lav	Middels	Høy	Total
Kjønn	Gutt	N	22	57	243	322
		% av gutter	6,8 %	17,7 %	75,5 %	100 %
		% av total	3,2 %	8,2 %	35,2 %	46,6 %
	Jente	N	38	92	239	369
		% av jenter	10,3 %	24,9 %	64,8 %	100 %
		% av total	5,5 %	13,3 %	34,6 %	53,4 %
Total		N total	149	482	691	
		% av total	21,6 %	69,8 %	100 %	

Presentasjon av funn

Tilfredshet med eget utseende

Kjikvadrattest for uavhengighet (Yates Continuity Correction) indikerte en signifikant sammenheng mellom kjønn og tilfredshet med eget utseende ($\chi^2(2, 691) = 0.66, p = .000$). En signifikant større andel av guttene (67,4 %) er tilfreds med eget utseende enn hva jentene er (42,0 %). Tilsvarende er det en større andel av jenter som i liten grad er tilfreds med eget utseende (29,3 %), enn guttene (11,5 %). Styrken på denne sammenhenger ble vurdert ved hjelp av phi ($\phi = .270$). Dette kan vurderes som en moderat sammenheng.

Vurdering av sosial selvhevdelse

Kjikvadrattest for uavhengighet (Yates Continuity Correction) indikerte en signifikant sammenheng mellom kjønn og vurdering av sosial selvhevdelse ($\chi^2(2, 691) = 0.28, p = .000, \phi = .12$). En signifikant større andel av guttene (75,5 %) har en høy vurdering av egen sosial selvhevdelse enn det jentene har (64,8 %). Effektstørrelsen er relativt beskjeden i denne sammenhengen ($\phi = .12$).

Vurdering av sosial selvoppfattelse

Et interessant funn er at når det kommer til sosial selvoppfattelse (social self-perception), er det ingen signifikant forskjell mellom kjønnene i noen av kategoriene.

Drøfting av funn

Kropp og utseende

Et av de mest slående funnene i materialet er at det er så store kjønnsforskjeller i hvordan gutter og jenters kroppsbilde er. Når bare fire at ti jenter er fornøyde med egen kropp og utseende, er dette alvorlig. Ungdom er spesielt sårbare i puberteten, og det er lett å forstå at når de plutselig opplever at kroppen endrer seg, blir mange ekstra sårbare og usikre. Mens guttene får en sterkere eller større kropp og mandig stemme, opplever jentene at brystene vokser, og at hofter og bak blir bredere.

... kvinner med funksjonsnedsettelse har også dårligere selvtillit enn menn med funksjonsnedsettelse.

Det faktum at guttenes utvikling i større grad samsvarer med kjønnsidealet, kan være en medvirkende forklaring på de store kjønnsforskjellene. En annen forklaring kan være at det i media er mer oppmerksomhet om kvinnekroppen. Men selv om den kroppsforandringen gutter opplever i puberteten, i større grad samsvarer med samfunnets forventninger til at menn skal være store og sterke, er det likevel verdt å merke seg at også tre av ti gutter oppgir at de ikke er fornøyde med egen kropp og utseende.

Thompson og medarbeidere (1999) viser med begrepet *utseendekultur* til en kultur som verdsetter skjønnhet, og opprettholder og forsterker utseendeidealer som bidrar til at unge tror at kropp og utseende har betydning for deres lykke og framgang i livet. I lys av dette er det verdt å merke seg at Kittelsaa, Kristiansen & Wik (2016) etter en litteraturgjennomgang konkluderer med at kvinner med funksjonsnedsettelse også har dårligere selvtillit enn menn med funksjonsnedsettelse. Muligens er det slik at kjønn i denne sammenheng har større betydning enn det faktum at kvinnene har en funksjonsnedsettelse, men her er det behov for mer forskning.

Selvhevdelse

På spørsmål som dreier seg om selvhevdelse, finner vi også signifikante kjønnsforskjeller. Rundt 24 prosent av guttene oppgir at de er redde for å si det de mener, dersom andre mener noe annet. Av jentene er det 35 prosent som oppgir det samme. Dette er alvorlig, fordi det betyr at en høy andel av ungdomskullet sosialt sett er så usikre at de ikke våger å stå fram med det de tenker og mener – og spesielt ikke hvis de tror at andre mener noe annet.

Jenter vegrer seg i større grad enn gutter for å stå fram og si hva de mener. Dette indikerer at norske jenter er mer usikre på seg selv enn det guttene er, noe som samsvarer med en studie fra 2017, som er basert på selvrapportering blant elever i ungdomstrinnet. Også her konkluderes det med at jenter i langt større grad enn gutter strever med moderat eller alvorlig grad av psykiske vansker som en følge av skolerelatert stress og uro (Amundsen & Garmannslund, 2018). Bakken (2017) viser samtidig til at gutter generelt er mer fornøyde med egen helse enn det jenter er, og påpeker at det de siste årene har vært en liten

nedgang i andelen norske jenter som er fornøyde med egen helse.

Løvgren (2009) finner at ungdom med funksjonsnedsettelse oppgir at fordommer og stereotypier i større grad bidrar til å hindre sosial inkludering enn selve funksjonsnedsettelsen. I denne forbindelse er det verdt å merke seg at Bourdieu (2000) påpeker at symbolsk kapital også kan dreie seg om en fysisk, kulturell eller sosial kapital som andre aktører gjenkjenner og anerkjenner på en måte som viser at den har verdi. Symbolsk makt kan således defineres som makt til å konstituere en sannhet som får andre til å akseptere den som en allmenn sannhet. Det er viktig å være bevisst det faktum at symbolsk makt således bare virker når den anerkjennes av det sosiale fellesskapet, eller som Bourdieu (1996, s. 45) selv påpeker: Når det vilkårlige ved den miserkjennes.

Når Cooley (1902) viser til at jevnaldrende utgjør et sosialt speil som de unge speiler seg i, betyr dette at unges selvpoppfatning formes som et resultat av et sosialt samspill med andre.

Samtidig viser Frisen, Gattario & Lunde (2014) til at mange unge tror at de blir bedre likt dersom de forandrer på utseende sitt, og at egen kroppsoppfatning er en av de viktigste faktorene som kan relateres til de unges selvbilde.

Når det gjelder spørsmål om sosial selvpoppfattelse, er det ingen signifikante kjønnsforskjeller. På spørsmål om de er godt likt av de fleste, svarer mellom sju og ni prosent av ungdommene negativt, noe som er en overraskende høy andel. Det kan være grunn til å tro at en høy andel av disse befinner seg blant de ti prosent av elevene i ungdomstrinnet som ikke har noen venner på skolen (Amundsen & Garmannslund, 2018).

Avslutning

Media, og da spesielt digitale medier, ungdomstidsskrifter og ungdomsserier på fjernsyn, må ta en stor del av ansvaret for hvordan norske ungdommer vurderer egen kropp og utseende. Det er spesielt til ettertanke at for kvinner endret kroppsidealet seg i retning av en tynnere kropp fra 1960-tallet og fremover (Garner, Garfinkel, Schwartz & Thompson 1980; Grogan 1999), og det å være tynn ble idealet for jenter, mens det å være muskuløs i stor grad

ble guttenes kroppsideal (Dittmar, Lloyd, Dugan, Hallivell; Jacobs & Cramer 2000).

Miljøets og samfunnets krav og forventninger bidrar til å forme unges selvoppfatning. Samtidig har jevnaldrende stor betydning for hvordan ungdom oppfatter eller vurderer seg selv, og således blir identitet og selvfølelse i stor grad påvirket av hvordan de unge tror at de framstår i andres øyne. Når vi ser at forskjellene mellom kjønnene er store, er det grunn til å rope varsko.

Men selv om media har stor påvirkningskraft for hvilke idealer de unge får, er årsakssammenhengen usikker. Når Rysst & Roos (2014) finner at mangel på støtte fra familie-medlemmer, eller foresatte som selv er misfornøyde med egen kropp, har betydning for hvordan de unge vurderer seg selv, er det grunn til å stille spørsmål ved hvorvidt mødrenes holdninger påvirker døtrene i større grad enn sønnene. En medvirkende årsak til at jenter er mer misfornøyde med egen kropp og utseende, kan muligens forklares med at jenter i større grad enn gutter påvirkes av mødre som selv er misfornøyde med egen kropp og utseende.

Dersom gutter i større grad påvirkes av fedrenes holdninger til kropp og utseende, betyr dette at de i langt mindre grad enn jentene har risiko for å utvikle negative holdninger til egen kropp og utseende, fordi fedrene har en mer positiv holdning til egen kropp og utseende enn det mødrene har. Spørsmålet er hva skolen kan bidra med for å stoppe en slik ond sirkel.

Små barn blir møtt med kjønnsrollekarakteristika allerede før de begynner på skolen, og de gjør seg egne oppfatninger på grunnlag av disse. På denne måten utvikler de også sin identitet gjennom kjønns spesifikke sosialiseringprosesser. Samtidig kan slike kjønnsstereotyper modereres og justeres i henhold til holdninger, forventninger og bevisste eller ubevisste motforestillinger barna møter i sitt nærmiljø, og spesielt da i sitt hjemmemiljø de første årene.

Det er til ettertanke at når barnet begynner på skolen, har lærerens holdninger mye å si (Jones & Wheatley, 2006; Walkerdine, 1998). Til tross for at kjønns spesifikke interaksjonsmønstre i klasserommet også er godt dokumentert (Brophy & Good, 1974; Jones & Dindia, 2004), vet vi likevel lite om hvordan omgivelsene påvirker elevenes holdninger til egen kropp og utseende. Hva kan så skolen bidra med

for å hindre at stereotype holdninger til kropp og utseende aksepteres som en sannhet som gjenkjennes og godkjennes av de unge som en allmenn sannhet? Dette blir et viktig spørsmål når vi ser at en så høy andel av de unge strever med redusert selvtillit, grunnet misnøye med egen kropp og utseende.

Folkehelsearbeid er definert som samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, og beskytter mot helsetrusler. Ved å lære de unge å være bevisste på kunnskapsbaserte, kulturbetingede og følelsesmessige faktorer kan de kanskje bli bedre rustet til å gjøre seg opp selvstendige meninger basert på kritiske holdninger, refleksjon og innsikt.

Dette forutsetter at de samtidig må gjøres kjent med konstruktive handlingsstrategier, slik at de får en mer kritisk holdning til samfunnets kjønnsstereotype idealer, og til mer generelle idealer knyttet til selvhevdelse, kropp og utseende. Dette er kanskje spesielt viktig for elever med ulike typer funksjonsnedsettelse, som i utgangspunktet kan slite med enda dårligere selvfølelse enn sine jevnaldrende.



Marie-Lisbet Amundsen er professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har lang erfaring fra praksisfeltet, blant annet som pedagogisk-psykologisk rådgiver. Hennes forskning er rettet mot sosialt marginaliserte grupper i samfunnet.



Monica Bjerklund er seniorforsker i velferd ved Telemarkforskning og dosent i spesialpedagogikk ved Dronning Mauds Minnes Høgskole (p.t. i permisjon). Hennes forskningsinteresse er bl.a. barn og unge, frafall i videregående opplæring, kjærestevold, jentevold, diagnoser i spesialpedagogisk arbeid, samiske barnehager, fattigdom og moderne familieformer.



Per Einar Garmannslund arbeider som dosent (Ph.d.) ved Institutt for pedagogikk ved Universitetet i Agder, der han underviser masterstudenter i spesialpedagogikk og studenter i lærerutdanningen. Han har forsket på selvgulering og utsettelsesatferd hos elever i ungdomstrinnet og i videregående opplæring.

REFERANSER

- AMUNDSEN, M.-L. & GARMANNSLUND, P.E.** (2018) Skolerelaterte faktorer knyttet til stress og uro i ungdomstrinnet. *Psykologi i kommunen*, nr. 6, s. 1–10.
- ANDERSEN, P.L. & BAKKEN, A.** (2015) *Ung i Oslo 2015*. Oslo: NOVA, Rapport nr. 8/15.
- BAKKEN, A.** (2017). *Ungdata 2017*. Oslo: NOVA, Rapport nr. 10/17.
- BERGER, P.L. & LUCKMAN, T.** (1966). *The social construction of reality*. New York: Doubleday.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L.** (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. Oxford: Holt, Rinehart and Winston.
- BOURDIEU, P.** 1995. *Distinksjonen. En sosiologisk kritikk av dømmekraften*. Oslo: Pax Forlag.
- BUTLER, J.** (2007). Subjekt, køn og begær. I: D.M. Søndergaard (Red.), *Feministiske tænkere. En tekstsamling*. København: Hans Reitzels Forlag.
- COOLEY, C.H.** (1902). *Human nature and the social order*, New York: Charles Scribner's son.
- DITTMAR, H., LLOYD, B., DUGAN, S., HALLIWELL, E., JACOBS, N. & CRAMER, H.** (2000). The body beautiful: English adolescents' images of ideal bodies. *Sex Roles*, 42, s. 887–915.
- FARDOULY, J., PHILLIPPA, C., DIEDRICHS, P., VARTANIAN, L. & HALLIWELL, E.** (2015). Social comparisons on social media: The impact of Facebook on young women's body image concerns and mood. *Body Image*, 13, s. 38–45.
- FRISEN, A., GATTARIO, K.H. & LUNDE, C.** (2014). *Project perfect; om utseendekultur och kroppsuppfattning*. Stockholm: Natur och Kultur Akademisk.
- GARNER, D.M., GARFINKEL, P.E., SCHWARTZ, D. & THOMPSON, M.** (1980). Cultural Expectations of Thinness in Women. *Psychological Reports*, 47, s. 483–491.
- GROGAN, S.** (1999). *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women and children*. London New York: Routledge.
- HALVORSEN, J.W.** (2015). Kroppsidealer i norske trenings- og kostholdsblogger. *Norsk medietidsskrift*, 22(2), s.1–20.
- JONES, S.M. & DINDIA, S.M.** (2004). A meta-analytic perspective on sex equity in the classroom. *Review of Educational Research*, 74(4), s. 443–471.
- JONES, M.G. & WHEATLEY, J.** (2006). Gender influences in classroom displays and student-teacher behaviors. *Science Education*, 72(2), s. 127–142.
- KITTELSAA, A., KRISTENSEN, G.K. & WIK, S.E.** (2016). *Kjønn i forskning om funksjonshemming. En litteraturstudie*. Trondheim NTNU: Samfunnsforskning.
- LØVGREN, M.** (2009). *Ung funksjonshemmede. Selvbilde, sosial tilhørighet og deltakelse i fritidsaktiviteter*. NOVA Rapport 9/2009.
- MEIER E.P. & GRAY, J.** (2013). Facebook Photo Activity Associated with Body Image Disturbance in Adolescent Girls. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, 17(4), s. 199–206.
- MERLEAU-PONTY, M.** (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.
- RYST, M. & ROOS, G.** (2014). *Retusert reklame og kroppspress*. SIFO-rapport 1/ 2014. Oslo: Statens institutt for forbruksforskning.
- SLETTEN, M.A. & BAKKEN, A.** (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom – tidstrender og samfunnsmessige forklaringer*. NOVA Notat 4/16.
- SOEST, T., WICHSTRØM, L. & KVALEM, I. L.** (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592–608.
- THOMPSON, J. K., ALTABE, L. J. & TANTLEFF-DUNN, S.** (1999). *Exacting Beauty: Theory, Assessment, and Treatment of Body Image Disturbance*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- WALKERDINE, V.** (1998). *Counting Girls Out: Girls and Mathematics*. London: Falmer Press.
- WELSH, T.** (2019). Kroppslig handlingsevne og helse i lys av Merleau-Pontys fenomenologi. Bodily Agency and Health in Merleau-Ponty's Phenomenology. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 54(1–2) s. 24–38.
- WOELDERS, L., LARSEN, J. SCHOLTE, R. CILLESSEN, A. & ENGELS, R.** (2010). Friendship Group Influences on Body Dissatisfaction and Dieting Among Adolescent Girls: A Prospective Study. *Journal of Adolescent Health*, 47(5), s. 456–462.
- ØSTEBERG, D.** (1994). Forord til Merleau-Ponty, M. (1994). *Kroppens fenomenologi*. Oslo: Pax Forlag.

Spesialpedagogen i en inkluderende skole

Denne boken bygger på doktorgradsarbeidet til Marit Uthus, som blant annet omfatter intervju av 11 spesialpedagoger, og er en grundig innføring i spesialpedagogens rolle i Skole-Norge. Her presenteres også internasjonal spesialpedagogisk forskning, men hovedvekten er lagt på hvordan spesialpedagogikken fungerer her hjemme. Det historiske perspektivet hun trekker frem, viser at spesialpedagogikk og inkludering i utdanningssystemet ikke er et særnorsk fenomen, for Salamanca-erklæringen og FNs barnekonvensjon er anerkjent over store deler av verden. Det å legge til rette for at alle barn får utdanning, er et viktig felt internasjonalt. Men hvilke grupper som blir tatt særlig i vare, er ikke det samme overalt. I Norge gjelder satsingen særlig på mennesker med nedsatt funksjonsevne, mens i sørøstasiatiske land satses det særlig på utdanning for jenter.

Yrkestittel

Hvilken rolle spesialpedagogen skal ha, er tett forbundet med hvilke arbeidsoppgaver hun eller han skal utføre. Det vil igjen påvirke innholdet i utdanningen av spesialpedagoger. I boken vises det til at det ikke er tydelig og

klart hvilke arbeidsoppgaver fagfeltet skal ivareta. Spesialpedagog er heller ikke en beskyttet tittel, til tross for at spesialpedagogikk er et eget forskningsfelt, og det er opprettet bachelor-, master- og PhD-studier i spesialpedagogikk. Uthus er imidlertid optimistisk til at det trolig vil bli en formalisering av yrkestittelen i nær fremtid.

Fra integrering til inkludering

I Norge er tilhørighet, deltaking og medansvar viktige verdier, likeså er integrering, inkludering og likeverdig deltakelse innarbeidede begreper i fagfeltet. Integrering ble innført med Blom-komiteen rundt 1970 og handlet om at elever fra spesialskolene skulle få et tilbud i hjemmeskolene. Dette ble etter hvert nyansert ved begrepet inkludering. Det blir stilt spørsmål ved ambisjonene om inkludering som en pågående prosess som bør gjelde alle. Kan det være å stile mot noe som er umulig å oppnå? Her vises det til Barneombudet, som i sin rapport i 2017 påpekte at spesialundervisningen ikke levde opp til målsettingene. Marit Uthus viser til at det nå også synes å være et ideologisk taktiske, der inkluderingsideologien utfordres av



MARIT UTHUS
Spesialpedagogen i en inkluderende skole
Gyldendal Akademisk, 2020
161 sider
ISBN: 9788205512269

andre krefter i samfunnet, som økende konkurranse, markedsorientering av verdier og uttalt ønske om høyere kunnskapsnivå.

Altruistisk personlighet

Personer som velger spesialpedagogikk som yrkesfelt, har gjerne et sterkt ønske om å støtte og gjøre en forskjell for grupper med særskilte behov. Uthus antyder at yrket særlig er tiltrekende for mennesker med prososiale eller altruistiske personligheter, der motivasjon for yrkesvalg er basert på holdningsmessige verdier og personlig motivasjon. Hun viser her til likheten mellom valg av yrker som spesialpedagogikk og sykepleie, siden begge er yrker valgt særlig på bakgrunn av et ønske om å hjelpe. Selve yrkesutøvelsen er verdibasert og er styrt av holdninger om et ansvar for å gjøre det som er best for eleven.

Eleven i fokus

Uthus viser til tanken om gjensidig berikelse mellom spesialpedagog og elev, der begge har engasjement og arbeider for å nå et felles mål. Sitater fra intervjuene med spesialpedagogene hun presenterer i boken, viser en tydelig nærhet til elevene. Pedagogene

gleder seg på deres vegne når de får til noe. Spesialpedagogene prioriterer det at elevene skal følges opp og støttes, noe som er tett knyttet til yrkesstolthet og trygghet i rollen de har valgt. Elvemangfoldet i skolen er stort, og selv om behovene til elevene ikke er statiske, er det klart behov for spesialpedagogisk kompetanse. Prinsippet om verdighet for den enkelte elev er viktig å ha med seg inn i utøvelse av yrket.

BFLD

Det stilles også spørsmål ved om inkludering av og til kan virke mot sin hensikt. Selv med optimal tilpasning av ordinær undervisning er det ikke alltid nok for å gi noen av elevene som har store vansker, mestring og positive opplevelser. Det å måtte være i klassen hele tiden, slik at alle ser at denne eleven ikke klarer de kravene som ligger i det, kan også føre til stigmatisering. Uthus påpeker derfor at elever også kan ha behov for segregerte settinger og svært tilpasset undervisning. Uthus lanserer begrepet big fish, little dam (BFLD), som innebærer inkludering i segregerte fellesskap, og hun mener at dette kan være bedre for enkeltelevers faglige selvoppfatning. Å være i

relasjoner med andre som man opplever seg jevnbyrdig med, er godt for identiteten og selvrespekten. Begrepet normalisering blir likestilt med det å øke aksepten for alle mennesker, uansett hvilke behov den enkelte har.

Fremover

Uthus viser til at det spesialpedagogiske fagfeltet ønsker at skolen skal ha en fleksibel organisatorisk struktur. Da kan spesialpedagoger i økende grad ta selvstendige beslutninger, basert på det de mener er det beste for eleven. Det legges til at eleven selvfølgelig skal ha medbestemmelse, og at det derfor er elevens subjektive opplevelse av å høre til og å lære, som bør være retningsgivende for undervisningspraksisen i skolen. Uthus påpeker at en skole som også tar godt vare på elever med særskilte behov, har en elevmasse som er fornøyd, og som fungerer godt både faglig og sosialt.

Boken anbefales særlig for studier i spesialpedagogikk. I tillegg kan det være en nyttig bok for skoleadministrasjon og bevilgende myndigheter.





Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2021, 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



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 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

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.

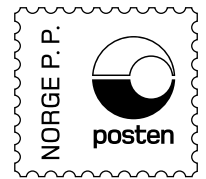
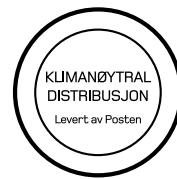
Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



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





Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 6, 2020 har utgivelse 27. november. Der kan du lese om:

Tilrettelegging av matematikkundervisningen for elever med utviklingshemming: Artikkel av Marianne Akselsdatter Aaslund og Ulf Tore Gomnæs. ***Synshemmede elever – på nett med de andre:*** Artikkel av Margrethe Sylthe. ***De sårbare overgangene:*** Artikkel av Beate Heide og Rina Nicolaisen om fosterbarn og andre barn som strever med overganger fra en aktivitet til en annen på skolen. ***De viktigste grunnbetingelsene for pedagogisk- og spesialpedagogisk arbeid:*** Artikkel av Eldar Taraldsen. ***Mestringskurs for ungdom med autismespekterforstyrrelser i videregående opplæring:*** Artikkel av Heidi Marie Høydal og Karl-Petter Endrerud. ***Hvorfor kamuflerer jenter/kvinner autismen sin i sosiale settinger, og hvilke negative følger kan det få?*** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Nils Kaland.

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