

Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom?

Ingrid Holmedahl Hermstad

NTNU Samfunnsforskning, Norge

Jørgen Smedsrud

Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), Norge

Ingunn Dahler Hybertsen

NTNU & NTNU Samfunnsforskning, Norge

SAMMENDRAG

Sårbarhetsbegrepet har fått en større plass i norsk offentlig debatt i forbindelse med koronapandemien, og *de sårbare elevene* har blitt løftet frem i diskusjoner om skolenes håndtering av pandemien. Artikkelen setter søkelyset på hvordan begrepet ble fortolket av ulike aktører i og rundt skolen, og hvilke mulige konsekvenser dette hadde for inkludering i perioden med skolestengning. Vi spør hvilke konsekvenser ulike forståelser av begrepet *sårbare elever* har for inkluderende praksis. Det empiriske materialet omfatter 27 intervjuer med skoleeiere, skoleledere, lærere og støttesystem i seks ulike kommuner og er supplert med dokumenter fra sentrale myndigheter. Resultatene viser at begrepet *sårbare barn og unge* ble innsnevret av myndighetene i denne perioden. Samtidig åpnet begrepet i nasjonale veiledere for ulike forståelser hos aktørene og dermed et mulighetsrom for tilpasning til lokale praksiser på skolene og en prioritering av enkeltgrupper. Studien bidrar med ny innsikt i fortolkninger av sårbarhetsbegrepet under koronapandemien og mulige konsekvenser for inkludering når rammebetingelsene endres.

Nøkkelord: *sårbare elever; begrepsfortolkning; skolestengning; inkluderende skole*

ABSTRACT

Understanding the concept of vulnerable pupils during the COVID-19 pandemic: From inclusion in the classroom to scope for opportunity?

The concept of *vulnerability* has been subject to more attention in the Norwegian public debate following the outbreak of the COVID-19 pandemic, and a spotlight was shone on *vulnerable pupils* in discussions about how schools handled the pandemic. This article sheds light on how this concept

Korrespondanse: Ingrid Holmedahl Hermstad, e-post: ingrid.hermstad@samforsk.no

© 2022 Ingrid Holmedahl Hermstad, Jørgen Smedsrud og Ingunn Dahler Hybertsen. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Hermstad, I. H., Smedsrud, J. & Hybertsen, I. D. (2022). Forståelser av de sårbare elevene under koronapandemien: Fra inkluderende praksis i klasserom til mulighetsrom? *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Special issue: Inkluderende utdanning og oppvekstmiljø*, 8, 204–218. <http://dx.doi.org/10.23865/nupk.v8.3386>

was interpreted by different actors in and around schools, and what possible consequences this had for inclusion during the period of school lockdown. The question posed is what consequences the different understandings of the concept of vulnerable pupils have in terms of inclusive practice. The empirical material consists of 27 interviews with school owners, school leaders, teachers, and support systems in six municipalities, and is supplemented with documents from central authorities. The results show that the concept of *vulnerable children and young people* was narrowed by the authorities during the period. At the same time, the concept was perceived as providing room for manoeuvre to select from among various provisions at the respective schools and priorities of individual groups. The study provides new insight on interpretations of the concept of vulnerability during the COVID-19 pandemic, and possible consequences for inclusion when the environment changes.

Keywords: *vulnerable pupils; concept interpretation; school lockdown; inclusive schools*

Mottatt: August, 2021; Antatt: Mai, 2022; Publisert: August, 2022

Innledning

I slutten av juni 2020 hadde norske skoler vært nedstengt i ni uker som følge av covid-19-pandemien (Kunnskapsdepartementet, 2020). Skolestengning ble i mars 2020 innført som et nasjonalt tiltak for å begrense spredningen av koronaviruset. Tiltaket var omdiskutert både fordi man visste lite om effekten av tiltaket på smitteutbrudd (Viner et al., 2020), og fordi det var begrenset med forskning på hvilke konsekvenser en så omfattende hjemmeskolesituasjon ville ha for elevers læring og trivsel. I Norge har elever gjennom opplæringsloven § 9 A-2 rett til et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1999). Før pandemien har Utdanningsdirektoratet presisert at skolen har et skjerpet ansvar for elever med særskilt sårbarhet, og beskrevet skolemiljøtiltak for å kunne ivareta disse elevene. Samtidig påpeker direktoratet at alle kan være sårbare i kortere eller lengre perioder av livet, spesielt i utfordrende livssituasjoner og relasjoner (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2019). Dermed kan alle elever potensielt være eller bli sårbare i forskjellige tidsrom av skoleløpet, og koronapandemien gjør det relevant å se på sårbarhetsbegrepet. Møtet mellom smittevernloven og opplæringsloven har vært et gjentakende tema under pandemien, og *de sårbare elevene* har blitt løftet frem i debatten.

For å undersøke skolenes håndtering av koronapandemien tok direktoratet med spørsmål om dette i de halvårlige spørringene til Skole-Norge (Federici & Vika, 2020). Utdanningsdirektoratet lyste også ut oppdrag for å undersøke håndteringen og konsekvensene av koronapandemien på ulike skolenivå, samt i barnehage og høyere utdanning. Denne studien har utspring i undersøkelsen som ble gjennomført i grunnskolen, hvor både survey- og intervjudata ble samlet inn, i tillegg til analyse av data fra spørringene og *Elevundersøkelsen* (Caspersen et al., 2021).

Begrepet *sårbar* kan ifølge Flegar (2017) være vanskelig å definere fordi det både inneholder en individuell komponent, økonomiske eller familierelaterte komponenter og kulturelle komponenter som for eksempel diskriminering. Brown (2011) påpeker at sårbarhetsbegrepet er uklart og i stor grad påvirket av ideologiske og politiske

føringer, og oppfordrer derfor til forsiktighet i bruken av begrepet. I forbindelse med skolestengningen ble det satt ned en nasjonal koordineringsgruppe med formål om å kartlegge tjenestetilbudet til utsatte og sårbare barn og unge (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet [Bufdir], 2020a). Statusrapportene beskrev blant annet konkrete grupper man var særlig bekymret for (Bufdir, 2020b). Videre ble det utviklet en veileder for smittevern (Udir, 2020) hvor det ble presisert at skolen har en sentral rolle i å identifisere og følge opp utsatte og sårbare barn og unge. Det ble også presisert at når skolen er stengt eller har redusert åpningstid på grunn av tiltak etter smittevernloven, skal skoleeieren sørge for et tilbud på skolen for elever som har særlige behov som ikke kan ivaretas i slike tilfeller (Udir, 2020, s. 8).

Den første statusrapporten anslo at omfanget av utsatte og sårbare grupper utgjorde minst 20 prosent av landets barn og unge (Bufdir, 2020a). Sett i forhold til andelen elever med vedtak om spesialundervisning, som er rundt 8 prosent (Udir, 2021a), er dette en vesentlig større gruppe som ikke nødvendigvis er inne i et tiltakssystem. Dette åpner for større usikkerhet om hvilke elever det er snakk om – hvem som var «sårbare nok» til å få et tilbud om undervisning eller annen oppfølging på skolen (Aarsæther, 2020) – og hva som regnes som sårbarhet. Tilsvarende usikkerhet ble påpekt i studien av hvordan videregående nivå håndterte koronapandemien (Andersen et al., 2021). I Folkehelseinstituttets oppsummering av nasjonale og internasjonale studier av konsekvenser av pandemien for barn og unges psykiske helse (Nøkleby et al., 2021), pekes det på en rekke sårbarhetsfaktorer som ser ut til å øke risikoen for negative konsekvenser av pandemien. De argumenterer for at myndighetene bør være oppmerksomme på disse faktorene ved gjenåpning og rehabilitering av tiltak, samt planlegging for eventuelle nye pandemier.

Studien i grunnskolen viser at blant elever som fikk et tilbud på skolen under nedstengningen, var flest barn av foreldre i samfunnskritiske yrker (2,5 prosent), dernest øvrige sårbare/utsatte barn (2,1 prosent), mens 1,3 prosent av elevene var på skolen grunnet enkeltvedtak om spesialundervisning (Caspersen et al., 2021). Tilbudet som ble gitt på skolene, ble ulikt praktisert i denne perioden. Derfor setter vi søkelyset på hvordan begrepet *sårbare elever* ble fortolket av ulike aktører i og rundt skolen, og hvilke konsekvenser fortolkningen hadde for inkluderende praksis. Studien viser hvordan rammebetingelsene for inkludering endret seg gjennom perioden, samtidig som en slik endring kan gi nye muligheter.

Inkludering som prinsipp og praksis

I arbeidet med tilpasset opplæring trekkes inkludering frem som sentralt prinsipp, hvor inkludering innebærer at alle elever skal ha tilhørighet til en klasse og ta del i fellesskapet (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Inkluderingsbegrepet har ofte blitt brukt i forbindelse med elever med spesialpedagogiske behov og mer spesifikt hvorvidt disse elevene skal ha undervisning innenfor eller utenfor ordinærklassen (Markussen, 2010). Flere har tatt opp dilemmaet mellom inkludering og tilrettelegging av spesialiserte støttesystemer for den enkelte. Blant annet har Norwich (2002) argumentert

for at forpliktelsen til inkludering nettopp også innebærer en forpliktelse til å møte den enkeltes behov. Inkluderingsprinsippet er manifestert gjennom Salamanca-erklæringen, som fremhever at inkludering er et av hovedformålene til skolen (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 1994). Manchester-definisjonen av inkludering ser det som en utfordring for hele skole-systemet: «Inclusion is the continuous process of increasing the presence, participation and achievement of all children and young people in local community schools» (Qvortrup & Qvortrup, 2018, s. 2).

Forståelsen kan også innbefatte alle elever i skolen, og begrepet deles gjerne inn i sosial, faglig og kulturell inkludering, som til sammen danner inkluderings «tre-nighet» (Olsen, 2010). En inkluderende praksis vil innebære at elevene har opplæring tilpasset evner og forutsetninger, at elevene opplever seg som inkludert i et sosialt fellesskap, og at deres kultur og opprinnelse blir ivaretatt gjennom deltagelse på arrangementer i skolens regi og kulturelt innhold i undervisningen og dens relevans for den enkelte elev (Olsen, 2010). Med andre ord er inkludering et komplekst begrep som ikke bare forholder seg til elevenes læringsutbytte, men også omfatter elevenes subjektive oppfatning. Naturlig nok kan dette påvirkes av endringer i rammebetingelsene, som ved en pandemi. Haug (2015) peker på at mange av de samme kvalitetsmålene for inkludering gjelder både for ordinær undervisning og for spesialundervisning. Inkluderende undervisning er ifølge Mitchell (2015) et mangefasettert konsept som tar hensyn til fysisk plassering, tilpassede læringsmål, tilpasset testing/prøver, tilpasset undervisning, aksept av den enkelte, tilgang, støtte, ressurser og lederskap. Mitchell påpeker at hele skolesystemet må være forpliktet til å arbeide mot en inkluderende praksis. Denne konseptualiseringen legges til grunn når vi ser nærmere på hvordan ulike forståelser av sårbare elever har konsekvenser for inkluderende praksis. I lys av sårbarhetsbegrepet kan endringer i fysiske rammer for skole også utvide diskusjonen av inkludering.

Sårbarhet og begrepsfortolkning

Det kan være flere utfordringer ved å karakterisere en gruppe som sårbar. De nasjonale forskningsetiske komiteene har oppsummert ulike former for kritikk mot begrepet slik det er brukt i forskning (Solbakk, 2014). En kritikk er at sårbarhetsprinsippet er for vagt til å fungere moralsk veiledende, mens en annen kritikk går på at prinsippet favner for vidt. Videre kritiserer noen at begrepet brukes for smalt ettersom det primært setter søkelyset på gruppekaraktistikker som kan påføre individer og grupper ekstra sårbarhet. I tillegg påpekes faren for stereotypisering, og risikoen for at hele grupper av individer merkes som sårbare fordi de av andre grunner enn sårbarhet er kategorisert innenfor en bestemt gruppe.

Kritikken kan antas å være overførbar til bruken av begrepet *sårbare elever* i forbindelse med koronapandemien. På den ene siden kan begrepet ha vært forstått for vidt og for vagt og skapt utfordringer for ansatte på skoler og støttetjenester, samt for skoleeier som skal avgjøre hvem som skal få et tilbud på skolen. På den andre

siden kan begrepet oppleves for smalt og fungere stereotypiserende overfor hele elevgrupper – for eksempel som at elever med fremmedspråklig bakgrunn sees på som sårbare, mens det i realiteten er stor forskjell innad i gruppen i behov for tilpasning og tilbud på skolen. Imidlertid kan dette også sees som positive sider ved forståelsen av begrepet. At begrepet har vært vidt og vagt, kan ha gitt handlingsrom lokalt på skolene til å inkludere elever som ikke tydelig kan plasseres i en spesifikk «elevgruppe» som sårbare. Samtidig kan smale definisjoner og eksempler på elevgrupper ha gjort det enklere å operasjonalisere begrepet med tanke på å iverksette tiltak.

Lignende beskrivelser av definisjoner som minimale og/eller maksimale gjenspeiles i blant annet «the min-max strategy of concept formation» (Gerring & Barresi, 2003). Denne tilnærmingen skiller mellom *minimale* og *ideale* definisjoner. Minimale definisjoner identifiserer det essensielle i et konsept med de egenskapene som tilstrekkelig avgrensar fenomenet, samtidig som de ivaretar all mening som er assosiert med konseptet (Gerring, 2002). På den andre siden inkluderer ideale definisjoner alle attributter (egenskaper) som til sammen forklarer fenomenet i dets mest ideale form (Gerring, 2002). Denne tilnærmingen viser hvordan det er nyttig med komplementære definisjoner når et konsept – eller i dette tilfellet et begrep som sårbarhet – skal avgrenses i en ny situasjon. Samtidig kan definisjoner ha forskjellig konseptuell rekkevidde ut fra hvilke attributter som inngår i begrepet, og gi rom for ulike tolkninger i møte med praksis. Hvorvidt ulike fortolkninger – og dermed praksiser – for å håndtere sårbarhet er et problem, kan også omtales som det Skårderud et al. (2005) kaller utakter.

Metodisk tilnærming

Studien er basert på et eksplorerende og deskriptivt forskningsdesign (Bryman, 2016), hvor hensikten var å undersøke utfordringer i håndtering av nedstengningen våren 2020 og skolenes ivaretagelse av de sårbare elevene. Det empiriske materialet som anvendes i denne artikkelen består av totalt 27 kvalitative intervjuer fra 6 ulike kommuner i Norge fordelt på følgende informantgrupper: skoleeiere (6), støttesystem (8), rektorer (6) og lærere (6) i grunnskolen. Datainnsamlingen ble gjennomført i forbindelse med en større studie om koronapandemien i grunnskolen (Caspersen et al., 2021).¹

Intervjuene med kommunalsjefer og rektorer var individuelle intervjuer, mens intervjuer med lærere er gruppeintervjuer med to til tre i hvert intervju. Av de åtte intervjuene med støttesystem er tre individuelle intervjuer med PPT-ledere, ett gruppeintervju med PPT-leder/team, to individuelle intervjuer med skolehelsepsykeleier samt to gruppeintervjuer med tverrfaglige team (PPT, barnevern og skolehelsetjeneste). Intervjuene ble gjennomført høsten 2020 i kommuner hvor utvalgsriterier var

¹ Det ble også gjennomført gruppeintervjuer med elever/elevrådsrepresentanter (5), men de inngår ikke i materialet som anvendes i denne artikkelen.

kommunestørrelse (basert på antall innbyggere) og ulik grad av smitte (Caspersen et al., 2021). Det empiriske materialet fra intervjuene er primærdata i denne studien, og suppleres med dokumenter fra sentrale myndigheter.

Oversikt intervjuer artikkel	1	2	3	4	5	6	
Kommunalsjef							6
Rektor ungdomsskole							5
Rektor barneskole (ev 1-10)							2
Lærere ungdomsskole							4
Lærere mellomtrinn (ev 1-10)							2
Støttetjenester: tverrfaglige intervju							4
Støttetjenester: PPT-leder							2
Støttetjenester: Helsesykepleier							2
Totale antall intervjuer							27

Figur 1. Oversikt over intervjuer og informantgrupper i artikkelen

Alle de 27 intervjuene ble transkribert og analysert av forfatterne ved bruk av programvaren NVivo 12. Analyseprosessen la vekt på å vekselvis utforske teoretiske perspektiver på sårbarhet og ulike beskrivelser i empirien med en stegvis deduktiv-induktiv (SDI) tilnærming (Tjora, 2021). Først kodet vi materialet induktivt for å identifisere og analysere temaer og mønstre. Ivaretagelse av sårbare elever ble i større eller mindre grad tatt opp som et tema i alle intervjuene, og vi kodet dataene empirinært ved å finne fellestrekk og mønstre i datamaterialet på tvers av informantgruppene. *Forskjeller i fortolkninger* blant informantene av hvilke elever som var sårbare og hvordan de ble ivaretatt, ble et fremtredende tema. Det neste steget i analysen bestod i å kategorisere fortolkninger i *vide og smale forståelser* av sårbarhetsbegrepet og deretter se på forskjeller og likheter ved forståelser slik de ble uttrykt av ulike informantgrupper. Dette dannet grunnlaget for en matrise med ulike informantgrupper og begrepsfortolkninger som blir anvendt som struktur i presentasjon av resultatene. Videre peker dette mot hovedkategorien *sårbarhet som dynamisk begrep*, som løftes frem i diskusjonen. Gjennom prosessen var vi åpne for å stille nye spørsmål til datamaterialet i tråd med et eksplorerende design. Derfor valgte vi å se på informantgruppens forskjellige fortolkninger av sårbarhetsbegrepet i lys av definisjoner i dokumenter fra sentrale myndigheter. Som sekundærdata benyttet vi veiledere for smittevern (Udir, 2020) og statusrapporter fra koordineringsgruppen (Bufdir, 2020a, 2020b) for å belyse hvordan begrepet er definert av sentrale myndigheter.

Undersøkelsen som denne studien har utspring i, ble gjennomført etter retningslinjene til NSD (Caspersen et al., 2021). Det er etiske utfordringer ved å forske på sårbare grupper. For eksempel kan funnene og fremstillingen av data få konsekvenser for gruppen man omtaler. I denne studien har vi ikke snakket med elevene direkte, men innhentet informasjon via personer som har arbeidet tett med sårbare elever gjennom koronapandemien. Det er likevel viktig at man i slike studier fremstiller datamaterialet så gjennomsiktig som mulig (Maxwell, 2012). Det handler også om at informanter ikke skal kunne gjenkjenne seg selv i materialet

eller oppleve seg fremstilt på en feil måte. Her har vi både anonymisert intervjuene og tatt bort utsagn som eventuelt kunne ført til at man gjenkjente en skole eller en person som deltar i studien, samtidig som vi sørget for informert samtykke (Brinkmann & Kvale, 2008).

Resultater

I det følgende presenteres hvordan begrepet sårbare elever beskrives av myndigheter, skoleeier (kommunalsjefer), skoler (rektorer og lærere) og representanter fra støtte-tjenesten (PP-tjenesten, barnevern og helsesykepleier).

Myndighetenes beskrivelse av sårbare elever

I dokumenter fra sentrale myndigheter fremkommer det hvordan Utdanningsdirektoratet og koordineringsgruppen med eksperter definerte *sårbare barn og unge*. I veilederen om smittevern beskrives eksempler på hvilke elever dette kan gjelde: elever med spesialundervisning, barn som lever under vanskelige familieforhold, men også barn som under normale forhold ikke ville vært utsatt (Udir, 2020, s. 8). Rapportene fra koordineringsgruppen definerer også at «sårbarhet hos barn og unge kan skyldes at de har behov for ekstra oppfølging, at familien er sårbar eller i en sårbar situasjon eller en kombinasjon av dette» (Bufdir, 2020a, s. 10). Koordineringsgruppen definerte tolv hovedgrupper man var særlig bekymret for (Bufdir, 2020b). Dokumentene viser en konkretisering av årsaker til sårbarhet hos barn og unge, og definerer en gruppe som kan sees som sårbar i lys av pandemien: barn som under normale forhold ikke ville vært utsatt.

En vid begrepsforståelse fra veilederen kan altså være «elever som har et særlig behov som ikke kan ivaretas i slike tilfeller» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 8). Samtidig er veilederen konkret når den trekker frem elever med spesialundervisning, barn som lever under vanskelige familieforhold, og barn som under normale forhold ikke ville vært utsatt (Udir, 2020). Dette kan tolkes som smale forståelser. Videre kan man også se hvordan koordineringsgruppens rapport (Bufdir, 2020b) definerer hvem som kan være sårbare i smal forstand, ved å trekke frem konkrete grupper gruppen var særlig bekymret for.

Kommunalsjefenes beskrivelse av sårbare elever

Gjennom intervjuene kommer det tydelig frem at kommunalsjefene er sensitive for at sårbare barn er et sammensatt begrep. Samtidig påpeker de som skoleeier at det er grunnlag for en viss lokal tolkning, og at dette har vært en helt bevisst prosess. Ved spørsmål om hvordan de forholder seg til begrepet, beskriver en av informantene følgende:

Det er noe vi faktisk har jobbet med helt frem til nå, hva vi legger i det. [...] Vi var opptatt av den subjektive bekymringen. Da var det ikke definisjon på hva sårbarhet var. Den definisjonen har kommet i etterkant fra Udir.

Informantene har også en bevissthet rundt styringsdokumentene som har kommet fra Utdanningsdirektoratet i etterkant, samtidig som de måtte definere hvordan de forstod begrepet lokalt. Dette kan for eksempel ha en sammenheng med at skolene skulle ha tilbud som omfattet disse elevene. En annen informant vektlegger hvordan man bør forholde seg til begrepet som dynamisk underveis i koronapandemien:

Vi har utvidet det begrepet ganske mye i løpet av den tiden her, tenker jeg. En gang tenkte vi vel barn som hadde vedtak på et eller annet, eller som det var fritak rundt. [...] sosialt, diagnose eller noen som var i barnevernet. Men vi fant ganske fort ut at vi måtte utvide begrepet, så etter hvert ble det barn som slet med motivasjonen på hjemmeskole, ikke foreldre som tok de noe særlig med ut, for eksempel. Så det ble utvidet ganske mye.

Det er nettopp denne dynamikken rundt koronapandemien som informantene i denne studien synes å være sensitive for, som en tredje informant beskriver det:

De som er i sårbare situasjoner, da. Det er ikke alle som har like gode hjemmeforhold, som har tryggheten sin på skolene, som mister fotfestet hvis de ikke har det faste å gå til. De faste trygge voksne å forholde seg til.

Informantene er både opptatt av de formelle rammene rundt undervisningen som skal tilbys sårbare elever under pandemien, og hvordan begrepet kan forandre seg til å inkludere forskjellige grupper eller til å tilpasses ulike miljøbetingelser som kommer frem periodisk, som under en pandemi.

Rektorenes beskrivelse av sårbare elever

I likhet med kommunalsjefene fremhever rektorene at begrepet sårbare barn og unge er komplekst og til dels vanskelig å forholde seg til i praksis. Informantene bruker gjerne elever med spesialpedagogiske behov som referanseramme for å beskrive elevgruppen det her snakkes om. De er opptatt av at det er individuelle forskjeller *innad* i gruppen, og at man vanskelig kan definere begrepet som enhetlig:

Det kan være så veldig forskjellig, det da. For det er ikke nødvendigvis de vi i første omgang tenker på som har spesialundervisning, men det er elever som har vanskelige hjemmeforhold, elever som har problemer med å organisere egen skoledag også. Så du må nesten kjenne elevene for å vite det.

Denne rektoren er inne på et interessant aspekt ved sårbare elever sammenlignet med elever som har rett til spesialundervisning. Man har kanskje en tendens til å sette førstnevnte gruppe i sammenheng med individuelle opplæringsbehov, men rektoren påpeker at hvorvidt sistnevnte gruppe defineres som sårbare eller ikke, kan være mer avhengig av hjemmeforholdene deres. En annen informant beskriver det samme på følgende måte:

Det er ikke nødvendigvis de som trenger lese- og skrivehjelp noen timer i uken det er snakk om. Det kan like godt være elever som har kommet hit normalt på plass, men som ikke kommer fra veldig ressurssterke hjem. Kan være elever som har oppfølging hjemme i forhold til barnevern eller barne-/familietjenesten, og familieveiledning.

En tredje forståelse av begrepet, som rektorene i denne undersøkelsen fremhever, handler om hvor nyttig det er for å beskrive en elevgruppe eller en gruppe av barn. Rektorene synes til dels å oppleve begrepet som utvidet og bredt og derfor lite nyttig for å beskrive barn som kan ha behov for ekstra oppfølging:

Jeg har ikke en eneste ungdom her, sa jeg, som ikke er sårbar. Alle 500 her er sårbare. Så det ble på en måte litt sånn ... ja, hva er nå det, da. Hvor dårlig samvittighet skal jeg ha når jeg ikke vet hva jeg skal måle på. Så definerte vi de som ... vi måtte lage en definisjon selv, og vi diskuterte jo oss rektorer imellom.

Også denne rektoren beskriver hvordan det å se *alle elever som sårbare* kan føre til dårlig samvittighet. Rektorene har, i likhet med det skoleeier beskriver, måttet diskutere hva de legger i begrepet. En annen informant beskriver usikkerheten i begrepet på denne måten:

Jeg tenker i utgangspunktet at det ordet er overbyggende hvor en egentlig ikke forteller hva en snakker om. For det at å være sårbar, det er mye der. [...] For oss er det mer et paraplybegrep over unger som ikke har selvregulerende verktøy, eller at de rett og slett ikke har støtteapparatet rundt seg hjemme.

Skoleeiere og rektorer ser ut til å ha det som kan beskrives som en vid tilnærming til begrepet sårbare barn, hvor man til dels ikke anser dette som en «gruppe» elever og til dels er opptatt av forhold som ikke tilskrives individet eller skoleforhold når man beskriver hvilke elever dette kan omfatte.

Lærernes beskrivelse av sårbare elever

I undersøkelsen av grunnskolens håndtering av koronapandemien (Caspersen et al., 2021) er det pekt på at den enkelte lærers handlingsrom har vært stort. Lærerne er de som står nærmest elevene, og det vil derfor være sentralt å undersøke lærerens begrepsforståelse. Lærerne diskuterer gjerne begrepet på individnivå. For eksempel kan det være knyttet til spesifikke utfordringer, som språk eller en diagnose:

Mange flere som strever med språk også, og det er kanskje hvis foreldrene også strever med språk. Så da er det mye på skolen som blir vanskelig at eleven gjør alene hjemme. Som ikke betyr at de har det dårlig hjemme, de har det kjempefint, men de faller ut når det blir hjemmeskole.

Lærerne er også opptatt av miljømessige faktorer som familie, venner og behov for tett voksenoppfølging, men løfter særlig frem individuelle faktorer. Dette er også naturlig da lærerne står nær elevene og slik har vært i bedre stand til å kunne si noe om hvem man tenker kan bli sårbare. En informant beskriver dette på følgende måte:

Vi har jo de som vi på skolen vår kaller «salto-elever»,² da, [...] det er jo elever som åpenbart vil ha vansker i en sånn situasjon, da. Jeg føler at tilbudet og tanken om å gi dem et skoletilbud kom ganske tidlig der, da. Vi visste jo om en del folk som vi skjønnte at de her må få møte noen voksne fysisk og få hjelp til å styre dagen sin.

Lærerne har et blikk på hvor viktig både miljø og hjemmeforhold er for sårbarhet. Samtidig fortolker lærerne begrepet til at man også må være sensitiv for individuelle faktorer og spesifikke elevgrupper.

Støttesystemets beskrivelse av sårbare elever

I likhet med de tre foregående informantgruppene er også støttesystemet opptatt av at sårbare barn ikke er en ensartet gruppe som lar seg definere eller kan forstås gjennom definerte kriterier. Informanter i støttesystemet virker til å være samstemte om at elevgruppen er sammensatt. Samtidig representerer støttesystemet ofte forskjellige ansvarsområder overfor skole og/eller skolemiljø og foreldre/familier. Det kan bety at de er særlig opptatt av enkelte grupper innenfor kategorien sårbare. En av helsesykepleierne beskriver dette på denne måten:

Nei, jeg tror jo at vi har det litt sånn klart for oss, liksom sårbare og utsatte, og vi har sikkert hvert vårt bilde på det, da. Og til meg så kan det være enten enkeltelever, eller så kan det være familier. Og det kan jo være både på det skolefaglige [...]. Og så kan det være de familiene der jeg vet at foreldre sliter litt i familien.

Som informanten her påpeker, opplever de å ha et bilde av hvem de sårbare er. Utsagnet her kommer også inn på et viktig fenomen som informantene i denne undersøkelsen diskuterer: Begrepet sårbare barn/elever følger ikke kriterier for hvem som skal forstås som sårbare og hvem som ikke skal det. Dermed blir det opp til lokale aktører og/eller til dels virkeområdene til de forskjellige tjenestene hvordan man forstår elevgruppen. En informant fra PPT beskriver gruppen på denne måten:

Sårbare elever trenger jo ikke bare å være de som har vedtak. Og sårbare elever trenger ikke bare være de som er i barnevern. Med det er klart at de mest sårbare elevene er de som lever under forhold der man har vold, misbruk, psykisk vold, fysisk vold, det er det ingen tvil om. Det er de mest sårbare. Men det er også de

² Informanten bruker metaforen «SALTO-elever» tilsynelatende for å beskrive de som hadde behov for hjelp til å styre dagen sin. I sin masteroppgave drøfter Kavli hva som kan ligge i betydningen av denne metaforen (2021, s. 27).

barna som, i alle aldre, for eksempel de barna som dropper ut av skolen, som har skolevegring, som kanskje er i grenseland. Altså alle de gråsonebarna som har store sårbarheter, men som ikke er i noe system enda.

Informanten påpeker her hvordan sårbarheten kan være grunnet en rekke faktorer, og også hvordan det kan gjelde elever som ennå ikke er i noe tiltakssystem.

Diskusjon

Presentasjonen viser hvordan begrepet *sårbare elever* er fortolket av ulike aktører i og rundt skolen under pandemien. Det viser at sårbarheten beskrives og knyttes til faktorer på ulike nivå; knyttet til det enkelte barn/ungdom, familien, det sosiale nettverket rundt og så videre, i likhet med FHI's kunnskapsoversikt (Nøkleby et al., 2021). Resultatene indikerer at myndighetene innsnevret begrepet i denne perioden fra å kunne gjelde alle elever til å ta utgangspunkt i hvem som var sårbar «her og nå». Samtidig opplevde flere at begrepet ga lokalt handlingsrom, noe som åpnet for tilpasning til lokale praksiser på skolene og en prioritering av enkeltgrupper eller en individuell elev. For å belyse hvordan ulike fortolkninger av begrepet kan ha konsekvenser for inkludering, vil vi først diskutere positive og problematiske sider ved vide og smale definisjoner i lys av sårbarhet som dynamisk begrep.

Sårbarhet som dynamisk begrep

Inntrykket er at skoleeier og skolene har hatt relativt stort handlingsrom til selv å vurdere hvilke elever de anså som sårbare, hvem som skulle få et tilbud på skolen, og hvordan dette tilbudet skulle innrettes. Analysen viser at aktørene har brukt både vide og smale definisjoner for å navigere i dette handlingsrommet, hvor begge kan ha begrensninger. Eksempelvis ser det ut til å være en relativt bred enighet om at alle barn og unge i en slik situasjon kan forstås som sårbare. Det er dette Gerring og Barresi (2003) omtaler som idealtyper av definisjoner, og det er tilsynelatende slik Utdanningsdirektoratet (2019) beskrev sårbarhetsbegrepet før koronapandemien kom til Norge. Dette innebærer at definisjonen man benytter, beskriver en minimal andel av karakteristikker som kan beskrive fenomenet. I dette tilfellet er det at alle barn er mulig sårbare. Med andre ord har denne forståelsen en vid rekkevidde og kan gjelde absolutt alle barn i visse tidsperioder i skolegangen. Et tiltak kan da trolig være rettet mot alle elever. Selv om en slik forståelse av elevgruppen kan antas å følge inkludering som overordnet prinsipp og unngår å ekskludere barn som er i risiko for å bli sårbare, ville det ikke vært mulig å gjennomføre i praksis under pandemien når man måtte differensiere hvem som skulle få et tilbud på skolen.

En for vid forståelse av begrepet kan føre til at man i utgangspunktet ikke beskriver noen attributter eller kjennetegn ved elevene man ønsker å rette tiltak mot, og dermed ikke vet hvilke elever som skal inkluderes i tiltaket eller vies ekstra oppmerksomhet.

På denne måten kan begrepet sårbare elever bli utvannet og altomfattende. Et annet spørsmål er hvorvidt skolene med en slik vid definisjon oppnår en noenlunde lik praksis for hvilke elever de retter tiltaket mot, som er innenfor både retningslinjer for smittevern og lokale rammebetingelser. En slik vid forståelse av begrepet kan tenkes å føre til at ansvaret skyves nedover i systemet, slik at den enkelte lærer får ansvaret både for å følge opp og for å bestemme definisjonen av hvilke elever som er sårbare, som ligger til grunn for valg av oppfølging.

Det ble i resultatdelen fremhevet av alle informantgruppene et perspektiv om at for eksempel hjemmeforhold har mye å si for hvorvidt elever antas å være sårbare. Samtidig er dette et område hvor lærere har lite myndighet, da dette tilhører andre virksomhetsområder. På denne måten risikerer man å påføre lærere en slags ekstra arbeidsbyrde og/eller dårlig samvittighet over mulig sårbare elever de ikke får fulgt opp. På den andre siden kan smale definisjoner medføre kategorisering hvor enkelte sårbare elever faller mellom to stoler – ikke bare definisjonsmessig, men også med tanke på hvem som eventuelt er ansvarlig for gruppene i henholdsvis skole og støtte-system. Dette kan sammenlignes med at elever med spesialpedagogiske behov er en samlebetegnelse for elever som kan ha behov for spesialundervisning, men hvor elevene gjerne defineres via andre egenskaper som dysleksi, atferdsvansker eller psykososiale vansker, som man igjen definerer vanskene innenfor. Hvem fanger opp elevene som ikke havner i noen av disse gruppene, og hvem har ansvaret for å ivareta elevene i en kritisk situasjon som pandemi? Dette viser at det kan være hensiktsmessig å snakke om sårbarhetsfaktorer, slik for eksempel Folkehelseinstituttet gjør i sin hurtigoversikt (Nøkleby et al., 2021), heller enn sårbare elever som karakteristikker på ulike grupper.

Resultatene viser hvordan de ulike aktørene forstår sine roller og dermed sitt ansvar, og enkelte informanter nevner at dette preget hvem de mente hadde behov for et tilbud. Det er belyst hvordan det ikke nødvendigvis er negativt at ulike aktører har forskjellige fortolkninger, eller at begrepsforståelsen er i utakt rundt forståelse av sårbarhetsbegrepet. Derimot kan utakt, slik Skårderud et al. (2005) beskriver det, være noe produktivt dersom den reiser spørsmål og driver frem en utvikling. Stikkordet i denne sammenhengen blir tettere dialog mellom nivåene i styringskjeden og samarbeid mellom de ulike virksomhetsområdene, slik at felles utvikling er mulig med tanke på ivaretagelse av elever i sårbare situasjoner på kort og lengre sikt. Spørsmålet er: Kan eventuell *utakt* i forståelse av sårbarhetsbegrepet utvide mulighetsrommet for inkluderende praksis?

Konsekvenser for inkludering?

Det er vanskelig å slå fast hva slags betydning begrepsbruken om sårbare elever har hatt for det faktiske tilbudet elevene har fått i perioden, men innledningsvis ble det vist til de ulike gruppene som fikk et tilbud på skolen. Dette viser at bakenfor vide og/eller smale forståelser av begrepet ligger det faktum at svært få fikk et tilbud på skolen

i perioden med nedstengning. Gruppen med elever som fikk et alternativt tilbud på skolen, var mye mindre enn de 20 prosent antatt sårbare, og flesteparten hadde hjemmeundervisning. Dette gir utfordringer i lys av inkludering fordi en liten gruppe ble tatt ut av fellesskapet og i varierende grad deltok i den digitale hjemmeundervisningen. Samtidig kan man spørre seg hvilket «fellesskap» denne gruppen egentlig har gått glipp av i en digital hverdag. Man kan spørre seg om ikke hjemmeundervisningen har vært ekskluderende for alle elever. Enkelte elever kan ha hatt større faglig utbytte av digital undervisning enn undervisning på skolen, og enkelte elevgrupper kan ha trivdes bedre sosialt (elever som sliter med skolevegring, angst eller lignende) og på denne måten ha opplevd seg som mer inkludert under perioden med hjemmeundervisning. Man kan også argumentere for at tilbudet til de få på skolen har vært et helt nødvendig inkluderingstiltak i krisetid for å gi et tilbud tilpasset den enkelte, slik Norwich (2002) argumenterer for.

Pandemien kan som helhet, uavhengig av tilbudet eleven fikk, og hvorvidt eleven ble sett på som sårbar, ha ført til endret inkluderingspraksis fordi rammebetingelsene for undervisning ble endret. Da fysisk plassering ble endret for de fleste elever, kan dette potensielt også ha endret praksis for tilpassede læringsmål, testing/prøver og undervisning (Mitchell, 2015) for alle elever. Ytterligere innsikt i dette, og hvorvidt eleven opplevde aksept av den enkelte, tilgang og støtte, men også ressurser og lederskap, vil være viktig i arbeidet for en inkluderende praksis. Ulike fortolkninger av sårbarhetsbegrepet diskuteres i lys av at de fysiske rammene for inkludering endrer seg. Spørsmålet er om dette kan gi nye muligheter for inkluderende praksis over tid. Elevenes oppfattelse av hvorvidt koronapandemien har ført til endringer i inkluderende praksis i skolesystemet, vil kunne være av interesse i videre forskning.

Forfatteromtale

Ingrid Holmedahl Hermstad er pedagog med mastergrad i Organisasjon, ledelse og arbeid fra Universitetet i Oslo, og arbeider som forsker 3 ved avdeling Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning.

Jørgen Smedsrud er spesialpedagog med en doktorgrad i pedagogikk fra universitetet i Oslo. Han har tidligere jobbet i PP-tjenesten og jobber i dag som forsker ved NIFU i Oslo. Hans interesser omhandler blant annet det spesialpedagogiske feltet og inkludering av elever med stort læringspotensial.

Ingunn Dahler Hybertsen har doktorgrad i pedagogikk fra NTNU. Hun var fram til juli 2021 tilsatt som førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved institutt for pedagogikk og livslang læring, men innehar nå funksjonen som prodekan for utdanning ved fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap ved NTNU. Hybertsen er også seniorforsker ved avdeling for Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning.

Referanser

- Andersen, R. K., Bråten, M., Bøckmann, E., Kindt, M. T., Nyen, T. & Tønder, A. H. (2021). *Håndtering og konsekvenser av koronautbruddet for videregående opplæring*. <https://www.fafu.no/images/pub/2021/20776.pdf>
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020a). *Statusrapport 1. Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. https://bufdir.no/Bibliotek/Bufdirs_publicasjoner/Dokumentside/?docId=BUF00005136
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2020b). *Statusrapport 2. Utsatte barn og unges tjenestetilbud under covid-19-pandemien*. <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00005139>
- Brinkmann, S. & Kvale, S. (2008). Ethics in qualitative psychological research. I C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The Sage handbook of qualitative research in psychology*, (s. 263–279). Sage. <https://dx.doi.org/10.4135/9781848607927.n15>
- Brown, K. (2011). 'Vulnerability': Handle with care. *Ethics and Social Welfare*, 5(3), 313–321. <https://doi.org/10.1080/17496535.2011.597165>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods*. Oxford University Press.
- Caspersen, J., Hermstad, I. H., Hybertsen, I. D., Lynnebakke, B., Vika, K. S., Smedsrud, J., Wendelborg, C. & Federici, R. A. (2021). *Koronapandemien i grunnskolen – håndtering og konsekvenser*. NIFU, NTNU Samfunnsforskning. <https://www.nifu.no/publications/1897678/>
- Federici, R. A. & Vika, K. S. (2020). *Spørsmål til Skole-Norge: Analyser og resultater fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse til skoleledere, skoleeiere og lærere under korona-utbruddet 2020* (NIFU-rapport 2020:13). <https://hdl.handle.net/11250/2656248>
- Flegar, V. (2017, 31. januar). *Theoretical approaches to the human rights of marginalized and excluded individuals or groups. Part IV: A short critique of vulnerability*. Rethinking Disability. <https://rethinkingdisability.net/theoretical-approaches-to-the-human-rights-of-marginalized-and-excluded-individuals-or-groups-part-iv-a-short-critique-of-vulnerability/>
- Gerring, J. (2002). *Putting ordinary language to work: A min-max strategy of concept formation in the social sciences*. Southern New Hampshire University.
- Gerring, J. & Barresi, P. A. (2003). Putting ordinary language to work: A min-max strategy of concept formation in the social sciences. *Journal of Theoretical Politics*, 15(2), 201–232. <https://doi.org/10.1177/0951629803015002647>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 1. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v1.121>
- Kavli, I. A. (2021). «Saltoelever.» *En kvalitativ studie av læreres oppfølging av sårbare elever i perioden med hjemmeskole* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2784738>
- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Norske skoler var stengt på grunn av korona i ni uker – mot 14 uker i gjennomsnitt i OECD-landene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2020/norske-skoler-var-stengt-pa-grunn-av-korona-i-ni-uker--mot-14-uker-i-gjennomsnitt-i-oecd-landene/id2740614/>
- Markussen, E. (2010). Spesialundervisning i videregående opplæring fra Reform 94 til Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1), Art. 16. <https://doi.org/10.5617/adno.1056>
- Maxwell, J. A. (2012). Designing a qualitative study. *The Sage handbook of applied social research methods* (2. utg., s. 214–253). Sage.
- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS Journal*, 5(1). <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Norwich, B. (2002). Education, inclusion and individual differences: Recognising and resolving dilemmas. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 482–502. <https://doi.org/10.1111/1467-8527.t011-00215>
- Nøkleby, H., Borge, T. C. & Johansen, T. B. (2021). *Konsekvenser av covid-19-pandemien for barn og unges liv og psykiske helse – oppdatering av hurtigoversikt* [Systematisk oversikt]. Folkehelseinstituttet. <https://www.fhi.no/publ/2021/konsekvenser-av-covid-19-pandemien-for-barn-og-unges-liv-og-psykiske-helse/>
- Olsen, M. H. (2010). Inkludering: Hva, hvordan og hvorfor. *Bedre skole*, 3.
- Opplæringslova. (1999). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-2020-06-19-91). Lovdata. <https://lovdata.no/LTI/lov/2020-06-19-91>
- Qvortrup, A. & Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>

- Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S. & Kollestad, M. (2005). Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 461–476. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-07E>
- Solbakk, J. H. (2014). *Sårbare grupper*. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/bestemte-grupper/sarbare-grupper/>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427.locale=en>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 14. august). *Skolemiljøtiltak – elever med særskilt sårbarhet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/tiltak-skolemiljo/skolemiljotiltak-elever-med-sarskilt-sarbarhet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Veileder om smittevern for skoletrinn 1.–7. trinn under covid-19-utbruddet 2020*. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/sikkerhet-og-beredskap/informasjon-om-koronaviruset/smittevernveileder/veileder-om-smittevern-for-skoletrinn-17/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a, 25. juni). *Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, 19. august). *Tilpasset opplæring*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Viner, R. M., Russell, S. J., Croker, H., Packer, J., Ward, J., Stansfield, C., Mytton, O., Bonell, C. & Booy, R. (2020). School closure and management practices during coronavirus outbreaks including COVID-19: A rapid systematic review. *The Lancet Child & Adolescent Health*, 4(5), 397–404. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30095-X](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30095-X)
- Aarsæther, A. (2020, 3. april). *Usikkerhet rundt hvilke barn som er sårbare nok til skoleplass*. NRK. https://www.nrk.no/tromsogfinnmark/korona-krisen_-uenig-om-hvem-som-er-sarbare-nok-til-a-komme-pa-skole-og-i-barnehage-1.14967213