

Sårbare barn i skolen

■ AV JARMUND VELAND OG MAY LINDA HAMM

Det å ha lav sosioøkonomisk status kan være et hinder for inkludering. Når barn har tilleggsvansker, vil risikoen for problemer i relasjon til andre elever og lærere bli langt større. En omfattende spørreundersøkelse har tatt for seg sosialt sårbare barn og delt dem i fire kategorier: barn med foreldre som er rusmisbrukere, som har psykiske problemer, flyktningbarn og barneverns klienter.

Hver dag møter de fleste barn på skolen med en positiv forventning om gode og inkluderende møter med andre elever og lærere. Men det finnes også sårbare barn som gruer seg til å gå på skolen, som har en følelse av å se på skolefelleskapet gjennom en glassvegg. De ser et fellesskap de ønsker å være en del av, men føler seg utestengt. Enten fordi de blir mobbet eller på andre måter ikke er inkludert.

Djupedalsutvalgets rapport *NOU 2015:2 Å høre til – virkemidler for trygge psykososiale skolemiljø, – løfter viktigheten av å høre til i skolen*. Rapporten aktualiserer en større norsk spørreskjemaundersøkelse gjennomført av Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning ved Universitetet i Stavanger (Læringsmiljøsentret) i 2001.

Spørreskjemaundersøkelsen er fortsatt aktuell fordi det ikke er gjort tilsvarende undersøkelser senere. Undersøkelsen gir også nyttig utfyllende informasjon til Djupedalsutvalgets rapport – fordi

den sier noe om inkludering av spesifikke sårbare grupper av barn i skolen. Sårbare barn som begrep og deres inkludering i skolen omtales ikke i Djupedalutvalgets rapport. Å høre til er av betydning for alle, men kanskje særlig for elever som av ulike årsaker er sosialt sårbare, derfor er det viktig at lærere er spesielt oppmerksomme på disse gruppene.

Om undersøkelsen

Spørreskjemaundersøkelsen omfattet 98 skoler i 30 norske kommuner. 7420 elever fra 5. til og med 10. trinn svarte på undersøkelsen som omhandlet barns opplevelse av inkludering på skolen – både blant elever og lærere. Dette gjaldt barn generelt og sosialt sårbare barn spesielt. Med sosialt sårbare barn forstås det her barn som har det vanskelig på grunn av sine oppvekstforhold.

I undersøkelsen ble det kartlagt hvor viktig sosioøkonomisk status er for inkludering i skolen.



Inkludering ble målt ved hjelp av summen av tre indikatorer. Disse var: 1) i hvilken grad elevene rapporterte at de ble mobbet, 2) hvilke relasjoner de hadde til medelever og 3) hvilke relasjoner de hadde til lærere. Det siste punktet gjaldt relasjonen til lærere generelt. Vi vet derfor ikke om resultatene reflekterer relasjonen til kontaktlærer eller til andre lærere som bare tidvis er inne i klassene. Videre fokuserte undersøkelsen på fire grupper sosialt sårbare barn med tilleggsvansker. Dette var elever som 1) var barnevernsklienter, 2) elever som hadde foreldre som var rusmisbrukere, 3) elever med foreldre som hadde psykiske problemer og 4) elever med flyktningebakgrunn.

Resultatene av undersøkelsen viser at inkludering i form av relasjoner til elever og lærere er bra for de aller fleste.

Selv om de fleste regnet seg som inkludert på skolen, gjør resultatene av undersøkelsen oss oppmerksomme på tilfeller av «trippelt sårbare barn». Med dette menes barn som opplever belastningen av både å ha lav sosioøkonomisk status, som har et tilleggsproblem i familiesituasjonen sin, og som har følelsen av å ikke være inkludert i skolemiljøet sitt. La oss starte med å se på sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og inkludering i skolen.

Sosioøkonomisk status og inkludering i skolen

Inkluderende opplæring er et begrep som har vært omfavnet av de fleste og som det er konsensus om i Norge. Salamanca-erklæringen fastslår blant annet at den enkelte elev skal oppleve sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med jevnaldrende. Inkluderende opplæring handler om at alle barn og unge med ulik sosial bakgrunn og med forskjellig etnisk, religiøs og språklig tilhørighet skal møtes med tillit og respekt på skolen (www.udir.no).

Foreldrenes sosioøkonomiske status har betydning for hvordan barn klarer seg i skolen og for hvordan de opplever skolemiljøet sitt. Det er godt dokumentert i internasjonal forskning at det er en sammenheng mellom foreldrenes sosioøkonomiske status og barns faglige skolerestater (Veland, Midthassel og Idsø, 2009). Barn med foreldre som har høy sosioøkonomisk status, gjør det bedre på skolen.

Det har imidlertid ikke vært forsket like mye på sammenhengen mellom sosioøkonomisk status og inkludering i skolen. Med inkludering forstår man her en subjektiv inkludering; opplevelsen av å tilhøre et fellesskap og en gruppe man ønsker å være en del av.

Men hva legger vi i begrepet sosioøkonomisk status? De fleste har en intuitiv formening om hva det er, men det er ikke faglig enighet om hva begrepet rommer (Bradley & Corwyn 2002; Liberatos, Link & Kelsey, 1988, Mc Loyd, 1998). I denne studien ble elevenes vurdering av 1) familieøkonomi, 2) boligstandard og 3) foreldrenes utdanningsnivå brukt som indikatorer på sosioøkonomisk status, heretter kalt økonomisk status. Ved å bruke flere indikatorer på det man ønsker å måle, får man et bedre og mer pålitelig mål.

Betydningen av økonomisk status

Resultatene fra spørreundersøkelsen viste at økonomisk status har noe å si for relasjonen til lærer, medelever og for hvor utsatt eleven er for mobbing. Man fant en svak til moderat sammenheng mellom økonomisk status og inkludering på alle de tre inkluderingsdimensjonene beskrevet ovenfor. At denne tendensen var svak, kan skyldes at det er små forskjeller i økonomisk status i Norge, da Norge er et relativt egalitært samfunn der økonomisk utjevning har vært et uttalt politisk mål.

En systematisk gjennomgang av internasjonal forskningslitteratur på sammenhengen mellom økonomisk status og mobbing viste en gyldig, men svak sammenheng mellom disse variablene. Et funn i den internasjonale undersøkelsen var at det var noe større sannsynlighet for å bli mobbet dersom man kom fra en familie med lav økonomisk status (Tippett og Volke, 2014).

Det vil si at elever som skåret lavere på økonomisk status også skåret noe lavere på inkludering både med hensyn til det å bli mobbet, med hensyn til relasjonen til andre elever og relasjonen til lærerne. Når det gjaldt mobbing, var det de to gruppene med lavest økonomisk status som var aller mest utsatt.

Sterkest sammenheng var det mellom økonomisk status og relasjoner til medelever. Det vil si at det å ha lav økonomisk status i seg selv kan være til hinder for barns inkludering i skolen, spesielt i

forhold til interaksjon med andre barn.

Det barn har av ressurser er altså viktigere for deres relasjon til andre barn enn det er for deres relasjon til lærerne.

Årsaker til dette kan være at disse barnas begrensede tilgang på ressurser gjør dem mindre attraktive som venner. Dette fordi vennskapelige relasjoner må være gjensidige for å vedvare, og barn med lav økonomisk status har mindre tilgang på goder som de kan utveksle med andre. Sirkelen av potensielle venner snevres dermed inn. Andre årsaker til at disse barna opplever mindre inkludering, kan være at det er en negativ sammenheng mellom økonomisk status og atferdsproblemer hos barn (Larsson og Frisk, 1999). Atferdsproblemer kan for eksempel øke sannsynligheten for avvising blant medelever. Mange avviste barn mangler positive interaksjonsegenskaper, som å kunne samarbeide med og å være hjelpsom og hensynsfull overfor andre (Vitaro og Brendgen, 2005).

Det å ha lav økonomisk status kan altså i seg selv være et hinder for inkludering, men noen barn har sosiale problemer ut over lav sosioøkonomisk status. Funnene i undersøkelsen viste at tendensen til mindre inkludering på skolen ved lavere økonomisk status særlig gjaldt hvis elevene hadde sosiale tilleggsvansker. Det er de barna som har slike kombinasjonsvansker vi kaller *de sosialt sårbare barna*. Økonomisk status viser seg å bety mer for disse.

Sosialt sårbare elever og inkludering

Forskning viser at barn og ungdommers situasjon forverres når sosiale «risikofaktorer» hopper seg opp (Garmezy & Masten, 1994; Masten & Wright, 1997). Det har vært hevdet at elever i sosialt svake posisjoner – ved at de har dårlig råd, bor dårlig og har mange sosiale problemer hjemme – i utgangspunktet er i en situasjon der sjansen for å bli ekskludert på skolen er stor (Arnesen, 2002, s. 442).

Det er mange måter å være sosialt sårbar på, men denne artikkelen fokuserer som nevnt på fire grupper: elever som 1) er barneverns klienter, 2) elever som har foreldre som er rusmisbrukere, 3) elever med foreldre som har psykiske problemer og 4) elever med flyktningebakgrunn. Disse

er overrepresentert med lav økonomisk status (det vil si at mange av dem, men ikke alle, har lav sosioøkonomisk status) – og de har i tillegg en livssituasjon som kan ha betydning for deres mulighet for å bli inkludert på skolen.

Blant hovedutvalget på 7420 elever var det et underutvalg på 554 elever som tilhørte en eller flere av disse sårbare gruppene. Dette underutvalget ble kalt *utsattgruppa* fordi hypotesen var at deres sammensatte problemer gjorde dem mer utsatt for å ikke å bli inkludert. Man ønsket altså å undersøke om det var forskjeller i sammenhengen mellom økonomisk status og inkludering mellom hovedutvalget og utsattgruppa.

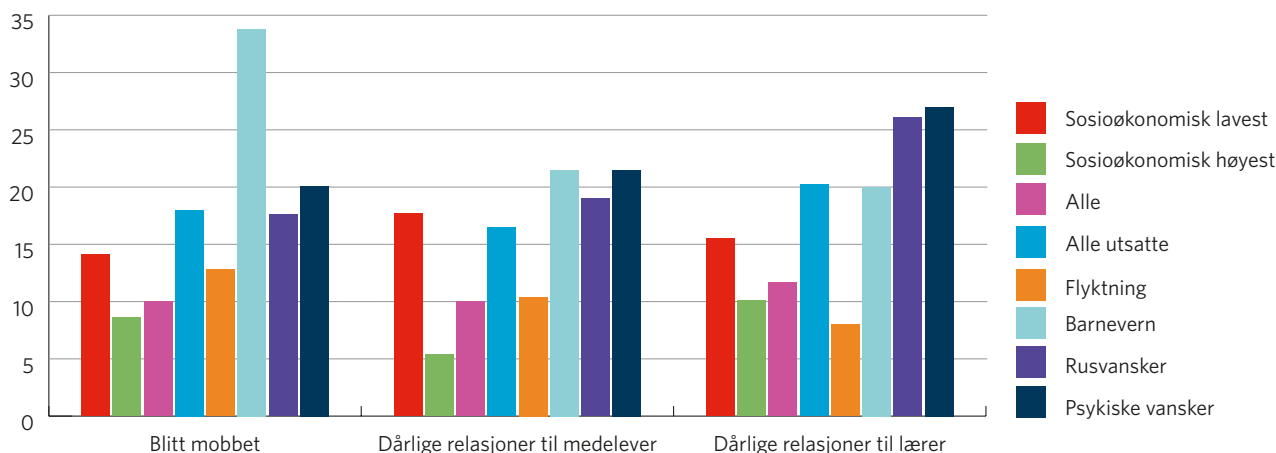
Funnene viste at sammenhengen mellom økonomisk status og inkludering fulgte det samme mønsteret i hovedutvalget som i utsattgruppa. Men sammenhengene var sterkere – det vil si at økonomisk status betydde *mer* for inkludering i utsattgruppa enn for hele utvalget. Tilleggsvansker forsterker altså effekten økonomisk status hadde på inkludering. Det var også de som tilhørte utsattgruppa kombinert med lavest økonomisk status som skåret aller dårligst på alle inkluderingsdimensjonene.

Hvorfor er det slik at elevene med kombinasjonsvansker kommer dårligst ut når det gjelder inkludering på skolen? Det kan være mange årsaker til dette. Disse elevene kan oppleve atferdsvansker, tilknytningsvansker, emosjonelle vansker osv. som de må håndtere, og dette kan hemme dem når de prøver å bli inkludert i skolefellesskapet.

Forskjeller innenfor utsattgruppa

Selv om de spesielt utsatte 5.- til 10.-klassingene hadde mye til felles, fant vi viktige forskjeller mellom de fire sårbare gruppene som inngikk i underutvalget – forskjeller som det bør være interessant for en lærer å kjenne til.

For utsattgruppa var det flyktningene som kom best ut når det gjaldt å oppleve seg som inkludert. De opplevde i mindre grad mobbing og dårlige relasjoner til medelever sammenlignet med de andre utsatte gruppene. Det var også den gruppen som rapporterte lavest andel med dårlige relasjoner til lærere (8,5 prosent) i hele utvalget. Som man kan se av figur 1, kom barn med flyktningebakgrunn



Figur 1. Prosentandel som rapporterer å bli mobbet, dårlige relasjoner til medelever og dårlige relasjoner til lærere for de ulike gruppene

bedre ut enn alle elevene når det gjaldt forholdet til lærerne. Man kan derfor si at lærerne i svært stor grad har lyktes med å få flyktningene som gruppe til å føle seg sett, forstått og positivt akseptert.

Videre var det barnevernsklientene som rapporterte om høyest grad av mobbing, der 32,4 prosent rapporterte at de hadde blitt mobbet (ukentlig eller oftere). De lå betydelig over de øvrige gruppene på denne variabelen. Disse elevene har altså større grad av problemer i relasjon til medelever. At barnevernsbarn er en risikogruppe for mobbing, gir grunnlag for bekymring. En nyere undersøkelse viser at bare fire av ti barnevernsbarn gjennomfører videregående opplæring. Årsakene til dette er ikke kartlagt, men det er grunn til å tro at et inkluderende grunnskolemiljø er en av faktorene som kunne ha bidratt til å hjelpe barnevernsbarna til å fullføre videregående opplæring.

Hvis man sammenligner barnevernsklientene og gruppene som hadde foreldre med henholdsvis rus- og psykiske vansker, kom de omtrent likt ut med hensyn til andelen med dårlige relasjoner til medelever, men barnevernsklientene kom dårligere ut enn de to andre gruppene når det gjaldt andelen med dårlige relasjoner til lærere.

De elevene som hadde foreldre med psykiske lidelser og de som hadde foreldre med rusvansker, rapporterte om tilnærmet lik grad av inkludering på alle de tre inkluderingsvariablene. Omtrent

hver femte rapporterte om mobbing og at de hadde dårlige relasjoner til medelever, og hver fjerde rapporterte at de hadde dårlig relasjon til lærere. Det var disse to gruppene som kom dårligst ut når det gjaldt relasjon til lærerne. En forklaring kan være at enkelte av disse elevene har en atferd som lærerne opplever som krevende og som må korrigeres. Men elevene i disse to gruppene kan også være velfungerende og ha en prososial atferd, særlig hvis den ene forelderen er ressurssterk. Det kan også være andre forklaringer på hvorfor disse gruppene føler seg mindre inkludert. Når flyktningene føler seg mest inkludert, kan det være fordi lærerne ser hvem de er, mens de andre utsatte gruppene ikke er så lette å identifisere; lærerne vet ikke nødvendigvis at de sliter.

Figur 1 viser mer detaljert om funnene som gjaldt inkludering blant de ulike gruppene, målt i prosent.

Buffer for sosialt sårbare elever

Sosialt sårbare elever opplever altså generelt sett mindre inkludering enn andre elever. Heldigvis finnes det «buffer» som kan dempe betydningen av å tilhøre en av de fire gruppene sosialt sårbare barn.

Tidligere i artikkelen ble det pekt på at elever som tilhører utsattgruppen oftere har lav sosioøkonomisk status. Men vi finner også tilfeller der barn i denne gruppen skårer høyt på sosioøkonomiske ressurser. I disse familiene, som

i utgangspunktet er sosialt sårbare, kan deres betydelige økonomiske ressurser gjøre det lettere for dem å inkludere barna. Høy økonomisk status fungerer dermed som en buffer mot ulempene de ellers måtte ha.

Det ble også undersøkt andre faktorer som kunne kompensere for sårbarheten forbundet med å tilhøre utsattgruppa. Alder har tidligere vist seg å ha en sammenheng med inkludering i form av det å bli mobbet (Roland, 2014). Heldigvis er det slik at man generelt finner færre tilfeller av mobbing jo eldre elevene blir, og dette fant man også i denne undersøkelsen. Men denne alders-effekten kom dessverre ikke utsattgruppa til gode. For gruppen med sosiale tilleggsvansker vedvarte mobbeproblemet ved økt alder. Man kan derfor *ikke* si at alder fungerer som buffer for sosialt sårbare elever. Det er grunn til å tro at barn med kombinasjonsvansker bærer med seg et stigma som det er vanskelig å bli kvitt.

Skolesamarbeidet med foreldre kan være spesielt avgjørende for disse elevene. Tidligere internasjonal forskning har vist at den måten foreldrene oppdrar sine barn på – foreldrestil – har betydning for hvordan barn interagerer med omverdenen, og for hvordan de blir inkludert sosialt. Det man ser på er det «følelsesmessige klimaet» som preger foreldrenes oppdragelse av barna. Også denne undersøkelsen kartla om foreldrestil hadde en betydning for barns inkludering på skolen.

Foreldrestil dreier seg om en kategorisering, hvor foreldre ofte deles inn i fire grupper: 1) de autoritære, 2) de autoritative, 3) de ettergivende og 4) de forsømmende (Baumrind, 1991). Det som skiller disse gruppene fra hverandre, er for det første hvordan de fører tilsyn og stiller krav til barna sine (foreldretilsyn). For det andre dreier det seg om hvordan de støtter sine barn og uttrykker varme i relasjonen til dem (foreldrestøtte).

Det er den autoritative foreldrestilen som er forbundet med størst suksess når det gjelder å forme barns sosiale ferdigheter. Med sosiale ferdigheter menes barnas interaksjonsevne, deriblant deres evne til selvregulering (å kunne arbeide selvstendig, dele, vente på tur osv.) – egenskaper som barn trenger i samspill med andre, både elever og lærere, på skolen.

Autoritative foreldre skårer høyt på krav og kontroll, men er samtidig varme og sensitive på den måten at de er «tunet inn» på barnas behov. Man kan derfor anta at barn generelt og sårbare barn spesielt som har autoritative foreldre, vil ha større sjanse for å ha en ønsket sosial atferd som utløser positiv respons fra andre. Det betyr at de lettere vil bli inkludert på skolen.

Imidlertid har tidligere internasjonal forskning funnet at det er en sammenheng mellom lav økonomisk status og dårlig foreldrestil (Nagin og Tremblay, 2001). Siden vi vet at barn som tilhører de fire sårbare gruppene er overrepresentert med lav sosioøkonomisk status, ønsket vi å finne ut om dette også var gyldig i Norge.

Funnene i denne undersøkelsen viste imidlertid at det i utgangspunktet var en moderat sammenheng mellom økonomisk status og foreldrestil. Det vil si at de ressursene familiene disponerer, bare i en moderat grad forutsier hvordan oppdragelsesklimaet i familiene er under norske forhold.

Man ønsket også å få svar på om sammenhengen mellom økonomisk status og foreldrestil var annerledes for de sårbare barna (utsattgruppa) enn for hovedutvalget. Funnene i undersøkelsen støttet denne hypotesen. Man fant at sammenhengen mellom økonomisk status og foreldrestil var sterkere for de sosialt sårbare gruppene.

Det vil si at i en familie hvor man har ett eller flere av de fire tilleggsproblemerkennetegnene utsattgruppa, vil man med større sannsynlighet kunne finne at elevene med lav økonomisk status ikke har foreldre med en autoritativ foreldrestil. Siden en autoritativ foreldrestil er fordelaktig for barns sosiale kompetanse, kan dette være en ulempe for deres inkludering på skolen.

I tråd med dette fant man at effekten av økonomisk status på inkludering ble mediert mer av foreldrestil i utsattgruppa. Det vil si at foreldrestil i større grad fungerte som buffer for den effekten økonomisk status hadde for inkludering blant de sosialt sårbare barna.

Læreren og betydningen av foreldrestil

Lærerne har en svært sentral posisjon i elevens liv. Opplevelsen av å ha en god relasjon til læreren sin er av stor betydning for alle elever, men særlig for dem som av ulike grunner strever på skolen (Bru,

2011). På samme måte kan man anta at læreren er spesielt viktig for dem som strever i hjemmesituasjonen. I tilfeller med sviktende omsorg er det spesielt betydningsfullt at barn har kontakt med andre støttende voksne. Der barna ikke formes av autoritative foreldre, er det betydningsfullt med autoritative lærere, da autoritativ ledelse av barn er en suksessfaktor for deres atferd og inkludering.

Det viste seg at foreldrestil hadde sterkere sammenheng med elevens relasjon til lærerne enn den hadde for elevens relasjon til medelever og mobbing. Det kan tolkes slik at elevenes atferd i form av deres interaksjonsevne og evne til selvregulering er enda viktigere for hvordan de opplever seg inkludert av lærerne enn for hvordan de opplever seg inkludert av medelevene. Dette funnet gjaldt alle elevene, ikke bare de som var sårbare.

Man forsøkte også å skille mellom foreldretilsyn og det som hadde med foreldrestøtte å gjøre, for å se på om det hadde ulik betydning for barnas inkludering på skolen, blant annet for relasjonen til lærerne. Her fant man at foreldrenes støtte og varme bare hadde moderat betydning for relasjonen til lærerne. Foreldrestil i form av foreldretilsyn viste seg imidlertid å ha en større betydning.

Foreldretilsyn tok bort effekten som økonomisk status hadde på inkludering når det gjaldt relasjon til lærerne generelt for alle elevene. Det kan derfor se ut til at foreldrenes evne til tilsyn av barna er en suksessfaktor for relasjon til lærerne som gjør effekten av økonomisk status mindre viktig. Både det å være forelder og det å være lærer handler om ledelse av barn, og det kan synes som vesentlig for god inkludering av barn i skolen at foreldre lykkes i sin rolle som autoritativ leder av barna sine.

Oppsummert kan man si at spørreundersøkelsen blant de 7420 elevene fra 5. til og med 10. trinn avdekket en rekke interessante funn om sammenhengen mellom økonomisk status og inkludering på skolen for barn generelt og sårbare barn spesielt.

Funnenes gyldighet for dagens skole

Selv om undersøkelsen bidro med mange svar, gjenstår det ubesvarte spørsmål. For det første var undersøkelsen såkalt selvrappporterende, det vil si at barn selv rapporterte om sine egne opplevelser. Vi vet derfor ikke om barnas vurdering

av å være inkludert sammenfalt med medelevers og lærernes oppfatning. Hvordan vi mennesker opplever oss inkludert, skjer i et samspill mellom andres atferd mot oss, og vår egen tolkning av dette. Veilederen til kapittel 9a i opplæringsloven og Utdanningsdirektoratets rundskriv «Retten til et godt psykososialt miljø» (Udir – 2- 2010) understreker at fokuset skal være på den enkelte elevs *opplevelse* eller den virkningen læringsmiljøet har på den enkelte elevs helse, trivsel og læring (Notat fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning 2014). Det er derfor ikke vesentlig om et barn sett fra andre aktører i skolemiljøet sitt perspektiv er inkludert gjennom inkluderende handlinger, dersom det selv føler seg ekskludert. Vi vet for eksempel at mange ikke nødvendigvis er bevisst på alle aspekter ved sin verbale eller nonverbale kommunikasjon, fordi denne kommunikasjonen ofte ikke er intendert. Hvis man legger til grunn at det er den enkelte



Foto: fotolia.com/Riza

elevs subjektive opplevelse av det psykososiale skolemiljøet som er viktig, kan man ikke anse at en selvrappporterende undersøkelse er en svakhet.

Et annet moment er tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført på. Dataene ble samlet inn i 2001. Vi vet ikke om forhold kan ha endret seg. Ville den samme undersøkelsen utført i dag ha gitt de samme resultatene? For eksempel vet vi at det i de siste årene har vært en nedgang i mobbing. Mobbetallene var stabile fra 2007 til 2012, før en markant nedgang i 2013. I 2014 var andelen som blir mobbet ytterligere redusert, og den lå da på 3,9 prosent (www.udir.no). Imidlertid tyder nyere funn i internasjonal forskning på at bildet av sammenhenger mellom sårbarhet og inkludering fortsatt er gyldig i dag. Dataene er også relativt nylig publisert i internasjonale tidsskrifter (f.eks. Veland, J., Bru, E. & Idsøe, T. 2014)

Og selv om trenden er en nedgang i mobbetallene, er det ingen grunn til å ta hvileskjær i arbeidet med å bedre det psykososiale skolemiljøet. Den enkelte eleven kan ha det vanskelig selv om det «gjennomsnittlige» psykososiale skolemiljøet er godt (Notat fra Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning 2014). Man må ha en visjon om nulltoleranse for at elever skal føle seg utestengt fra skolefelleskapet. Djupedalsutvalgets rapport påpeker også at skolekulturen fokuserer for lite på nulltoleranse for ekskludering i form av krenkelser, mobbing, trakassering og diskriminering.

Inkludering gjennom ønsket ulikhet

Vi vet at det fortsatt finnes barn som ikke føler seg godt nok inkludert på skolen. Enkelte ganger er det forhold i deres hjemmesituasjon som gjør at de skiller seg ut fra majoriteten. De kan være annerledes i form av hva de har (økonomisk status i seg selv) eller i form av hva de gjør (deres atferd) – eller kun i form av at de har en gruppetilhørighet til en av de sårbare gruppene. Barn er barn, men unike individer preges av sin personlighet og formes av sitt miljø. Tippet og Wolkes (2014) gjennomgang av internasjonal forskningslitteratur rundt sammenhengen mellom økonomisk status og mobbing viser at det at barn skiller seg ut fra gruppen, i seg selv kan være en årsak til at de blir mobbet av andre barn.

Hvordan disse barna som kjennetegnes av å

være annerledes enn majoriteten, blir møtt av andre mennesker, er svært viktig. Samfunnet og skolene må forholde seg til ulikhet i elevmassen. En av nøklene til inkludering kan være å skille mellom ønsket og uønsket ulikhet.

Skolene må signalisere at de ønsker ulikhet i form av at de ser på en sammensatt elevmasse som positivt – i tråd med det som tidligere ble skrevet om inkluderende opplæring. Hver enkelt elev skal møtes med vennlighet, tillit og respekt. Man må se på ulikhet som en mulighet til et miljø med mangfold.

Samtidig kan det være nødvendig å behandle elevene ulikt fordi de vil ha ulike forutsetninger – dette er da en *ønsket ulikhet*. Kanskje trenger de sosialt sårbare elevene ekstra støtte på lik linje med at faglig svake elever trenger ekstra faglig støtte?

Det ingen ønsker, er at elever opplever ulikhet i den forstand at noen opplever mindre inkludering enn andre på grunn av sin hjemmesituasjon. Slike tilfeller kan vi kalle *uønsket ulikhet*.

Men hva kan så skolene, og andre aktører, gjøre for å øke inkluderingen blant sårbare barn ytterligere? Det er viktig at forskningsresultater gir føringer for konkrete tiltak.

Noen forslag til tiltak

Djupedalsutvalgets rapport peker på at skolens arbeid må dreies mot at alle elever skal føle sosial tilhørighet. For *konsekvensene* av å ikke høre til kan være store. En fersk undersøkelse utarbeidet ved Pedagogisk institutt ved NTNU har sett på et utvalg elever i første klasse i videregående opplæring, og hvilke tanker disse elevene har om å slutte på skolen. Resultatene viste at ensomhet var den faktoren som i størst grad kan forklare hvorfor elever ønsker å slutte (Mjaavatn & Frostad, 2014). Belastningen av manglende inkludering og ensomhet blir dermed også et samfunnsproblem. I det store nasjonale løftet som nå skal i gang med å videreutvikle enda bedre og tryggere læringsmiljø, må man lete etter tiltak både utenfor og innenfor skolegården. La oss starte med tiltakene innenfor skolegården.

Identifisering

Lærerne har en mulighet til å gjøre en positiv forskjell for elever. Ved at elevene blir sett og verdsatt av lærerne setter de positive avtrykk i selvfølelsen

som vedvarer resten av livet. Men for å se de sårbare elevene, må lærerne bli oppmerksomme på hvem som sliter sosialt i klassene. Sosiometriske kartlegginger kan være et verktøy i så måte, og også gjennom samtaler med elevene kan lærerne danne seg et bilde av hvem de må være oppmerksomme på. I dette arbeidet må lærerne ha en bevisst strategi for å bli kjent med den enkelte elevs egenart og behov.

Samarbeid med foreldre

I skolesammenheng kan det være nødvendig med en positiv forskjellsbehandling der lærerne er særlig opptatt av å utvikle gode relasjoner til sårbare elever og deres foresatte. Det er nødvendig med tidlig og god kontakt hvor elevene gis positive tilbakemeldinger. I denne sammenheng er det viktig å bygge gode relasjoner til foreldre, og dette må skje i «fredstid». Med dette forstås perioder der det ikke forekommer konfliktfylte forhold som berører eleven. Djupedalsutvalgets rapport peker også på at elever og foreldre ikke involveres godt nok i skolens arbeid med det psykososiale miljøet.

Erfaringsdeling

Det kan også være nyttig å gjøre lærerne ekstra trygge i sin rolle overfor de sårbare elevene. Erfaringsutveksling mellom lærere som har kontakt med sårbare elever i sin arbeidssituasjon, kan være et tiltak. Det er nyttig at disse lærerne gis tid og et møteforum hvor de kan diskutere utfordringer og løsninger knyttet til denne kategorien elever. Å koordinere undervisningstilbudet til denne gruppen er viktig. Det kan også være nødvendig med en kompetanseheving av lærerne på dette området, hvor barnevernstjenesten og PPT kunne ha bidratt til trygghet for lærerne og styrket dem i sin rolle.

Relasjonsdesign

Lærerne har påvirkningskraft når det gjelder hvordan elevene oppfatter sin relasjon til dem, men også for hvordan relasjonene mellom elevene utvikler seg. Mange skoler jobber allerede godt med det man kan kalle relasjonsdesign – bevisst strukturering av elever i grupper. Når det gjelder sårbare barn, er det ekstra viktig at lærerne strukturerer gruppearbeidet i timene slik at disse elevene kommer i grupper med elever som er

ivaretagende. Friminuttene er en sentral sosial arena, og det er nødvendig med voksen tilstedeværelse i friminuttene hvor de voksne har kompetanse til å strukturere leken eller samhandlingen der det er behov for det. Videre er det av betydning å gjøre det man kan for å gjøre de sårbare barna mer attraktive. For eksempel kan lærerne gi disse barna oppgaver som de vet elevene evner å lykkes med.

Skolens læringsmiljø

Generell utvikling av gode læringsmiljø på skolene vil også være en avgjørende grunnmur for arbeidet med å inkludere sårbare barn på skolen. En gjennomgang av flere undersøkelser konkluderte med at for å forebygge og redusere mobbing, er det mest effektivt at tiltakene omfatter hele skolen (Ttøfi og Farrington 2009, 2011) I dette arbeidet kan det være nyttig med utveksling av beste praksis mellom skoler. Man vet blant annet at det er visse kjennetegn ved skoler som klarer å utvikle og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø (Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning, 2014).

Tidlig intervensjon

Men skolene kan ikke stå alene i arbeidet om å inkludere sårbare barn. I innsatsen for inkludering av sårbare barn på skolen er det viktig med tidlig intervensjon. Det er liten grunn til å tro at disse barnas problemer oppstår først i 5. klasse. Man bør derfor allerede i barnehagealder styrke barns ferdigheter i språk, sosial kompetanse og evne til selvregulering, ferdigheter som styrker barn i deltakelsen i sosiale fellesskap. Videre må det på bakgrunn av systematisk kartlegging av barn i tidlig alder gjøres dokumenterte tiltak for å forbedre disse ferdighetene. Det er viktig at problemene ikke får feste seg. Barnehager må derfor med i arbeidet om å inkludere sårbare barn i skolen.

Offentliggjøring av skolens evne til inkludering

Skoleeier er også en vesentlig aktør. Skoleeier er ansvarlig for at elevenes rettigheter oppfylles. Skoleeier må få bistand i hvordan de aktivt kan bidra til å sikre at skolene er fri for mobbing og krenkelser (NOU 2015:2).

Vi må også rette fokuset mot myndighetene. Det kan være et nyttig tiltak på myndighetsnivå å

LITTERATUR

ARNESEN, A.L. (2002). Ulikhet og marginalisering med referanse til kjønn og sosial bakgrunn: en etnografisk studie av sosial og diskursiv praksis i skolen. (Deviation and marginalization with reference to gender and social background: An ethnographical study of social and discursive practice in the school; in Norwegian) (Avhandling (dr. polit.), Universitetet i Oslo, 2002).

BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. I: J. Brooks-Gunn, R. Lerner & A.C. Peterson (Eds). The Encyclopedia of adolescence. Garland. New York.

BRADLEY, R.H., & CORWYN, R.F. (2002). Socio-economic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.

BRU, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg & E. Roland (red.) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*, s. 17-26, Universitetsforlaget.

GARMEZY, N., & MASTEN, A. (1994). Chronic adversities. I: L.H.M. Rutter, & E. Taylor (red), *Child and adolescent psychiatry*, s. 191-208. Oxford: Blackwell.

LIBERATOS, P., LINK, B., & KELSEY, J. (1988). The measurement of social class in epidemiology. *Epidemiology Review*, 10, 87-121.

MASTEN, A.S., & WRIGHT, M.O.D. (1997). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. I: B.B.R. Rossman & M.S. Rosenberg (Eds.), Multiple victimization of

children: Conceptual, developmental, research and treatment issues. Binghamton, NY: Haworth Press.

MCLOYD, V. (1998). Socio-economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.

MJAAVATN, P.E. & FROSTAD, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor. *Spesialpedagogikk*, 1, 47-54.

NAGIN, D.S., & TREMBLAY, R.E. (2001). Analyzing Developmental Trajectories of Distinct but Related Behaviors: A Group-Based Method. *Psychological Methods* 6 (1), 18-34. Doi: 10.1037/1082-989X.6.1.18.

TIPPETT, N., WOLKE, D. (2014). Socioeconomic Status and Bullying: A Meta-Analysis. *American Journal of Public Health*.

TTOFI, M.M. & FARRINGTON, D.P. (2009). What works in preventing bullying: Effective elements of anti - bullying programmes. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 1 (1), 13-24.

TTOFI, M.M. & FARRINGTON, D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. (Literature review; Systematic Review; Meta Analysis). *Journal of Experimental Criminology*, 7 (1), 27-56. Doi: dx.doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1.

NASJONALT SENTER FOR LÆRINGSMILJØ OG ATFERDSFORSKNING (2014). Å skape og opprettholde et godt psykososialt skolemiljø.

Notat skrevet på bestilling fra Djupedalsutvalget.

NOU 2015:2 (2015). Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

ROLAND, E. (2014). Mobbingens psykologi. Oslo: Universitetsforlaget.

VELAND, J., MIDTHASSEL, U.V., IDSØ, T. (2009) Perceived Socio-Economic Status and Social Inclusion in School: Interactions of Disadvantages. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53, 515-531.

VELAND, J. (2011) Klarer skolen å inkludere de sosialt sårbare elevene? I: U.V. Midthassel, E. Bru, S.K. Ertesvåg, E. Roland (red.) *Sosiale og emosjonelle vansker. Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. Kapittel 8, s. 132 - 151. Oslo: Universitetsforlaget.

VELAND, J., BRU, E. & IDSØ, T. (2014). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: parental monitoring and support as mediators. *Emotional and Behavioural Difficulties*. Doi: 10.1080/13632752.2014.931018

UTDANNINGSDIREKTORATET (2010) Retten til et godt psykososialt miljø, Oslo.

VITARO, F., & BRENDGEN, M. (2005). Proactive and Reactive Aggression: A Developmental Perspective. I: R.E. Tremblay, W.W. Hartup & J. Archer (red.) *Developmental Origins of Aggression*, 178-201. New York: Guilford Press.

publisere skolens evne til å inkludere elevene. I de senere årene har man valgt å publisere skolens faglige resultater etter ulike undersøkelser. Man kan diskutere hvorvidt det er riktig, blant annet fordi det er metodiske svakheter ved undersøkelsene (eksempelvis blir det ikke kontrollert for foreldrebakgrunn – hvilket gjør at enkelte skoler kommer ufortjent godt eller dårlig ut). Men når resultatene først publiseres, kunne det være en idé å også publisere skolens evne til å inkludere elevene. Dette kunne øke skolens motivasjon for å jobbe enda mer med det sosiale læringsmiljøet (Veland, 2011).

Det ville kunne gi oss oppdatert kunnskap om forskjeller mellom skoler. Da kunne vi bevege oss fra å snakke om sosialt sårbare barn i skolen til å snakke om sosialt sårbare barn på skoler. For noen skoler jobber allerede veldig godt med å inkludere denne gruppen elever. De skal vi gratulere. De andre skal vi motivere til å bli enda bedre i å inkludere sårbare barn på skolen. For det er de sårbare barna som trenger skolen som inkluderende arena aller mest.



Jarmund Veland er ansatt som førstelektor ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Han er utdannet barnevernspedagog og sosiolog. Han har arbeidet mye med barnevern og har forsket på sammenhengen mellom barns sosiale bakgrunn og det å bli sosialt inkludert i skolen. I 2010 fikk han sykdommen ALS og er nå fullstendig lammet, men skriver med hjelp av en øyestyrt PC.



May Linda Hamm er utdannet cand.polit fra Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet og har hovedfag i psykologi. Hun har jobbet mye med arbeidsmiljø, og er timeansatt ved Nasjonalt senter for læringsmiljø og adferdsforskning, Universitetet i Stavanger.