

KUNSTEN Å BALANSERE - EMPATISK STØTTE OG KRITISKE DISKUSJONER I PROFESJONSFELLESSKAPET

Lederkonferansen FOS – 27.oktober 2021



HVA ERHVA LEGGER VI I BEGREPET.....

Inkludering

TPO

Barns medvirkning

Barnets beste

Tidlig innsats

?????

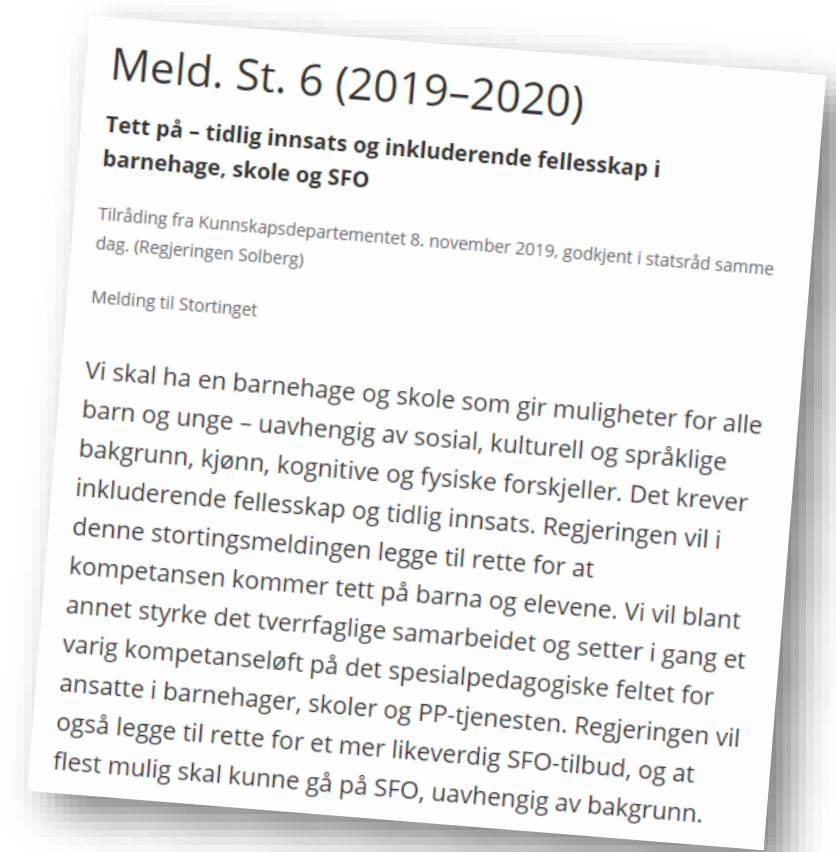
INKLUDERING – EN KONGSTANKE/MASTERIDE'?

Kjennetegn på en Kongstanke/masteride' er:

- Stor utbredelse (alle politiske partier er selvsagt positiv til inkludering)
- Har kraft til å utløse reformer
- Tidsriktig og dermed selvbegrunnede

«Når reformene er vedtatt, får de gjerne form av selve samfunnsmandatet til skolen og blir til en slags kontrakt mellom samfunn og skole»

Røvik, K. A. (2014, s. 17)



HVA ER INKLUDERING?

- Et politisk skapt begrep (Takala et al., 2012)
- Holdninger til inkludering ser ut til å være mer positive jo lengre avstanden er til barnet (Avramidis & Norwich, 2002)
- Balansering av dilemma (Gidlund, 2018; Razer & Friedman 2013)
- I møte med utfordrende atferd blir dilemmaene ekstra tydelige (Avramidis and Norwich 2002; Buttner et al. 2015; De Boer, Pilj, and Minnaert 2010; Willmann and Seeliger 2017).



HVA ER INKLUDERING?

- Lærere vel så sårbar som elever dersom de ikke over tid opplever mestring og støtte (Griffin & Shevlin, 2007)
- Problemdiskurs & Umulighetsdiskurs
- Øke stressnivå og «Burnout» (Scanlon & Barnes-Holmes, 2013)



WHY «WHAT WORKS» WON'T WORK

- «Kompliserte pedagogiske spørsmål har sjelden sikre svar.»
- «Profesjonen og den enkelte lærer forvalter et ansvar for å utøve skjønn i komplekse spørsmål.»
- Lærerens tenkning og forståelse av utfordrende atferd påvirker i stor grad arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis (Øen & Krumsvik, 2021)



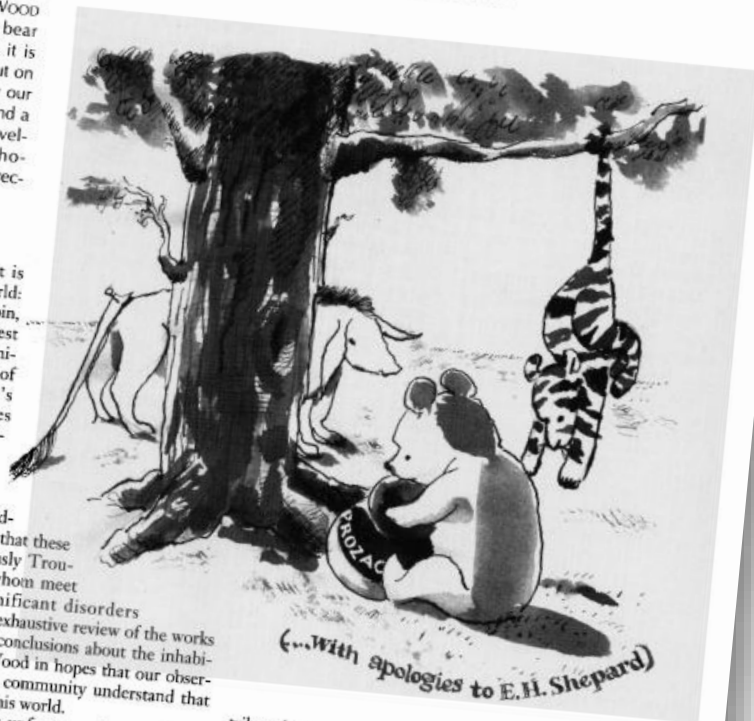
Pathology in the Hundred Acre Wood: a neurodevelopmental perspective on A.A. Milne

Sarah E. Shea, Kevin Gordon, Ann Hawkins, Janet Kawchuk, Donna Smith

SOMEWHERE AT THE TOP OF THE HUNDRED ACRE WOOD a little boy and his bear play. On the surface it is an innocent world, but on closer examination by our group of experts we find a forest where neurodevelopmental and psychosocial problems go unrecognized and untreated.

On the surface it is an innocent world: Christopher Robin, living in a beautiful forest surrounded by his loyal animal friends. Generations of readers of A.A. Milne's Winnie-the-Pooh stories have enjoyed these seemingly benign tales.^{1,2} However, perspectives change with time, and it is clear to our group of modern neurodevelopmentalists that these are in fact stories of Seriously Troubled Individuals, many of whom meet DSM-IV's criteria for significant disorders (Table 1). We have done an exhaustive review of the works of A.A. Milne and offer our conclusions about the inhabitants of the Hundred Acre Wood in hopes that our observations will help the medical community understand that there is a Dark Underside to this world.

We begin with Pooh. This unfortunate bear embodies the concept of comorbidity. Most striking is his Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), inattentive subtype. As clinicians, we had some debate about whether Pooh might also demonstrate significant impulsivity, as witnessed, for example, by his poorly thought out attempt to get honey by disguising himself as a rain cloud. We concluded, however, that this reflected more on his comorbid cognitive impairment, further aggravated by an obsessive fixation on honey. The latter, of course, has also con-



(...With apologies to E.H. Shepard)

tributed to his significant obesity. Pooh's perseveration on food and his repetitive counting behaviours raise the diagnostic possibility of Obsessive Compulsive Disorder (OCD). Given his coexisting ADHD and OCD, we question whether Pooh may over time present with Tourette's syndrome. Pooh is also clearly described as having Very Little Brain. We could not confidently diagnose microcephaly, however, as we do not know whether standards exist for the head circumference of the brown bear. The cause of Pooh's poor brain growth may be found in the stories themselves. Early on we see Pooh being dragged

§ 1-4. Tidleg innsats på 1. til 4. trinn

På 1. til 4. årstrinn skal skolen se til å tilby eigna intensiv opplæring slik at forventningane til opplæringa i ein kort periode givast som mest

0 Føyd til med lov 8 juni 2018 nr. 27 (ikr. 1



International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being

ISSN: (Print) 1748-2631 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/zhw20>

A biased ADHD discourse ignores human uniqueness

S. I. Erlandsson & E. Punzi

To cite this article: S. I. Erlandsson & E. Punzi (2017) A biased ADHD discourse ignores human uniqueness, International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 12:sup1, 1319584, DOI: [10.1080/17482631.2017.1319584](https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/17482631.2017.1319584>

© 2017 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.

Published online: 22 May 2017.

Submit your article to this journal [↗](#)

Article views: 1680

View related articles [↗](#)

View Crossmark data [↗](#)

Citing articles: 2 View citing articles [↗](#)

Taylor & Francis
Taylor & Francis Group

skrivning eller rekning, raskt får
et, kan den intensive

1-5.

LÆRERNES FORSTÅELSE

- Egenskapsforklaringer hos elevene
- Diagnoser
- Medisinske avvik
- Verdsetting av medisinsk/psykologisk/spesialpedagogisk spisskompetanse
- Elevene mangler egenskaper og ferdigheter for å delta i fellesskapet
- Tas ut til eleven har tilegnet seg de nødvendige ferdighetene/egenskapene som skal til for å delta

(Øen & Krumsvik, 2021)



0%

Working successfully towards inclusion—or excluding pupils? A comparative retroductive study of three similar schools in their work with EBD

Johan Malmqvist 

School of Education and Communication, Jönköping University, Jönköping, Sweden

ABSTRACT

Sweden uses municipally run pupil referral units (PRUs) for students displaying emotional behavioural difficulties (EBD). This study investigates one Swedish municipality where transfers of students to PRUs were related to school practices favouring either inclusion or exclusion. A purposeful sampling procedure was used to select three elementary schools with regard to their success (school A) or failure (B and C) in keeping pupils with problematic behaviours at school. These three schools are in catchment areas with similar socio-economic conditions. A mixed methods research design was combined with comparative case studies in a retroductive approach. School A had only one pupil transferred to a PRU in 10 years, whereas such transfers from B and C were almost tenfold. School A distinguished itself from the other two schools almost all students without depriving other students of their rightful learning.

KEYWORDS

Inclusion; exclusion; special needs students; special education; mainstreaming

Introduction

During a visit to a pupil referral unit (PRU) in April 2010, an experienced PRU teacher remarked that some schools sent very few pupils to the PRU, whereas others sent many. This remark raised several important questions that were later explored in the research study discussed in this paper. A PRU, in the municipality where this investigation took place, is a small school setting governed by the municipality's central administration. The facilities are separate from regular schools, and the pupils exhibiting severe emotional behavioural difficulties (EBD) come from all schools in the municipality.

The occurrence in the municipality of special settings (PRUs) for pupils with problematic behaviour is not surprising. Pupils considered as having severe emotional behavioural difficulties are removed from mainstream schools in most countries because schools find them very difficult to handle (Hornby and Evans 2014), and children exhibiting EBD are seen to pose one of the greatest challenges to inclusion (Evans et al. 2003). The use of exclusion has become a common strategy to deal with this challenge. Exclusion of pupils to PRUs is often used as a special educational needs provision, in clear conflict with the objective of inclusion (Jull 2008).

Farrell et al. (2007, 142) emphasise that 'there is no doubt that behavioural issues cause considerable concern among teachers' and that these concerns 'need to be taken seriously'. Farrell et al. also state that pupils in mainstream schools who exhibit troubling behaviour and are 'qualified' for a special setting may have a negative impact on other pupils' learning (cf. Hattie 2008).

31%



DISKURSER OG VIRKELIGHETER

- Michel Foucault (1999) fremhevet hvordan det ligger makt i vår tillærte måte å snakke om fenomener på.
- Språket er med å beskrive virkeligheten, men språket er også sentral for å danne virkeligheten.
- Språket og begrepene vi bruker er med på å danne organisasjonskulturen (der den enkelte er en del av), som igjen lager rammer for hvordan vi forstår og møter barn som utfordrer oss.


Norsk Pedagogisk Tidsskrift

1 | 2016 | Årgang 100 | Side 26-36 | FAGFELTNUMMER 1001-1018/01/ISSN 1504-2987-2016-01-04

Reidar Mosvold
reidar.mosvold@uis.no
Froydis Oma Ohnstad
froydisoma.ohnstad@hioa.no


Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever

Artikkelen handler om læreres språkbruk generelt, og om læreres egenskapsforklaringer knyttet til elevers læring og skoleprestasjoner spesielt. For eksempel omtaler lærere ofte elever som svake eller sterke, og dette kan ses på som en del av lærernes uformelle profesjonsspråk. I lys av profesjonsetiske perspektiver og teorier om tenkning som kommunikasjon diskuterer vi hvorfor slik språkbruk er etisk problematisk. Slike statiske merkelapper kan bli en del av de identifiserende fortellingene om elevene og fungere som selvpoppfyllende profetier. Skoler, lærere og lærerutdanninger bør reflektere over slike etisk problematiske aspekter for å ivareta elevenes beste og utvikle et mer etisk forsvarlig profesjonsspråk.



REIDAR MOSVOLD
FOTO: ASBORN/ISTOCK.US

Reidar Mosvold
Førsteamanuensis i matematikkdidaktikk ved Universitetet i Stavanger, Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk



FROYDIS OMA OHNSTAD
FOTO: PRIVAT

Froydis Oma Ohnstad
Dozent i pedagogikk, Seniorseminer/Avdeling for lærerutdanning og internasjonale studier, Høgskolen i Oslo og Akershus

Innledning

Forskningen omkring etiske perspektiver knyttet til lærerprofesjonen fokuserer stort sett på ulike etiske dilemmaer. Selv om Bergem (1994) pekte på et manglende etisk vokabular hos både lærere og lærerutdannere, har ikke den foreliggende forskningen i særlig grad vært opptatt av etiske aspekter ved læreres språkbruk. Dette ser derfor ut til å være et underutforsket område som vi ønsker å løfte fram i denne artikkelen.

Profesjonsutøvere utvikler ofte en språkbruk som er knyttet til både erfaringsbasert og praktisk utøvelse av profesjonen. Colnerud og Granström (2002) omtaler en slik språkbruk som et arbeidspråk for profesjonen. Arbeidsspråket kan være med på å forenkle samhandling mellom profesjonsutøverne. I denne teoretiske artik-

26 | ©Universitetsforlaget

Å LEDE MOT ET INKLUDERENDE ETHOS

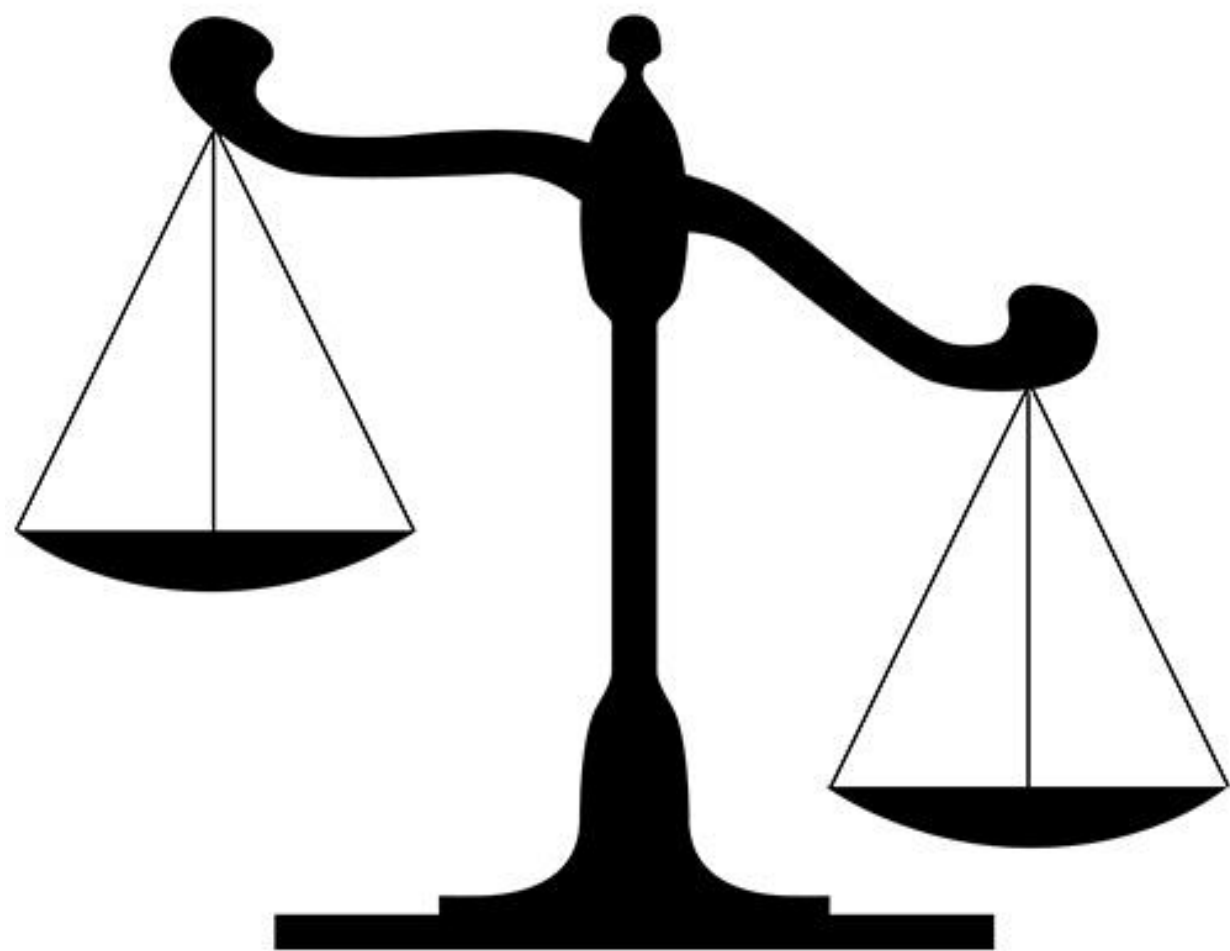
- Leder er en svært viktig rollemodell og kulturbærer (Øen & Krumsvik, 2021)
- Lærere villig til å undertrykker egen holdning for å bli oppfattet som profesjonell av sin leder (MacFarlane and Woolfson, 2013)
- Når leder åpner for unntak sprer dette seg til resten av organisasjonene (Malmqvist, 2016).

Jeg er i utgangspunktet enig i at vi skal ta i mot alle elever, men.....

Vi må erkjenne at det alltid vil finnes elever som ikke passer inn.....

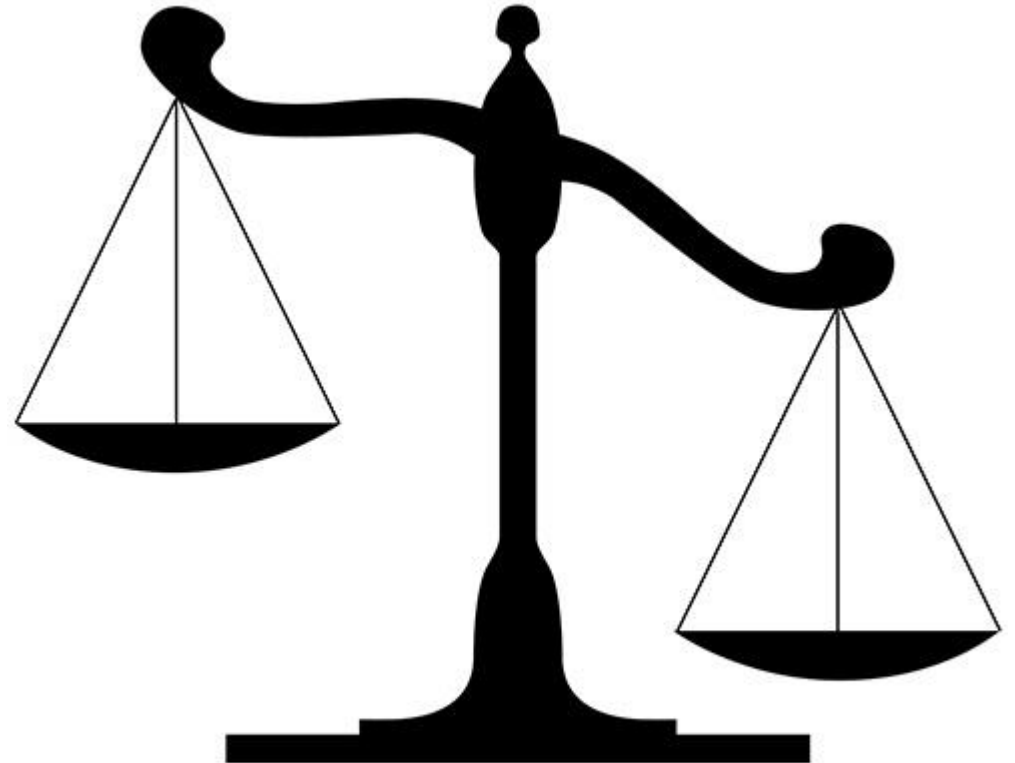
Utfordringen på denne skolen, er at vi har 5-6 elever som.....

Som prinsipp mener jeg at inkludering er positivt, men.....



DISKUSJON (IG)

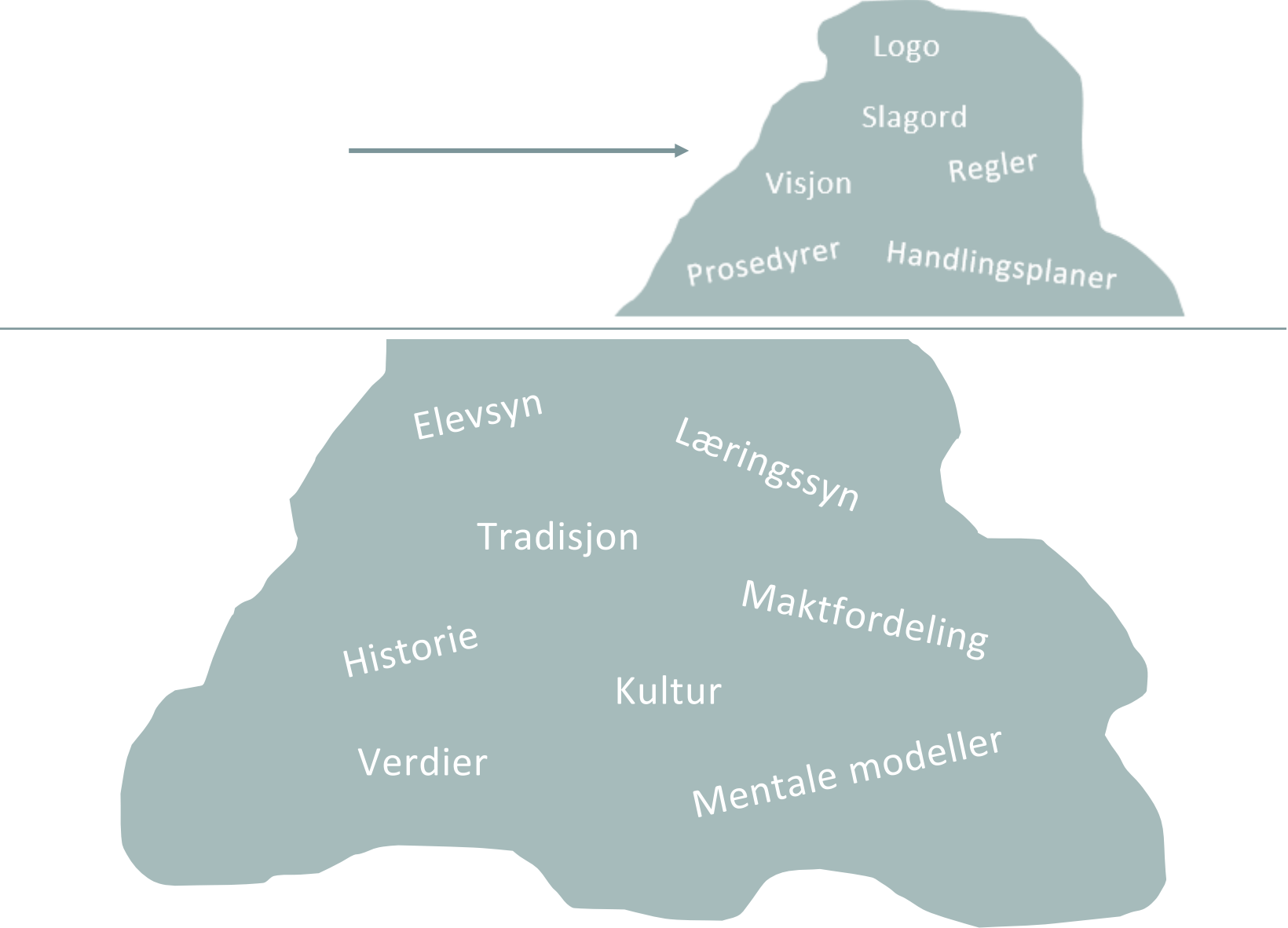
- Hvordan opplever du denne balanseringen i ditt arbeid?
- Hvordan håndterer du dette?
- Hvor ligger din «svakhet» når det kommer til slagside?



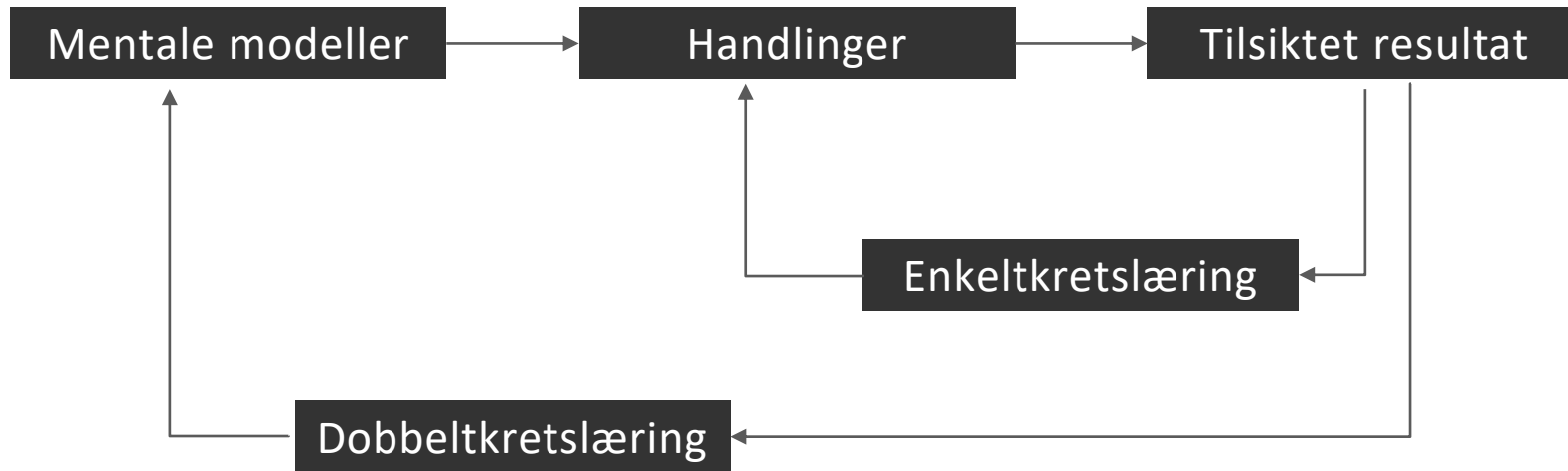
LIVSLANG LÆRING FOR DE ANSATTE

- Lærere ønsker å gjøre mer (Gidlund, 2018)
- Etterlyser muligheter for videreutvikling
- Advarer mot tradisjonell individorientert tilnærming Krischler & Pit-ten Cate (2019)
- Prosesser som utforsker og utfordrer etablert praksis (Dybdelæring)
- Det profesjonsfaglige fellesskapet skal videreutvikle praksis med utgangspunkt i diskusjoner rundt verdier





HANDLINGSTEORIER



PSYKOLOGISK TRYGGHET

- Nye perspektiv kan være truende – «Reaktiv læring» (Senge, 2005)
- Dypere læring krever balansering mellom emosjonell støtte og utfordrende spørsmål (Razer & Friedman 2013)
- Etablering av psykologisk trygghet
 - Må ha «kjennskap» til hverdagen
 - De må kjenne barna
 - Vise interesse
 - Ta på alvor og anerkjenne at praksis er krevende
 - Sette av tid til å lytte



PSYKOLOGISK TRYGGHET

- De nærmeste er ofte de tryggeste
- Opplever balanseringen mellom støtte og utfordring som svært krevende
- Mangler psykologisk trygghet
- Slagside
 - Bevissthet om at ting er krevende
 - Respekt for autonomi
 - Vil ikke fremstå som «besserwisser»
 - Også når de ser problematisk praksis fra kollegaer
 - Bygger seg opp irritasjon på vegne av eleven

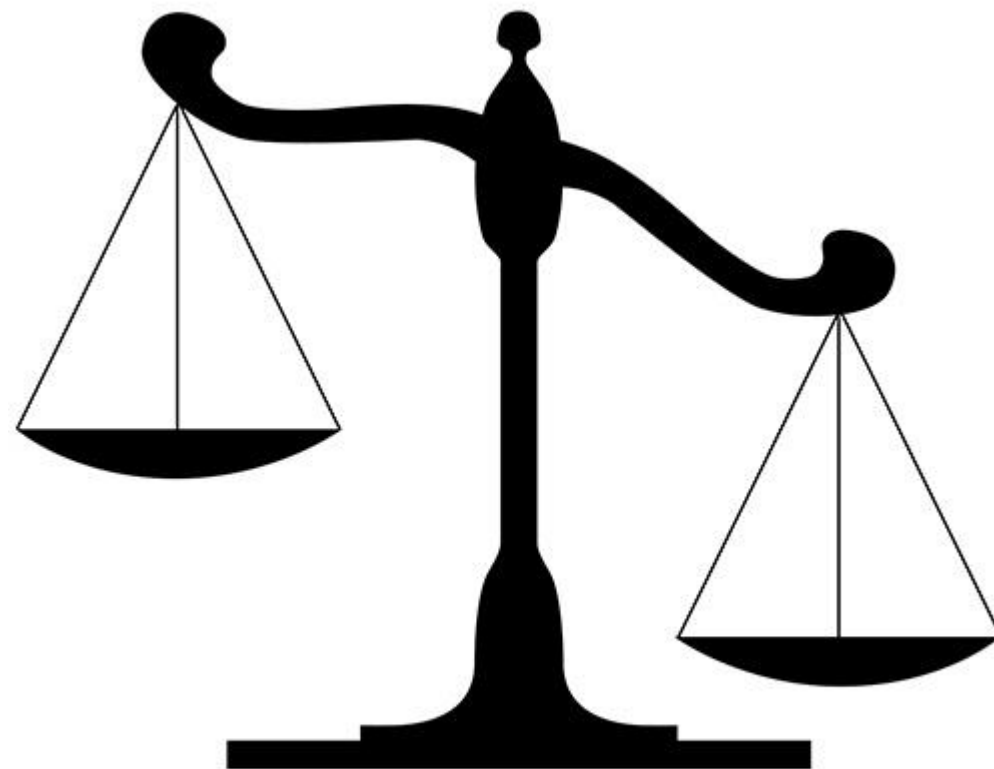
ØVE, ØVE OG ØVE

- Kompetanse for utvikling av profesjonsfaglig fellesskap?
- En balansert kultur?
- Et undervurdert fokus i arbeidet med en inkluderende skole og barnehage?
- Dekomp, Rekomp og Kompetanseløftet som en ramme



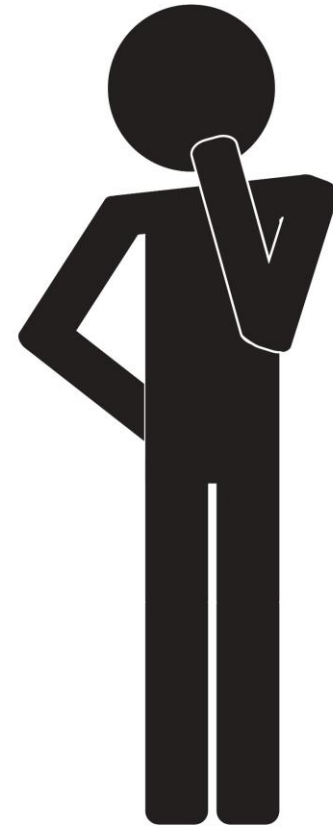
REFLEKSJON

- Hvordan opplever du kulturen på din arbeidsplass i forhold til psykologisk trygghet
- Hvordan øver dere for å utvikle en kultur der balansen mellom «**Empatisk støtte og kritiske diskusjoner**» preger det pedagogiske arbeidet»
- Hvilke arenaer har dere for øving



KOMPETANSELØFTET FOR SPESIALPEDAGOGIKK OG INKLUDERING...

- Hvordan forstå kompetanse for utvikling av inkluderende praksis?
- Kartlegging av kompetansehull?
- Kunnskap og innsikt eller praksis?
- Kartlegging av inkluderende bruk av eksisterende spesialpedagogisk kompetanse
- Kartlegging og vurdering av hvor fleksibelt kommunen bruker sin kompetanse
- Kartlegging og vurdering av kompetanse knyttet til balansekunst (organisasjonslæring)



LITTERATUR:

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.

Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur (4. utg.)*. Oslo: Universitetsforl.

De Boer, A., S. Pilj, and A. Minnaert (2010). "Regular Primary Schoolteachers' Attitudes Towards Inclusive Education: A Review of the Literature." *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331–353.

Gidlund, U. (2018b). "Why Teachers Find It Difficult to Include Students with EBD in Mainstream Classes." *International Journal of Inclusive Education*, 22(4),

Griffin, S., & Shevlin, M. (2007). *Responding to Special Educational Needs: An Irish Perspective*. Gill & Macmillan.

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), 265-280.

Krischler, M., and I. M. Pit-ten Cate (2019). "Pre- and In-service Teachers' Attitudes toward Students with Learning Difficulties and Challenging Behavior." *Frontiers in Psychology*, 10/327.

Malmqvist, J. (2016). "Working Successfully Towards Inclusion—or excluding Pupils? A Comparative Retroductive Study of Three Similar Schools in Their Work with EBD." *Emotional & Behavioural Difficulties*, 21(4), 344–360.

Mosvold, R., & Ohnstad, F. O. (2016). *Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), 26-36.

Nilholm, C., & Göransson, K. (2017, 2017/07/03). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education*, 32(3), 437-451.

LITTERATUR:

Razer, M., and V. J. Friedman (2013). "Non-abandonment as a Foundation for Inclusive School Practice." *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 43(3), 361–375. Røvik, K. A., & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole*. Cappelen Damm Akademisk.

Scanlon, G., and Y. Barnes-Holmes (2013). "Changing Attitudes: Supporting Teachers in Effectively Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Education." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18 (4), 374–395.

Senge, P. M., Scharmer, O. C., Jaworski, J., & Flowers, B. S. (2005). Presence: Exploring Profound Change in People, Organizations and Society. Nicholas Brealey Publishing.

Shea, S. E., K. Gordon, A. Hawkins, J. Kawchuk, and D. Smith (2000). "Pathology in the Hundred-acre Wood: A Neurodevelopmental Perspective on A.A. Milne." *CMAJ*, 163(12), 1557–1559.

Surén, P., Bakken, I. J., Lie, K. K., Schjølberg, S., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Magnus, P., Øyen, A.-S., Svendsen, B. K., Aaberg, K. M., Andersen, G. L., & Stoltenberg, C. (2013). Fylkesvise forskjeller i registrert forekomst av autisme, AD/HD, epilepsi og cerebral parese i Norge. Tidsskrift for Den norske legeforening, 133(18), 1929-1934.

Takala, M., Hausstätter, R. S., Ahl, A., & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European journal of teacher education*, 35(3), 305-325.

UNESCO. (1994). *Final Report: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*.

Willmann, M., and G. M. Seeliger (2017). "SEBD Inclusion Research Synthesis: A Content Analysis of Research Themes and Methods in Empirical Studies Published in the Journal *Emotional and Behavioural Difficulties* from 1996–2014." *Emotional and Behavioural Difficulties*, 22(2), 142–161.

Øen, K., & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.