

spesialpedagogikk 0616

54

Mobbear eller
utsatt for mobbing

26

Spesialpedagogen i møte
med eigen sårbarheit

14

Atferdvansker
- hva er det?



Begrepsbruk styrer tankene våre



Ellen B. Ruud

Forfatterne av forskningsartikkelen «Mobbeoffer eller utsatt for mobbing» i dette nummeret av Spesialpedagogikk har forsket på disse to begrepene og hvilke assosiasjoner respondentene i en spørreundersøkelse har når de hører dem. Resultatene viser at hvilke begreper vi bruker om det samme fenomenet, til en viss grad styrer hvilke assosiasjoner og tanker vi får, noe som også kan influere på måten vi handler. Begrepet mobbeoffer kan lettere føre til at vi tenker på forskjellige karakteristikk, egenskaper eller atferd hos det barnet som blir mobbet. Mens «utsatt for mobbing» lettere kan lede tanken og oppmerksomheten mot dem som utsetter barnet for mobbing.

Også begrepet atferdsvansker mener mange at for lett kan lede tanken mot at det er noe galt med barnet – det er barnet som har vansker og derfor må vi sette inn tiltak rettet mot barnet. Utagerende eller innagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker, tilpasningsvansker mfl. er også begreper som kan indikere at det er barnet som må få hjelp til å endre og tilpasse seg.

Men det dreier seg jo om relasjoner og det er jo i relasjonen til andre at atferd kan oppfattes problematisk. Vi påvirker og påvirkes av hverandre. Det kan være mange grunner til at barn viser sinne og frustrasjon, og som lærer i barnehage og skole er det ikke alltid like lett å møte barna på en riktig måte. Også voksne som jobber med barn kan være sårbare, og barnet kan bringe frem ting i oss som gjør at vi stenger av, blir sinte eller engstelige. Dette kan bidra til å eskalere konflikter heller enn å dempe dem.

Det hadde selvfølgelig vært lettere mange ganger å skylde på at det er barnet som har problemer og at vi som pedagoger er uten skyld i at barn eller elever har det tøft. Men både forskning og praksis viser at selv barn med store vansker kan få en bedre hverdag og tilværelse hvis de får en god relasjon til læreren sin. Så til tross for at det nå kanskje er Pisa, PIRLS og kunnskapsløft som får mest fokus, er jeg i likhet med forfatterne av den første artikkelen enig i at: «Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet!».

En hyggelig jul og et riktig godt nytt år ønskes alle våre lesere og bidragsytere.

Ellen B. Ruud
Ellen Birgitte Ruud



Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Henriette Myklebust Øye
hmo@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Henriette Myklebust Øye
hmo@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7448 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 81
ISSN 0332-8457

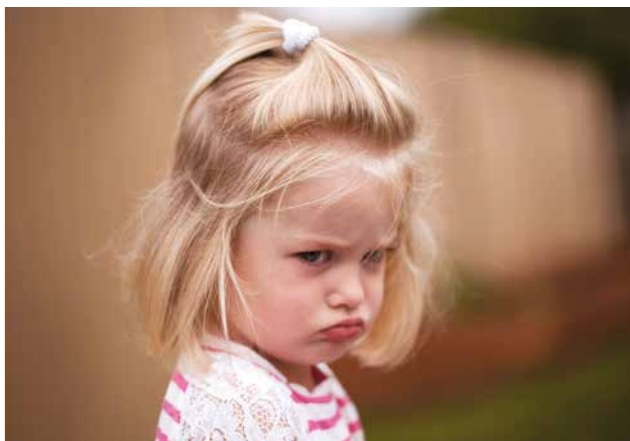


“ ... på veien må det investeres i relasjon, trygghet og utviklingsstøtte for å frigjøre kapasitet til læring.

04

Tiden er inne for det relasjons- pedagogiske løftet!

Hans Gøran Bjørk og Katrine Sørli



Fagfellevurdert artikkel

40

«Det smarteste var å ikke være smart» - evnerike elevers skolelivskvalitet

Hilde Larsen Damsgaard og Marit Opsahl

Mobbeoffer eller utsatt for mobbing

Tove Anita Fiskum, Heidi Kristin Holmen
og Grethe Duun

- 14 **Atferdsvansker –
hva er det?**
Svenn Erik Knutsen
- 18 **Atferd og sosial forståelse**
Nina Sælen
- 26 **Spesialpedagogen i møte
med egen sårbarhet**
Karen Draugsvoll
- 36 **Dybdelæring**
Karsten Skullerud Gundersen
- 64 **Bokmelding**
Hege Knudsmoen

Tiden er inne for det relasjonspedagogiske løftet!

Barn og unge gjør relasjonserfaringer i stort omfang i skolen. Vi har kunnskap om hjernen som et bruksavhengig instrument og samspillserfaringer som den sterkeste drivkraften i vår utvikling. Vi «blir» våre erfaringer! Denne artikkelen omhandler derfor skolen som mulighetenes arena i et helsefremmende perspektiv. Artikkelforfatterne påpeker at dersom vi bruker disse mulighetene konstruktivt, er skole kanskje det mest helsefremmende tiltaket vi har.

AV HANS GØRAN BJØRK OG KATRINE SØRLIE

Den norske skolen har kunnskapsrike lærere. Kunnskapsløftet og innsatsen for å styrke fagkompetansen i norsk skole har imidlertid i liten grad påvirket frafallsstatistikken i videregående opplæring. Vi vet at det er en sterk sammenheng mellom avbrudd og psykisk helseproblematikk. Dette er den største enkeltårsaken til frafall i videregående opplæring (Markussen & Seland, 2012). Å falle ut av videregående skole har store omkostninger både for individet og for oss alle i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Skole gir prognose for fremtiden. En studie om uførepensjon i ung alder viser at selv om biologiske og sosiale faktorer i oppvekst medvirker, så er det egen utdanning, og særlig fullført videregående skole, som har størst betydning (Gravseth & Kristensen, 2008).

Det er de samme faktorene som fremmer læring, som også fremmer god psykisk helse. Psykisk helse og læring kan tenkes på som to sider av samme sak. Dette innebærer at skole-systemet fremmer psykisk helse gjennom

tilhørighet, læring og utviklingsstøtte. Skolen har et omfattende ansvar for å legge til rette for barn og unges læring og utvikling (Bru, mfl., 2016). For sårbare elever er det relasjonen som er veien inn i læringsprosjektet. Tiden er derfor inne for «det relasjonspedagogiske løftet». Skolen må bygge relasjonsbevisste lærere med kunnskap om den store betydningen daglige, gode relasjonserfaringer utgjør både for læring og psykisk helse. Målet er fullført og bestått, men på veien må det investeres i relasjoner er trygghet og utviklingsstøtte for å frigjøre kapasitet til læring.

Det er i dag solid forskning som underbygger dette. Når vi er utrygge og i beredskap, er den delen av hjernen som har selvbeskyttende funksjoner, vår «emosjonshjerne», primært i aktivitet. Stress og faresignaler har i et evolusjonsperspektiv høy prioritet i vårt nervesystem. Vi skal fra naturens side reagere raskt og automatisert ved trusler, det er derfor tilgangen til korteks og «læringshjernen»



... på veien må det investeres i relasjoner, er trygghet og utviklingsstøtte for å frigjøre kapasitet til læring.

Det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen.

undertrykkes ved opplevd trussel og fare (Nordanger & Braarud, 2014). Sårbare elever går med høyt indre stress og har lav terskel for aktivisering av hjernens alarmsentral og det autonome nervesystemet. Mange strever med selvregulering og har erfart for lite støtte til dette gjennom viktige barneår. Kan skolen ta innover seg at det er en pedagogisk utviklingsoppgave å støtte selvregulering hos sårbare elever? I så fall må vi tenke på trygghet som en grunnmur som må være solid nok til å bære læringsprosjektet for disse elevene. Vi må ha lærere som ser denne utviklingsoppgaven som en del av elevenes læringsprosjekt. Nettopp fordi emosjonshjernen påvirkes i direkte kontakt over tid, har skolen som arena en unik mulighet til å være helsefremmende.

Som spesialist i klinisk pedagogikk og spesialpedagog møter vi mange lærere med høy relasjonell kompetanse. Lærere som *vet* i ryggmargen at det er relasjonen som bærer læringsprosjektet til sårbare elever. Vi har over år samlet på «gylne øyeblikk» i klasserommet, intervjuet lærere om deres praksis og snakket med elevene.

Denne artikkelen tar sikte på å presentere teori-fundamentet for relasjonspedagogikken og tiltaks-tenkningen denne aktualiserer. Det er behov for å løfte både teorien bak relasjonspedagogikken og erfaringene fra klasserommet for å systematisere god praksis.

Relasjonspedagogikk

Relasjonspedagogikk baserer seg på et kunnskapsgrunnlag som inkluderer blant annet nyere hjerneforskning, tilknytningsteori og reguleringsteori. Vi er født med en forventning om fellesskap, intersubjektivitet og gode gjensvar i et tilpasset samspill. Vårt medfødte potensial for læring og utvikling realiseres i relasjon. Relasjonserfaringer har avgjørende betydning for hvordan det genetiske anlegget kommer til uttrykk. Tidlige forhold er bestemmende for mental og fysisk helse senere i livet, samtidig som nye relasjonserfaringer kan gi rom for andre utviklingsveier.

Relasjonspedagogikken er et rammeverk for troen på ny utvikling og bedret funksjon gjennom de mange daglige erfaringer av utviklingsstøtte i skolehverdagen. Den styrker også fokuset på skolens kjerneoppgave, læring! Det emosjonelle, sosiale og faglige henger sammen. Det er en sammenheng mellom emosjonell og akademisk støtte. Lærer-elev-relasjonen har altså en indirekte, men klar effekt på elevers faglige prestasjoner (Hattie, 2009; Drugli, 2012).

Tilknytningsteorien er egnet for å beskrive hvordan våre relasjoner helt fra begynnelsen former vår kapasitet til å inngå i samspill, utvikling og læring. Tilknytning kan tenkes på som et stressreducerende og regulerende system. I tilknytningsrelasjonen er det de første tre årene en primær utviklingsoppgave å støtte barnet mot økende selvregulering av sin indre tilstand (Brantzæg & Thorsteinson, 2013). Gjentatte erfaringer av å bli sett, forstått og hjulpet til å mestre sin egen tilstand er byggesteinene i emosjonsreguleringen og styrker på denne måten nervesystemets «elastisitet». *Jeg mestrer stadig mer av mine egne følelser og tilstand fordi jeg har mange erfaringer av å mestre dem sammen med mamma og pappa.* Denne ytre reguleringen med tilpasset støtte blir over tid til barnets indre kapasitet. Erfaringene utgjør også grunnlaget for barnets arbeidsmodell for relasjon. *Hva kan jeg forvente av støtte og forståelse fra omgivelsene? Hvor fritt kan mine behov uttrykkes?* Barnet organiserer sine erfaringer av å være sammen med en annen i arbeidsmodeller for relasjon (Stern, 1985). Disse arbeidsmodellene blir med som mønstre eller «skjema» for samspill i senere relasjoner. Et samspill med tilpasset emosjonell støtte gir felles opplevelser, erfaringer av å bli forstått, styrker barnets reguleringskapasitet og evne til å fastholde informasjon over tid (Hart, 2011; Karterud, mfl., 2010). Her ligger kimen til god oppmerksomhetsfunksjon.

Trygt tilknyttede barn har erfart god reguleringsstøtte

fra omgivelsene og utvikler stressregulerende mestringsstrategier. De har fått tillit til omgivelsene sine og tro på løsninger i vanskelige situasjoner. Alle erfaringene av nærhet og reguleringsstøtte i stressende situasjoner har gitt dem en kapasitet til å regulere affekt; tåle aktiveringen og tenke om det som skjer dem samtidig. Gode tilknytningserfaringer styrker det nevrobiologiske fundamentet for integrering av tanker og følelser (Wilkinson, 2008). De har med andre ord fått støtte til å utvikle sin egen nedregulerende kapasitet som åpner for god tilgang til læringshjernen, også under stress. Dette innebærer at de kan bruke viktig emosjonell informasjon som «kompass» som gir retning på oppmerksomheten. Her aktualiseres pedagogikken innenfor utviklingspsykologien. Dette er kunnskap om egne og andres følelser som må erfares og læres i tilkynningsrelasjonen. Denne reguleringen av barnets affekter utgjør kjernen i den menneskelige tilknytningen, og den fremste hensikten med tilknytningssystemet er at den sosiale hjernen, gjennom et følelsesmessig samspill, når sitt fulle potensial (Wenneberg, 2011). Vi kan si at tilknytningspersonen gjennom det affektive samspillet former barnets kapasitet for stresshåndtering.

Transaksjonsmodellen utgjør et grunnleggende premiss i denne tenkningen. En vanske er dermed aldri lokalisert enten i barnet eller i omgivelsene, men alltid i et gjensidig forhold som endres over tid (Smith, 2004). Noen barn har et eget bidrag til samspillet som gjør dem sårbare på en slik måte at det er vanskeligere for omgivelsene å forstå dem og legge til rette for god utviklingsstøttende kontakt. Vi sier at de har et smalere «toleransevindu».

Ikke alle barn får de gode gjensvarene i et tilpasset samspill. Ved utrygge tilknytningsmønstre kan mye av barnets kapasitet og energi bli bundet opp i trygghetstemaer i samspill med omsorgspersonene. Barn undertrykker egne behov dersom det øker muligheten for nærhet til omsorgsgiver. *Blir jeg avvist når jeg er lei meg gang på gang, undertrykker jeg behovet for trøst. Får jeg mest av det jeg trenger når jeg er flink, er det slik jeg kan bli sett.* Barnet opprettholder nærheten ved å forsake egne behov. Kapasitet bindes opp i relasjonen og fører over tid til tap av utviklingsmuligheter i lek, læring og kognitiv utvikling (Geddes, 2006).

Barn som ikke får hjelp med vanskelige følelser, blir

overlatt til seg selv med disse følelsene. Barnet får ikke støtte til nedregulering av sin tilstand. Følelser som ikke blir delt, blir heller ikke erfart som håndterlige. Dette kan føre til en underutvikling av hjernens reguleringsystem. Høyt stressnivå tidlig i livet hindrer utvikling av reseptorer frontalt i hjernen for nedregulering og gjør barnet sårbart. Det innebærer at barnet senere i livet stiller dårligere rustet til å takle motgang (Wenneberg, 2011). I alvorlige tilfeller er også omsorgsgiver selv kilde til stress for barnet. Dette utgjør dobbel sårbarhet for barnet med både traumatisk stress og sviktende reguleringsstøtte. Dette kan over tid forstås som et relasjonstraume. Utviklingstraumertvinger hjernen til å organisere seg med fokus på overlevelse fremfor læring (Nordanger & Braarud, 2014). Nervesystemet har tilpasset seg omgivelser som for barnet er kaotiske og uforutsigbare. Barnet får ikke den nødvendige støtten til affektregulering, støtte til å håndtere sin indre tilstand og samtidig kunne ha oppmerksomheten ut mot verden uten å overveldes av sitt indre. Disse barna har et dårligere utgangspunkt for både læring, styrt oppmerksomhet og samspill.

Hvis angsten eller spenningsnivået blir for høyt, blir læringshjernen med sine erfaringer og «styringssystemer» mindre tilgjengelige. Emosjonshjernen og det automatiserte selvbeskyttende kobles inn, og reaksjonene blir mer primitive og preget av kamp/flukt. Det innebærer et perspektiv på læring hvor det emosjonelle og faglige henger sammen. Å bli sett og møtt på sine emosjonelle behov er reguleringsstøtte som fremmer økt konsentrasjon og læring.

Tilknytning og selvregulering i skolen

Tilknytningsmønstre og relasjonserfaringer vil få konsekvenser for hvordan barn fungerer på skolen. Helen Geddes viser i boka «Attachment in the classroom» (2006) til studier som peker på at kvaliteten på tilknytningen har en betydelig prediksjonsverdi for barns atferd i skolen.

Noen barn har med seg en tilknytningshistorie og relasjonserfaringer som gjør frustrasjon vanskelig å bære. Lærere sier om elever med utrygg tilknytning at de «er mindre utholdende, mindre entusiastiske, mindre tolerante, har mindre tro på seg selv, er mer avhengige av læreren, blir lettere frustrerte» (Drugli 2012). Det innebærer at elever

med reguleringsvansker ved sine invitasjoner til samspill er i risiko for å «gjenta» sine negative relasjonserfaringer i møte med lærere. Det betyr at de barna som har størst behov for korrigerende relasjonserfaringer i møte med skolen, samtidig er mest utsatt for avvisning og sanksjoner. «Ved overgangen til skole øker kravene til barnets emosjonsregulering og oppmerksomhetsfunksjon. Vi forventer av barn at de skal ha kompetanse til selvregulering på et slikt nivå at de fungerer i gruppen. Vi forventer at de skal kunne følge et felles fokus og holde oppmerksomheten der. Vi forventer at de skal tåle usikkerheten og frustrasjonen ved ikke helt å forstå og ennå ikke mestre i en læringssituasjon. Å lære er en bevegelse ut i noe nytt, noe ukjent. For at denne bevegelsen skal være mulig, er det for enkelte barn avgjørende at det finnes emosjonell støtte fra lærer som en «trygg» base for videre utvikling (Sørli & Kreyberg, 2013). Det krever refleksjon og profesjonalitet fra skolen som system å forholde seg til elever som utfordrer lærer-elevrelasjonen. Her har relasjonspedagogikken et viktig bidrag. Det er også et rammeverk for troen på de gode reparasjonene – med korrigerende samspillserfaringer som den sterkeste drivkraften i utvikling.

I klasserommet er det lett å observere forskjellen mellom de utrygge elevene og elever som har erfart trygg tilpasset omsorg, «a containing mind», og som kan håndtere frustrasjonen gjennom de mange erfaringene de har av å bli forstått og regulert. Den store utfordringen ligger i å nå de sårbare elevene som ikke har med seg denne «emosjonelle vaksinen» og som strever med mye indre stress og aktivisering. De som ikke umiddelbart er tilgjengelige for undervisning og som trenger mye trygghet for å kunne forløse sin iboende kapasitet. Stressbarhet og manglende reguleringskompetanse har mange uttrykk i skolen. De urolige, de stille og tilbaketrukne, de engstelige, de avhengige, de som går hjem, de ukonsentrerte, de lettantennelige, de superflinke, de usynlige, de kaotiske. De har alle atferd som er eller har vært funksjonell i et tilknytningsperspektiv, og som har bidratt til nærhet og selvbeskyttelse.

Ved overgangen til videregående skole møter vi mange elever som har med seg nederlagsopplevelser i stort volum i skolen. Ungdomsskolens teoritrykk er stort, og forventningene til selvregulering er særlig store i denne

perioden. Unngåelse av skam og nederlag er en kraftig motivator, og noen ungdommer har med seg 10 års erfaring i å beskytte selvfølelsen ved denne overgangen.

Trygg nok til å lære – et nytt rammeverk rundt tiltakstenkning i skolen

Ny kunnskap om hvordan utrygghet og manglende kapasitet til selvregulering binder opp kapasitet til læring, bør få konsekvenser for tiltakstenkning i skolen. Ungdom bør primært hjelpes der de lever sine liv, støtte bør gis til lærer i klasserommet for å gi ungdommer gode og utviklingsstøttene erfaringer i hverdagen. Skolen kan ikke løse alle utfordringer rundt sårbare elever alene, og det er behov for en tverretattlig innsats. Denne artikkelen argumenterer imidlertid for at innsatsen og arbeidet med psykisk helse i skolen rettes mot skolens kjerneoppgaver – læring! Skolen og lærere bør få hjelp til å forstå hva de står ovenfor og støtte til å stå i de daglige utfordringene. Støtte til de daglige møtene hvor summen av relasjonserfaringer, utgjør mulighet for endring.

Å gjøre seg signifikant for elevene

Trygge relasjoner skaper en følelse av trygghet som frigjør kapasitet for læring (Twemlow mfl., 2002). Dette er anerkjent kunnskap i norsk skole. Likevel kan innsatsen for å bygge bærekraftige relasjoner til de mest sårbare elevene styrkes. Vi kan aldri redusere arbeid med relasjon til oppskrifter, men vi kan løfte noen refleksjoner om hva som er virksomme faktorer.

Det bør settes av tid til systematisk relasjonsbygging, og skolens ledelse må sørge for dette handlingsrommet. Her er det mange gode eksempler å vise til. Noen skoler inviterer sårbare elever til møte med kontaktlærer før skolestart for å starte relasjonsbygging. Det er skoler som setter inn ekstra ressurser i klasser slik at kontaktlærer kan gå «walk and talk»-turer med elever som strever med intensiteten i en «ansikt til ansikt»-samtale, og lærere som gjør seg aktivt tilgjengelig for elevene i tiden etter undervisning og på telefon og mail. I møtet med store klasser blir signaler om tilgjengelighet særlig betydningsfullt for å fange signaler fra elevene om hvem som bør prioriteres for oppstartssamtale. En tydelig og ekte oppfordring om å

Det er en sammenheng mellom emosjonell og akademisk støtte.

ta kontakt er avgjørende. Det samme er intensjonen om at alle skal føle seg sett hver dag. Å møte blikk, kunne navn, fange opp initiativ, benevne det positive så de andre hører og vise generell interesse, er relasjonsfremmende.

Hvordan gikk det på kampen i går? Det er også relasjonsfremmende at læreren byr på seg selv så elevene vet hvem læreren er.

Den formelle og uformelle elevsamtalen blir den «røde tråden» i arbeidet. Det innebærer en innsats og et utvidet ansvar for relasjonen ved skolestart, men det er også en investering i økt læringsutbytte. Det innebærer ikke en forventning om at lærer skal tre ut av rollen sin for å bli en hjelper. Det innebærer en forventning om å bli signifikant for elevene, en som er trygg og nær nok til aktivt å dempe indre trykk for dermed å fremme læringsfokuset. Tryggheten i relasjonen til lærer er nødvendig for å lede oppmerksomheten bort fra indre behov, og mot et felles fokus på oppgaven. Noen elever bør hjelpes til annen hjelp via lærer-elev-relasjonen, og lærer må ha god tilgang til hjelpe- og støtteapparatet. Sammenhengen mellom emosjonell og akademisk støtte er åpenbar. Å bli sett og møtt på sine emosjonelle behov, fremmer økt konsentrasjon om læring. Elevene blir tryggere på å be om hjelp, og slik fremmes læringsaktivitet og gode sirkler. For noen elever kan lærer-elev-relasjonen inneha tilknytningskvaliteter og utgjøre den «trygge basen» som skal til for at eleven skal kunne lære. (Verschuere & Koomen, 2012). Læring er i seg selv å bevege seg ut i noe nytt og ukjent. For at dette spranget skal være mulig, er det for enkelte elever avgjørende at lærer fyller rollen som «trygg base» (Geddes 2006).

Forutsigbarhet – i form!

Forutsigbarhet er et velkjent tiltak i norsk skole. Det er ofte anvendt for å tydeliggjøre hva eleven skal, med hvem og hvor. God oversikt og klar struktur i møte med skolen er viktig for mange elever. Kunnskapen om at trygghet i relasjon støtter selvregulering og tilgjengelighet for læring

aktualiserer forutsigbarhet forstått på en litt annen måte – som reaksjonsform! Elever som strever med indre trykk og følelser har behov for at voksne reagerer med høy grad av forutsigbarhet når situasjoner oppstår. Vanskelige følelser og selvbeskyttende atferd kommer til uttrykk i klasserommet i mange former og varianter. De engstelige og tilbaketrukkne, de sinte, de kaotiske, de krevende, de anklagende, de superflinke som «pleaser» lærer og ikke minst de som går hjem når det blir for vanskelig. Alle har de det til felles at følelsesmessig aktivisering blokkerer full tilgang til læringshjernen. Et forutsigbart reaksjonsmønster fra lærer i vanskelige situasjoner demper indre stress og skaper trygghet i situasjonen.

Even (fiktivt navn) hadde med seg nederlagsopplevelser i stort omfang i møte med skolen ved overgangen til videregående opplæring. Han hadde med seg store oppmerksomhetsvansker, uro og reguleringsvansker. Hans sårbarhet og vansker med teori hadde ført til mye frustrasjon og sinneutbrudd på skolen. Han hadde et anstrengt forhold til skole og lærere. På bakgrunn av sin kjennskap til Even vurderte lærer at intensiteten i en samtale ansikt til ansikt var stor, og han inviterte derfor Even med på en 20 minutters «walk and talk» den første uka. I denne samtalen ønsket lærer å tydeliggjøre at han var her for Even, ikke omvendt. Even ble utfordret på hvilke mål han hadde for skoleåret og hva lærer kunne gjøre for å hjelpe han å nå dem. De ble enige om en overordnet regel. Uansett hva som oppsto gjennom skoledagen, skulle de alltid ha en prat om det før Even dro hjem. Evens frustrasjon viste seg raskt i undervisningen i form av kjefting og irritasjonsutbrudd. Lærer reagerte på samme måte hver gang. Minst mulig fokus på kjeftingen, trygg og nær med et tydelig oppgavefokus. Både lærer og Even kunne ha større rom for disse utbruddene, vel vitende om at de hadde avtalen om samtale i etterkant. Samtalene hadde en struktur der lærer først lyttet til Even og deretter fylte på med egne refleksjoner. Å bli lyttet til er i seg selv støtte til selvregulering og hjelp. Even til deretter bedre å kunne ta inn over seg lærers perspektiver som et viktig korrektiv.

Lærers bevissthet knyttet til det å møte Evens strev med samme reaksjon hver gang det ble vanskelig, var svært

trygghetsskapende og virksomt for å redusere sinneutbruddene. Even sa selv at han opplevde seg møtt på en måte som hjalp han til å regulere seg. Han følte seg støttet i situasjoner som før hadde medført tap av ansikt og verdighet. Unngåelse av skam er en kraftig motivator og hadde tidligere i stor grad bidratt til Evens utbrudd når han følte seg korrigert foran klassen. Vissheten om at lærer reagerte forutsigbart ga både han og de andre elevene trygghet på at det vanskelige ble tatt tak i etter undervisning. Lærer-elev-relasjonen bidro med andre ord også til et tydeligere undervisningsfokus og gjorde det mulig for lærer å opprettholde læringsaktiviteter selv i vanskelige timer.

Tilnærmingen til Evens sinneproblematikk krevde høy grad av relasjonsbevissthet fra lærers side. Manglende evne til å regulere sinne er grunnleggende destruktivt for kapasiteten til å lære (Twemlow, mfl., 2002). Even var en elev som ved sin atferd sto i fare for å gjenta sine relasjonserfaringer i møte med en ny skole. Even trengte å bli møtt på en annen måte enn hans tidligere erfaringer i skolen. For Even var lærers kontroll over egne følelser og atferd avgjørende utviklingsstøtte på veien mot økt selvregulering. Lærer ble en rollemodell i tillegg til en trygg base for Even i skolehverdagen. Dette fordrer anerkjennelsen av at lærer ikke står utenfor, men er en del av relasjonen som til enhver tid beveger seg mellom lærer og elev. Det krever en innsikt i at eget reaksjonsmønster og handlingstendenser til enhver tid påvirker relasjonen. Det var avgjørende for Evens lærer å ha et team rundt seg for å reflektere over seg selv og utfordringene i klasserommet.

Anerkjennelsens psykologi

Ved at lærer systematisk benyttet det minste effektive tiltaket i møtet med Evens utbrudd for å gjenopprette undervisningsfokus, forhindret at Even tapte ansikt i det omfang han tidligere hadde opplevd. Lærer beholdt sin autoritet overfor elevgruppa ved at alle var innforstått med at situasjonen ble tematisert etter undervisningen. Ved at det går litt tid fra det vanskelige oppstår til samtalen kan finne sted, gjør også at eleven rekker å samle seg litt. Den første tiden tok samtalen med Even litt tid. Lærer-elev-samtalene ble gjennomført etter modell for anerkjennende kommunikasjon.

Even hadde mye frustrasjon og sinne som den første tiden preget samtalen. Han hadde mye «trykk» inni seg og vansker med å se situasjoner fra andre perspektiver enn sitt eget. Han fremsto som en elev med lite indre rom for å ta inn andre sider ved situasjonen enn sitt eget. For at Even skulle forstå, var det helt nødvendig at han fikk opplevelsen av først å bli forstått. <

Anerkjennende kommunikasjon handler om å se den andres indre som et likeverdig senter for opplevelse, et subjekt-subjekt-perspektiv (Løvlie Schibbye, 2002). Lærer lytter aktivt, sjekker ut egen forståelse for å gi eleven opplevelsen av å dele sine følelser og tilstand. Ved å stille åpne spørsmål og aktivt bekrefte kan man finne den andre der han/hun er. *Så det var sånn du opplevde det.* Først etter å ha følt seg anerkjent og forstått kunne Even lytte og ta innover seg lærers tanker om situasjonen. Vi regulerer og blir regulert av følelser når vi kommuniserer. Det er grunn til å anta at en empatisk holdning først og fremst kommuniseres gjennom ikke-verbale affektive signaler som kroppsspråk, blikk, stemme, posisjonering og samspillsrytme (Hansen, 2014). Dette aktualiserer betydningen av bevissthet rettet mot nonverbal kommunikasjon i et reguleringsstøttende perspektiv.

Å møte elever med anerkjennende dialoger er ikke til hinder for å være en tydelig voksen. Anerkjennelse av den andres ståsted innebærer både nærhet og avgrensning. For sårbare elever er det imidlertid veien inn. For Even ble hans indre rom for å ta inn andre perspektiver enn sitt eget, gradvis større. Han erobret evnen til å tenke om og utover sine egne erfaringer.

Når følelsene kommer i veien for pråklig integrering av erfaringer

Even var en gutt med lite språk for sine følelser og sitt indre landskap. Han hadde også gjennom sin skolegang hatt vansker med å lage sammenhengende fortellinger og reddegjøre for kunnskap, erfaringer og opplevelser. Etter emosjonelt vanskelige situasjoner strevde han med å gjøre rede for et hendelsesforløp, og hans mangel på sammenhengende narrativer (historier) om seg selv var påfallende. Hans fortellinger og kunnskapsbase var som følge av dette fragmentert og med mange «huller».

Konfliktfylte situasjoner i skolen blir ofte enda mer kompliserte ved at eleven i sin aktiverte tilstand har svekket kapasitet til å språklig integrere erfaringer på en god måte. Språk og fortellinger har en integrerende funksjon når det gjelder å gi mening til affektive opplevelser. Språk og fortellinger brukes ikke minst til å forstå årsaken til følelser og den andres intensjoner med følelser (mentalisering). Språk har på denne måten stor betydning for affektregulering (Hansen, 2014). Når affekt blir for sterk, gis den evolusjonsmessig prioritet til emosjonshjernen og «overlevelse» i nervesystemet, og tilgangen til læringshjernen reduseres. Dette får viktige konsekvenser for disse erfaringenes mulighet til å bli integrert i hukommelsen. Emosjonshjernens alarmsentral «deaktiverer» områder som gjør hendelser om til språk ved stress. Opplevelsen av indre kaos kan være stor, og det kan være vanskelig å ha oppmerksomheten ut mot verden uten å «overveldes» av sitt indre. Eksplosive hukommelsesstrukturer svekkes, og erfaringene lagres mer som emosjonelle «ikke-språklige» historier. Erfaringen blir vanskelig å integrere kognitivt og emosjonelt til en meningsfull historie, og på denne måten rammes også hukommelsen.

De mange små samtalene med lærer var med på å øke Evens tilgang til ord for sin egen tilstand. Observasjoner utenfra og formuleringer som «når jeg så deg i dag så lurte jeg på om du var litt trist» var med på å øke Evens affektbevissthet. Han fikk også gjennom dialogen med lærer over tid mer sammenhengende fortellinger om seg selv i det vanskelige. Tilgangen til ord for følelser var over tid med på å styrke Evens kapasitet til å tåle det indre trykket og erobre økt kapasitet til selvregulering.

På veien mot økt selvregulering var også faglige nivåtilpasninger en svært betydningsfull faktor. Det ble investert i å finne Even der han var, i møtet med nytt fagstoff. Bekymring for å ikke mestre og tape ansikt i gruppa hadde medvirket til mye stress og selvbeskyttende atferd hos Even. Kombinasjonen av trygghet og mestring ga rom for nye relasjonserfaringer og ny mestring.

Lærerstøtte

Evens lærer gjorde kontinuerlige vurderinger av hva som skulle til for å holde Even regulert i det området der han

var tilgjengelig for læring. Toleransevinduet er en egnet modell for denne tiltakstenkningen i skolen. Begrepet *toleransevinduet* refererer til det spennet av aktivering som er optimalt for et individ – ikke for høyt (hyperaktivert) og ikke for lavt (hypoaktivert) (Siegel 2012; Nordanger & Braarud, 2014). Det er i denne sonen vi lærer lettest og er mest oppmerksomt til stede i situasjoner og relasjoner. Sårbare barn og unge kan ha et smalere toleransevindu, og følgelig kreves det mer reflektert tilnærming fra lærer om hva som skal til for å holde barnet i god kontakt for læring. Begrepet *toleransevinduet* er velegnet for å etablere tverrfaglig forståelse og felles målsetting i et tiltaksperspektiv for hva slags utviklingsstøttende tiltak som bør på plass for å regulere eleven inn i toleransevinduet. Ulike fagpersoner kan ha ulike bidrag med dette som felles målsetting.

Et kollektivt ansvar

Arbeid med sårbare elever og psykisk helse i skolen er et kollektivt ansvar for lærere, lærerteam, elevtjenesten, skoleledere og støttesystemene som skal bistå skolen. I våre møter med lærere etterspørres mer kunnskap om alarm- og reguleringssystemet, og betydningen av mange repetisjoner for å endre barns hjerne og fungering. Dette kunnskapsgrunnlaget er høyaktuelt for å skape god tiltaksforståelse i skolen. PP-tjenesten er en aktør med både kompetanse og nærhet til skolen som organisasjon. Dette er en kunnskap som må bygges inn i skolen og ikke være noe utenforliggende.

Skolen er en arena der ungdommer lever sine liv. Når felles innsats rettes mot skolen, er det stor kraft i tiltakene. Ved å øke denne kompetansen i skolen, støttes sårbare elever i hverdagen, og nye relasjonserfaringer oppleves i stort omfang. Selvregulering og psykisk helse påvirkes mer av erfaring enn av innsikt. Innsiktsorientert tilnærming til reguleringsvansker har begrenset verdi, siden problemet sitter i overlevelseshjernen. Innsikt henvender seg til logikkhjernen (Nordanger & Braarud 2014). Tid til utviklingsstøttende erfaringer er med andre ord den magiske ingrediensen, og *den* har skolen.





Katrine Sørli er utdannet cand.paed. og er spesialist i klinisk pedagogikk. Hun arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten i Vestfold fylkeskommune og som gruppeleder på R-BUP øst og sør. Hun har tidligere erfaring som terapeut i BUP tilknyttet Sped- og småbarnsteam Hun ønsker å bidra til å få tilknytningsperspektivet mer etablert som forståelsesmodell i skolen.



Hans Goran Bjørk er utdannet lærer og arbeider som avdelingsleder på Ranvik ungdomsskole. Han har arbeidserfaring fra grunnskolen og videregående og har også jobbet i en alternativ ungdomsskole. Han er svært opptatt av hvordan relasjonen mellom pedagog og enkeltelev, grupper og klasser kan effektivisere undervisningen og ønsker forpliktende samarbeid av alle instanser rundt elever om høyest mulig læringsutbytte.

REFERANSER

- BRANTZÆG, I. & TORSTEINSON, S.** (2013). *Se barnet innenfra*. Kommuneforlaget.
- BRU, E., IDSØE, E.C. & ØVERLAND, K.** (2016). *Psykisk helse i skolen*. Universitetsforlaget.
- DRUGLI, M.B.** (2012) *Relasjonen lærer elev*. Cappelen Damm forlag.
- GEDDES, H.** (2006). *Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. Worth Publishing.
- GRAVSETH H.M. & KRISTENSEN P.** (2008). Oppvekstvilkår og senere arbeidsmarkedskarriere. *Søkelys på arbeidslivet*, 25(3), s. 321–329. Institutt for samfunnsforskning.
- HANSEN, B.R.** (2014) Udviklingspsykologi og utviklingsstøttende relationer. I: O. Løv, & E. Skibsted, (red). *Elevers læring og utvikling – også i kompliserte lærings situasjoner*. Akademisk forlag. København.
- HART, S.** (2011). *Den følsomme hjernen: hjernens utvikling gjennom tilknytning og samholdighetsbånd*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HATTIE, J.** (2009) *Visible Learning. A synthesis of over 800 metaanalyses relating to achievement*. Routledge
- KARTERUD, S., WILBERG, T. & URNES, Ø.** (2010). Personlighetspsykiatri. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LØVLIE SCHIBBYE, A-L.** (2002) *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Universitetsforlaget.
- MARKUSSEN E. & SELAND I.** (2012). Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolen i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011. NIFU-rapport nr. 6.
- NORDANGER, D.A. & BRAARUD, H.C.** (2014). Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 51(7), s. 530–536.
- SIEGEL, D.J.** (2012). *The Developing Mind. Second Edition: How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York, London: Guilford Press.
- SMITH, L.** (2004) *Barn med atferdsvansker. En utviklingspsykopatologisk tilnæringsmåte*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- STERN, D.N.** (1985): *The interpersonal world of the infant*. New York: Basic Books.
- SØRLIE, K. & KREYBERG, E.** (2013) *Tilknytning og læring – klinisk pedagogiske perspektiver Spesialpedagogikk* 78(1), s. 4–13
- TWEMLOW, S.W., FONAGY, P. & SACCO F.C.** (2002). Feeling safe in school. *Smith Studies in Social Work*, 72(2), s. 303–326.
- UNDHEIM, A.M. & SUND, A.M.** (2005). School factors and the emergence of depressive symptoms among young Norwegian adolescents. *European Child Adolescence Psychiatry* 14, s. 446–453.
- VERSCHUEREN, K. & KOOMEN, H.** (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment and Human Development* 14(3). (Special edition: Teacher-Child Relationships from an Attachment Perspective).
- WENNEBERG, T.** (2011) *Vi er våre relasjoner: om tilknytning, traumer og dissosiasjon*. Arneberg forlag
- WILKINSON, S.** (2008). *Lidelse og Lindring. Tilknytning og sykdomsspråk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fellesskap lønner seg



Nyhet!
Unik
husforsikring
kun for
medlemmer

Fordelene for deg som medlem har blitt enda bedre. Nå lanserer Utdanningsforbundet bilforsikring og husforsikring med unike vilkår og gode priser. Les mer og bestill på udf.no/husogbil

Fellesskap lønner seg



Atferdsvansker – hva er det?

AV SVENN ERIK KNUITSEN

Tidsskriftet *Spesialpedagogikk* rommer mange interessante artikler knyttet både til skole og barnehage. Dette gjelder også om temaet atferdsvansker. Ofte leser vi fagstoff som fokuserer et ensidig egenskapsorientert eller individperspektiv og som plasserer vansken som en egenskap ved eleven. En artikkel som omhandler dette temaet av Nina Sælen i *Spesialpedagogikk* nr. 2. 2016; Atferdsvansker kan forebygges, og en artikkel av Hanne Holland i *Spesialpedagogikk* nr.1. 2016, Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer, velger et annet fokus. Jeg mener dette er et klokt valg. De vil med sine artikler øke forståelsen for at «atferdsvansker» kan være en form for kommunikasjon som må forstås innenfor et helhets- eller kontekstperspektiv.

Jeg skulle imidlertid ønsket at de mer hadde understreket dette med kommunikasjon og prosessenes betydning med hensyn til forståelse av det vi kaller atferdsvansker. Jeg opplever at de retter fokus for mye på tiltak og for lite på prosesser. Jeg oppfatter likeledes at skolens spesialpedagogiske system altfor lenge har hatt fokus på et individ og/eller en tiltaksorientering, som for mye fokuserer «mer av det samme». *Bare vi finner det rette tiltaket så vil det meste ordne seg.* I kjølvannet av dette roper både skolen og barnehagen etter mer utredning, som ofte vil kunne

ende i en diagnose, og som igjen utløser ressurser i form av et tiltak. I dette perspektivet er det i god mening utviklet et marked for den ene metoden eller teknikken etter den andre med fengende titler (LP-modellen, PALS osv.). Har det hjulpet? Svaret ser dessverre ut til å bli et nei! Ville det være en idé om vi i tillegg til å tenke mer av det samme (kvantitet), også kunne tenke på en *kvalitativ* annerledes måte? Det handler ikke bare om teknikker eller metoder, men mer om hvordan vi tenker og snakker om disse utfordringene. Her har skolen etter min mening en utfordring.

Jeg ønsker med denne refleksjonen å fremme noen tanker som vil kunne gi økt spillerom for et større fokus på prosesser, språk eller samhandling, og selve kommunikasjon mellom mennesker. Jeg vil se på dette som noe som kan komme som et tillegg til de kjente tiltaksmodellene. Jeg tror det ligger et ubrukt potensial og uante muligheter i dette. På hvilken måte velger systemene å møte sine utfordringer? – med et patologispråk, eller med levende beskrivelser av barn og elever i sin sammenheng, og hvor alles stemmer kommer til uttrykk, ikke bare skolens dominerende og ofte definerende stemme!

Det glemmes ofte at systemene har sine igangsettere, vedlikeholdere og forsterkere. Vi kan snakke om det problemskapende systemet (Anderson, 2003). Hva er det som gir liv til og

Å skifte fra er til blir, gjør at vi blir mer opptatt av det bevegelige enn det fastfrosne og stillestående.

holder liv i lite ønsket atferd? Holland (2016) skriver innledningsvis i sin artikkel at *Konntekstmodellen* fungerer som en veiviser i arbeidet, ved at man trinn for trinn beskriver atferden, bestemmer mål for arbeidet, analyserer problemet og velger tiltak. Jeg vil mene at det ville vært mer hensiktsmessig å initiere nyttige prosesser og holdninger, enn en oppskrift eller metode. Jeg vil sette et spørsmål ved om relasjonelle forhold kan manualiseres. Jeg sier ikke at «atferdsvansker» ikke finnes, men at de bør forstås mer sirkulært enn forklares lineært. Alt henger sammen ved at de påvirker og påvirkes av hverandre.

Gregory Bateson (1904–1980) sa i sin tid at alt er kommunikasjon (Bateson, 1972). Alle atferdsuttrykk blir kommunikasjon. Søren Hertz (2011) som bygger på Bateson, mener at atferd er en fremtredelsesform, og å være nysgjerrig nok på disse vil kunne gi rom for uante utviklingsmuligheter. Å ikke kommunisere vil da være en umulighet. For en bredere oversikt om dette temaet blir det nødvendig å se mot og øke nysgjerrigheten på *paradigmeforståelse* eller *epistemologi* (hvordan vet vi det vi vet?). En slik nysgjerrighet vil vise at det er en nær sammenheng mellom hvordan vi velger å tenke om ulike fenomener eller hendelser, og hvordan vi velger å handle i forhold til disse. Denne nære sammenhengen mellom hvordan vi tenker og hvordan vi handler blir ikke alltid like godt fokusert i skolen. Definisjonsmakten og konklusjonene i skolen og barnehagen blir kanskje for rask og for ensidig? Det blir for lett å eksportere problemet bort fra skolen. Å slutte å være nysgjerrige gjør at vi taper viktig informasjon, og konkluderer med at sånn er det! Vi navnsetter barnet eller eleven med konkluderende diagnostiske uttrykk uten å bekjenne vårt eget ståsted. «Han er svak!», «Hun har lærevansker» eller «Han har ADHD». Hvordan vet vi så dette? Men, skolen og barnehagen står ikke alene om slike konklusjoner. Både PPT og BUP som «hjelpesystemer», bidrar her med å velge et for ensidig individ- og diagnoseperspektiv

og bekrefte skolens oppfatning av hva som er problemet. Barnet eller ungdommen blir «problemelev». I tillegg til at «problemet» plasseres inne i barnet eller eleven, får dette «problemet» et navn som ofte stigmatiserer og følger vedkommende gjennom livet.

Barnet og eleven blir fort sin diagnose. Hva gjør dette med barns selvverd? Om skolen velger å se på de ulike paradigmenes, blir det viktig å skille mellom det tradisjonelle positivistiske eller medisinske paradigmat som innehar en sterk instrumentell ekspertposisjon, og som vet hva som er galt og hva som må gjøres. Eksperten utenfor systemet som ofte ser på seg selv som en endringsagent, utreder, finner manglene, og kommer med det rette svaret eller diagnosen som skal «reparere» den henviste. Når det gjelder biologiske eller medisinske tilstander (biomedisinske), vil nok dette være en god modell, men kanskje ikke like hensiktsmessig overfor mellommenneskelige utfordringer, som mer blir avhengig av en kommunikativ og kontekstuell forståelse. I dette paradigmat finner vi legen og som regel psykologen med sin ekspertkompetanse (Valla 2014). Disse rollene tillegges makt og kontroll gjennom sin ekspertkunnskap og skal forklare oss hva som er galt. Vi må våge å være såpass uærbødige og spørre om alle diagnosene fra BUP og PPT har vært like nyttig for skolen og barnehagen, utover tildelte ressurser?

Mot denne måten å forklare på kan vi spille det mer postmoderne perspektivet, som vil vektlegge den mer biopsykososiale tilnærmingen (Hertz, 2011). Her finner vi tilnærminger som konstruktivismen og sosialkonstruksjonismen. Disse tenkesettene avviser diagnose- og ekspertspråket. Disse modellene tillegger selve språket, meningsdannelsen, kommunikasjon og hvordan vi velger å konstruere våre forestillinger stor vekt. En god formulering som illustrerer dette kan være; *Det er ikke problemet som er problemet, men måten vi snakker om dette problemet på.* Her skilles det mellom mestringssnakk og problemsnakk,

Det glemmes ofte at systemene har sine igangsettere, vedlikeholdere og forsterkere.

plussord og minusord. Det blir mer nyttig å se de ulike utfordringene innenfor den kontekst eller sammenheng som eleven eller barnet befinner seg i. For eksempel kan den urolige Per beskrives på følgende måte; Per blir urolig dersom læreren ikke har lagt godt nok til rette. Eller; Per er nøysom og bruker tid på sine oppgaver, i stedet for å si at Per er sein. Å skifte fra *er* til *blir*, gjør at vi blir mer opptatt av det bevegelige enn det fastfrosne og stillestående. Diagnoser blir øyeblikksbilder (Hertz, 2011). Ingen er, men alle kan bli noe, avhengig av de kontekstuelle forhold.

Å kun forklare med at Per *er* atferdsvanskelig, og Ole *har* ADHD, kobles for raskt til iboende egenskaper i barnet eller ungdommen, noe som et eventuelt riktig tiltak skal kunne reparere. Tom Andersen (2005) var opptatt av å forstå uttrykkene. For å finne forståelse måtte vi lete i uttrykkene, ikke bak som i psykoanalysen. Vi måtte mer utforske hva folk legger i ordene de benytter. Vi tillegger alle ordene forskjellig verdi, og dette må utforskes mer fra en posisjon som omtales som *ikke-vite posisjonen* (Anderson, 2003). Vi sitter ikke med fasiten om den andre. For å vite, må vi mer la den andre fortelle med sin egen stemme. I «hjelpesystemene» blir etter min mening ekspertstemmen ofte for dominerende og konkluderende. I «utredningen» bør vi mer fokusere selve samtalen mellom alle som opplever «problemet» som problem. Her kan de velge å bli en del av «problemet» eller en del av løsningen. Om vi samtaler om «problemet» innenfor de mer språklige tilnærmingene på en annerledes måte enn vi er vant med, vil «problemet» oppløses i språket (Anderson 2003). Selve forståelsen av hva vi definerer som et problem blir dermed en viktig premissleverandør, i det vi leter etter løsninger som «passer» til det vi tenker er problemet (Andersen, 2003).

Blir dette for mye magi? For å bli mer klok på dette, bør kanskje skolen bli mer nysgjerrige på hva de ser foran seg, ta mer imot invitasjonen fra eleven og finne en mer human måte å snakke om sine elever på enn definerende og

konkluderende diagnosesjargonger. Møtet med eleven vil mer være et reguleringsfenomen enn et korreksjonsfenomen. Uten å ta med det intersubjektive rommet, rommet mellom oss og relasjonens betydning, vil læring få dårlige kår. Det blir for mye monolog og for lite dialog. For å få til en endring må skolen som system våge å reflektere sin egen endringskompetanse. Det blir å gripe utfordringen!



REFERANSER

- ANDERSEN, K.I. (2003). *Den som går seg vill finner nye veier*. Eksamensbesvarelse i familierapi. Oslo. Diakonhjemmets høgskolesenter.
- ANDERSEN, T. (2005). *Reflekterende prosesser. Samtaler og samtaler om samtalerne*. Dansk psykologisk forlag.
- ANDERSON, H. (2003). *Samtal, språk och möjligheter*. Stockholm: Marelid
- BATESON, G. (1972). *Steps To An Ecology of Mind*. New York: Ballantine Books
- HERTZ, S. (2011). *Barne- og ungdomspsykiatri. Nye perspektiver og uante muligheter*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- HOLLAND, H. (2016). Konntekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer. Oslo. *Spesialpedagogikk* nr. 1.
- SÆLEN, N. (2016). Atferdsvansker kan forebygges. Oslo. *Spesialpedagogikk* nr. 2.
- VALLA, B. (2014). *VIDERE. Hvordan kan psykiske helsetjenester bli bedre*. Oslo. Gyldendal Akademisk.



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

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

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

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk (69.000 lesere/TNS '15)
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

**Pris: 6.000,-
eks. mva.**
(Ordinær pris
kr 9.000
- spar 3.000)

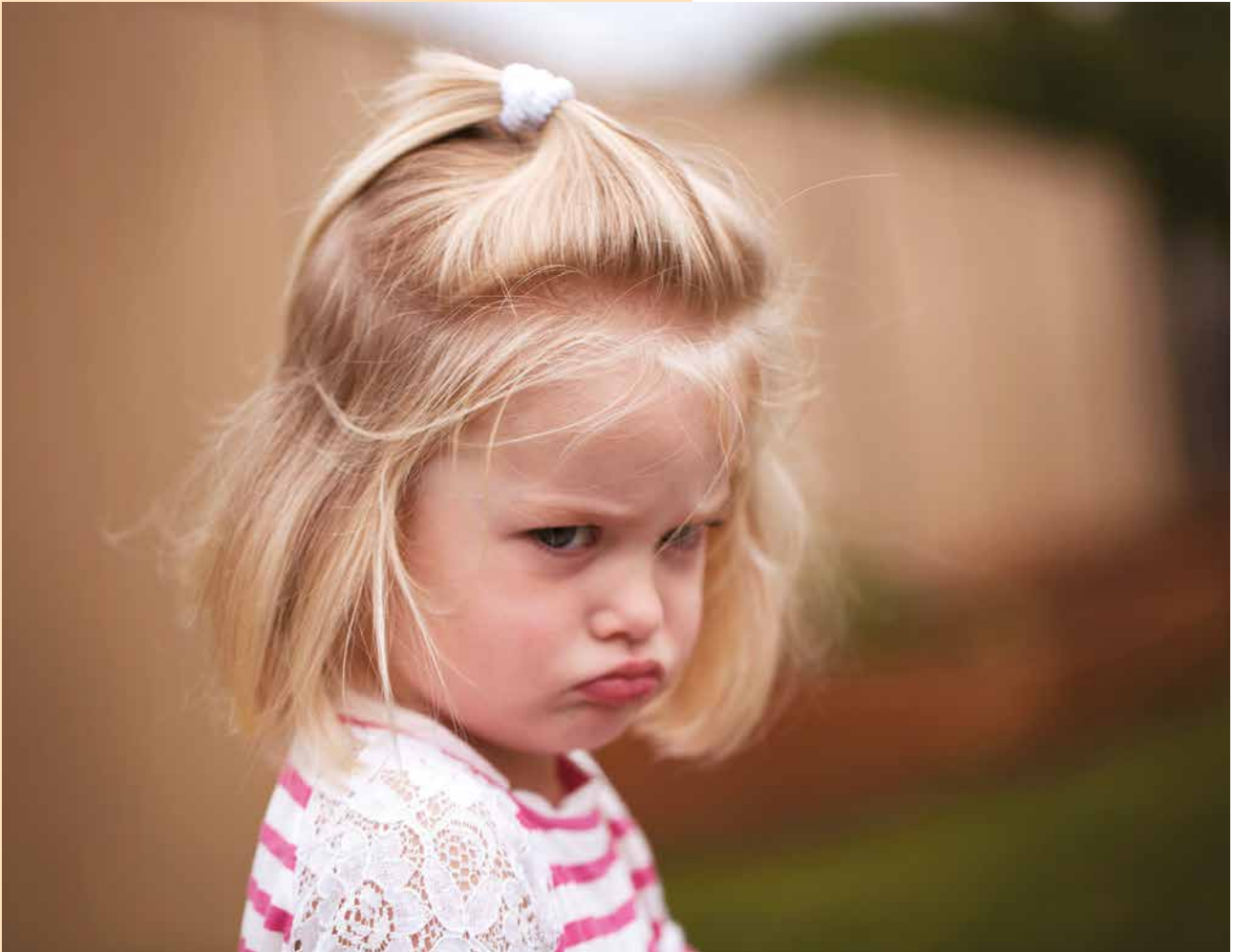
Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm. Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

redaksjonen@spesialpedagogikk.no eller telefon 24 14 23 30.

Lærerjobb.no
STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN



... barn må få mulighet til å koble sine egne tanker og følelser opp mot sine egne handlinger.

Atferd og sosial forståelse

Denne artikkelen drøfter hva utagerende atferd hos barnehagebarn kan handle om. Den tar også for seg årsaker til at evidensbaserte programmer ofte ikke virker overfor barn i barnehagen.

AV NINA SÆLEN

Kloring, sparking, lugging, slåing og biting er en del av virkeligheten til mange barn og ansatte i norske barnehager. Særlig biting fører til sterke reaksjoner både blant barn, foreldre og personale. Biting skxjer svært brått og er derfor vanskelig å forebygge og avverge. Biting gjør også vondt, og barn som blir bitt, reagerer ofte med sterke følelsesmessige utbrudd og kan være vanskelige å trøste. Bitemerker er synlige påminnelser om sosialt uakseptable handlinger. Denne artikkelen diskuterer hvordan barnehagen kan arbeide praktisk med utagerende atferd i tråd med barns utvikling, og drøfter små barns sosiale forståelse ut fra et sosio-økologisk perspektiv.

Atferdsvansker

Atferd er alt vi gjør og hvordan vi gjør det; hvordan vi oppfører oss og interagerer med andre mennesker. Atferdsvansker er en betegnelse på atferd som bryter med de sosiale forventningene i samfunnet. Vanskene defineres ofte som emosjonelle og/eller sosiale vansker, ut fra hvordan atferden arter seg. Når det gjelder atferdsvansker, snakker vi ikke om enkeltstående episoder, men om et gjentakende mønster.

Graden, omfanget og varigheten av vanskene forteller noe om hvor problematisk atferden er (Kvello, 2012).

Utvikling og sosialisering er komplekse prosesser som består av gjensidig påvirkning gjennom tanker, holdninger, handlinger og erfaringer. I de fleste barnehager har personalet et sosiokulturelt læringssyn der de anser gjensidig påvirkning i samspill som sentralt for læring og utvikling av sosial kompetanse. For å lære barn sosiale ferdigheter og forebygge problemer i sosialt samspill, har mange barnehager sosial kompetanse som satsingsområde. Noen barnehager bruker evidensbaserte programmer i arbeidet med å forebygge atferdsvansker. Evidensbaserte programmer i barnehagen henvender seg i stor grad til barns kognitive forståelse og tar blant annet sikte på å lære barn å gjenkjenne ansiktsuttrykk for å forstå andre barns følelser. Problemet med å bruke evidensbaserte programmer i arbeidet med å utvikle sosiale ferdigheter, er at programmene er for generelle. Noen av programmene tar utgangspunkt i at utagerende atferd handler om mangelfull forståelse av sosiale regler, og mangelfull evne til selvregulering og empati. Hos barn som følger normal utvikling, handler imidlertid ikke utagering

i barnehagen i hovedsak om manglende evne til å vise empati eller gjenkjenne ansiktsuttrykk.

For å lære sosiale spilleregler må små barn få mulighet til å øve opp praktiske ferdigheter og koble sine egne tanker og følelser opp mot sine egne handlinger. Ved å forstå sine egne følelser og reaksjoner, kan barna etter hvert lære seg å forstå andre barns følelser og reaksjoner. Når barn får bruke sine egne sosiale erfaringer kan de overføre egne opplevelser og erfaringer til å forstå andre og på den måten utvikle empati. Det er nødvendig å forstå seg selv for å utvikle samspillskompetanse.

Barn «er seg selv nærmest» i småbarnsalderen. De har en egoistisk virkelighetsoppfatning, hvor det er naturlig å fremme egne ønsker og behov. De minste barna i barnehagen forstår kanskje ikke at deres atferd forårsaker skade. Små barn fra 6 til 20 måneder bruker taktile sanser når de utforsker og «smaker på verden». En undersøkelse foretatt av Iris Lyngmo og andre forskere ved Atferdssenteret i Telemark og Buskerud, viser at det er svært vanlig at barn frem til 20 måneders alder kommuniserer gjennom kroppslig utagering i lek og samspillssituasjoner (Lyngmo, 2013). Små barn har ikke ferdig utviklet språk, og de gir uttrykk for sine ønsker og behov gjennom kroppslige signaler.

Små barn har ikke lært å kontrollere sine impulser gjennom selvregulering. Selvregulering er styring av tanker, følelser og handlinger. Etter hvert som barna blir eldre, øker evnen til selvregulering, og vi sier at barna modnes. Dette innebærer å kontrollere impulser og beherske reaksjoner og utsette disse til et mer passende tidspunkt (uis.no)

Sosial forståelse og kognitiv modning skjer gjennom komplekse prosesser, og det er mange årsaker til at barn utagerer i barnehagen (Kvello, 2012). Utagerende atferd blant små barn handler i første omgang om utvikling av vilje, selvregulering, protestreaksjoner og individuell følelsesforvaltning. Oppmerksomhet er et grunnleggende emosjonelt behov som handler om å bli verdsatt, elsket og lagt merke til (Birkeland & Carson, 2013). Gjennom atferd kommer behovet for oppmerksomhet blant annet til uttrykk i form av selvhevdelse. Sosiale vansker viser seg som utagerende og opposisjonell atferd;

disse barna «gjør alt» for å få rettet fokus mot seg. Barn som opplever emosjonelle vansker i barnehagen, kjennetegnes ved sosial tilbaketrekning og manglende initiativ; disse barna «gjør alt» for å unngå å bli lagt merke til. Felles for begge gruppene er at barna søker eller behøver stor grad av voksenkontakt og voksenstøtte i mange situasjoner i barnehagen, uavhengig av alder, språklig utvikling og «fartstid» i barnehagen. Behovet for oppmerksomhet spiller en fremtredende rolle når det gjelder atferdsvansker, uavhengig av om vanskene arter seg som sosial tilbaketrekning eller utagering. Hvorfor noen barn utagerer og er svært oppmerksomhetssøkende, mens andre barn trekker seg unna sosiale situasjoner og «ønsker å forsvinne i mengden», er viktig å utforske nærmere.

Barn med atferdsvansker har problemer med sosial tilpasning, noe som innebærer at de har problemer med å vente og innrette seg etter regler. Dette påvirker deres muligheter til å utvikle og inngå i vennskap med andre barn. I barnehagen er utagering den utfordringen som får størst fokus når det gjelder atferd. Sannsynligvis henger dette sammen med at utagerende atferd får negative konsekvenser for andre barn og eventuelt voksne, mens hos barn med innadrettet atferd, går atferden kun utover barnet selv.

Rammebetingelser og atferd

Alle barn er påvirket av økologiske faktorer som skaper forutsetninger for å inngå i sosialt samspill med andre mennesker. Medfødte faktorer som omhandler nevrologi, biologi og psykologi – epigenetiske predisposisjoner – påvirker barns temperament, personlighet og atferd sammen med påvirkning fra de sosiale omgivelsene rundt barnet (Kvello, 2012).

Barnehagen har lavere voksentetthet, høyere andel barn og høyere krav til selvstendighet enn barnas hjem. For de minste barna kan det være utfordrende å skille mellom de sosiale strukturene i barnehagen og hjemme. Det kan tenkes at disse forskjellene oppleves som urettferdige, fortvilende og frustrerende for små barn. Det kan være krevende å plutselig skulle sitte i ro på stolen, delta i aktiviteter og måltider med mange andre barn, vente på tur for å vaske hender, leke «alene» uten voksne og sitte i ro under

Virksomme tiltak forutsetter høyere voksentetthet i barnehagen ...

samlingsstunden i barnehagen. Ifølge Goodmans isfjell-teori er handlingen den delen av isfjellet som synes over havoverflaten, mens årsaken til atferden er resten av isfjellet. Dette samsvarer med et freudiansk syn på atferd, som tilsier at ubevisste følelser ligger til grunn for menneskelig atferd (Aasen mfl., 2002). På samme måte som aggressivitet kan komme til uttrykk gjennom destruktive handlinger hos voksne, kan følelser som skuffelse og frustrasjon komme til uttrykk gjennom destruktive handlinger hos små barn i barnehagen. Irritasjon og frustrasjon er forløpere for aggresjon. Ved å sende ut signaler prøver barn å oppnå kontakt og få respons fra omgivelsene. Signalene kan være bevisste eller ubevisste.

Atferd er kroppslig kommunikasjon. Tanker, følelser og handlinger henger sammen, og følelser er styrende for atferd. Impulsive og aggressive handlinger er fysiske uttrykk for følelsesmessige reaksjoner. Engstelse og sjalusi er følelser som kommer til uttrykk gjennom atferd i barnehagen. Sjalusi er en følelse som har stor betydning for små barns samspillsmønstre. Små barn som får søsken, endrer derfor ofte atferd. I barnehagen foregår det til enhver tid rivalisering og konkurranse om leker og voksenkontakt. Både barn som har søsken og barn som ikke har søsken, deltar i denne kampen.

Å ønske oppmerksomhet er forbundet med behov for å få bekreftelse på sin eksistens. Barn som ikke har søsken, er naturlig nok ikke vant til å dele på leker og oppmerksomhet fra de voksne når de begynner i barnehagen. De er heller ikke vant til å måtte utsette egne behov, fordi deres foreldre har bedre kapasitet og derfor er mer tilgjengelige enn foreldre til barn som har søsken. På den annen side opplever barn som har søsken, rivalisering om leker og voksenkontakt også på hjemmebane. Selv om de er mer «vant til å vente», har små barn med søsken også grunn til å bli fortvilet over de sosiale betingelsene i barnehagen, sett ut fra barns perspektiv.

Utvikling av vilje er en naturlig del av barns utvikling, som også uttrykkes gjennom atferd og spiller inn når det gjelder oppmerksomhet. Å få det som man vil, er en respons fra omgivelsene som gir næring til barns behov for å bli sett. Samtidig handler vilje om utvikling av selvstendighet og selvhevdelse. Utagerende atferd i barnehagen

kan være protestreaksjoner på indre opplevelser av urettferdighet og meningsløshet sett ut fra barns perspektiv.

Den sosiale reaksjonen

Barn vokser opp med forskjellige kulturelle, sosiale og økonomiske rammer og blir møtt med ulike forventninger hjemme og i barnehagen. Alle barn opplever ulike former og grader av rettesettelse, ros, forståelse og omsorg fra sine nære omsorgspersoner.

Grenser er betingelser for atferd og gir rammer for oppførsel. Gjennom klare sosiale forventninger og forutsigbarhet skaper grenser trygghet for barn. Når barn prøver ut grenser, sjekker de i realiteten hvem som har makten. Dra-kampen handler om hvem som har makt til å bestemme hva og hvordan tingene skal foregå. I kampen som oppstår, er skriking og hyling fra barnet vanlige virkemidler for å få det som man vil. Forskning viser at det er frustrerende for et menneske å ikke kunne påvirke sin situasjon. Dette gir en sterk følelse av maktesløshet (Tveitereid, 2008). Når barn tester grenser, prøver de å påvirke om de kan få oppfylt sine ønsker eller tilfredsstilt sine behov. Barn sjekker om vi voksne beholder makten selv om de tar ut sin frustrasjon gjennom skriking eller fysisk atferd. De sjekker om «gjerdet holder», og om vi voksne mener det vi sier og gjør (Skodvin, 2002).

Det er flere grunner til at det kan være utfordrende for foreldre å sette fornuftige grenser for barn. Foreldre opplever naturlig nok barnet på en annen måte enn ansatte i barnehagen, og barn oppfører seg annerledes sammen med foreldrene. Den sosiale samhandlingen mellom barn og voksne påvirkes av relasjonen og omvendt (Birkeland & Carson, 2013). Mange foreldre tilbringer få våkne timer sammen med barnet sitt i hverdagen, og dette påvirker deres forutsetninger for å vurdere hva barnet mestrer og ikke mestrer. Mange foreldre har dårlig samvittighet for at barnet har lange dager i barnehagen, og ønsker ikke å være «strenge» de få våkne timene de har sammen med barnet sitt. I tillegg er mange barn slitne etter lange dager i barnehagen, noe som påvirker deres reaksjoner og kommunikasjon med foreldrene. I sin streben etter å gjøre barnet fornøyd, og fordi de ubevisst vil unngå ubehag og skriking, setter noen foreldre få eller utydelige grenser.

Ved å forstå sine egne følelser og reaksjoner, kan barna etterhvert lære seg å forstå andre barns følelser.

En del foreldre forstår at de bør justere rammene for oppførsel etterhvert som barnet vokser, men er usikre på hvordan de skal skille mellom barnets ønsker og barnets behov. Grenser handler om avklaring av forventninger gjennom kommunikasjon. Manglende erfaring, manglende personlige ressurser, manglende samarbeid mellom foreldre og manglende eksterne samarbeidspartnere kan gjøre det svært utfordrende for foreldre å sette gode grenser.

Det finnes også noen barn som kjeder seg i barnehagen. Spenningsøkning og kjedsomhet kan komme til uttrykk gjennom opposisjon og sosialt uakseptable handlinger. Ifølge førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer, Branca Lie, opplever svært intelligente barn ofte makteløshet og frustrasjon, og de har ofte problemer med å inngå i positivt samspill med jevnaldrende barn (barnehage.no(a)). Ofte forstår barn som strever i samspill både innholdet i de sosiale reglene og lekekodene. Dårlig tilgang på oppmerksomhet fra voksne samtalepartnere og vennskap med andre barn kan gjøre at barn føler seg oversett og ensomme i barnehagen. Noen barn ser ut til å oppfatte andre barns nærvær som en trussel mot egne lekemuligheter. Dette viser seg ved at de ikke tar initiativ til å leke sammen med andre barn og reagerer med å utagere når andre barn nærmer seg deres lekeområde. Barna kan være høflige, ha velutviklet språk og god konsentrasjonsevne, være kreative og ha god lekekompetanse når de leker alene. De leker på siden av fellesskapet, men deltar sjelden direkte i sosialt samspill på en konstruktiv måte, ut fra alder og kognitive forutsetninger. Når andre barn kommer for nær eller for brått på, foretar de destruktive handlinger. Det kan være å helle sand i hodet på andre barn, ødelegge det andre barn har laget, eller å angripe andre barn fysisk. Atferden skjer uten forvarsel, og egner seg godt til å jage vekk andre barn. «Angrep er det beste forsvaret».

Barn som er vant til å få oppfylt sine ønsker og behov, har vanskelig for å innse at de må vente på tur og dele leker og oppmerksomhet fra voksne i barnehagen. De har en indre motstand mot alt annet enn det de er vant til. Det man er vant til, er det man foretrekker, fordi man opplever at det er «normen». Det man ikke er vant til, kan oppleves som urettferdig. Barn som opplever omsorgssvikt og overgrep, har økt risiko for å utvikle atferdsvansker. Samtidig peker

forskning på at for mye kjærlighet kan gi narsissistiske trekk. Aggressiv atferd og manglende empati kjenner seg narsissistisk atferd (forskning.no). Små barn som blir behandlet som om de var spesielle og utvalgte, får problemer med å identifisere seg med barnehagens normer og regler, og de sliter med å akseptere at de ikke kan få det som de vil. De trenger hjelp til å utvikle sosial lekelyst, som kan gi indre motivasjon til å inngå i konstruktiv lek med andre barn. Barnehagen må hjelpe barna til å oppdage at det er moro å leke sammen. Mange barn trenger å øve på å godta at reglene gjelder også for dem, og lære å like det som er uvant – å leke sammen og å dele leker med andre barn. De trenger å øve på å tåle at de ikke får det som de vil hver gang, og de må lære å lage plass til andre barn i leken. Dette må foregå under veiledning av en kompetent voksen som forstår hva som er vanskelig for barnet. For å snu uheldig atferd, må endringen innebære en gevinst for barnet. Når barn som opptrer utagerende innser at deres atferd ikke gagnar dem selv, oppstår det en mulighet for endring og samtidig avlæring av negative samspills mønstre.

Mennesker lærer gjennom erfaringer og opplevelser (Grendstad, 1986). Å forebygge atferdsvansker handler om å begynne med begynnelsen. Barn tar med seg sine sosiale erfaringer videre til stor avdeling, skolen og videre i livet. Sosial trening må gjennomsyre hverdagen til de minste barna hvis barnehagen skal arbeide med sosial kompetanse ut fra prinsippet om tidlig intervensjon. Barn trenger å oppleve glede for å få positive lekerfaringer og erfaring med sosial mestring. Dette arbeidet krever at de voksne rundt barnet viser evne og vilje til å sette seg inn i barns tanker og følelser. Det handler om å bry seg om hvordan barna har det i sin virkelighet, både i barnehagen og hjemme.

Anerkjennende tilnærming

For å lære barn sosial forståelse og empati i barnehagen, er det vanlig å snakke med barn om hvordan andre barn opplever å bli utsatt for utagerende atferd. Å si til små barn at det ikke er lov å dytte og forklare at de ikke må slå andre barn fordi de får vondt, har liten effekt, fordi små barn som nevnt har en egosentrisk virkelighetsoppfatning

som er naturlig ut fra deres modning og alder. En annen metode som skal forhindre negativ atferd i barnehagen, er å overse barn med utagerende atferd i håp om at atferden opphører hvis man ikke gir barnet respons. Problemet med denne strategien er at den ikke virker overfor barn som bevisst utfører utagerende handlinger for å oppnå kontakt. Ubevisst «heller vi bensin på bålet» når vi overser barnet, fordi vi forsterker barnets behov for å bli sett, fordi barnets frustrasjon øker. Å kjeft på barn som utagerer, virker også mot sin hensikt. Når vi kjefter, gir vi barn oppmerksomhet i form av kraftig respons. Fordi «offeret» for den negative handlingen samtidig får oppmerksomhet i form av trøst, forsterker vi ubevisst «angriperens» følelse av sjalusi, og frustrasjonen øker. Både kjefting og neglisjering er med på å opprettholde barns negative atferd i barnehagen (barnehage.no(b))

Å lære barn prososial atferd handler om å utjevne ulikheter og utvide perspektiver. Når vi snakker med barn som har utagerende atferd, må vi få barna til å reflektere over sine egne følelser og tilhørende handlinger. Ved å forstå sine følelsesmessige opplevelser og reaksjoner, kan barnet oppdage sammenhengen mellom handlingen og de sosiale og følelsesmessige konsekvensene. Når barnet oppdager at den negative handlingen ikke fører til tilfredsstillelse for dem selv, men ny frustrasjon, oppstår en mulighet for å avlære destruktive atferdsmønstre. Nye tanker danner grunnlaget for å utvikle nye mentale modeller (Birkeland & Carson, 2013). Det trengs for at barn med utagerende atferd på sikt skal kunne internalisere sosiale handlinger som er konstruktive både for dem selv og andre (Kvello, 2012). Å erfare sammenhenger med utgangspunkt i sin egen kropp kan føre til sosial oppvåkning for små barn (Grendstad, 1986). Vi kan snakke med de minste om at andre barn ikke godtar å bli dyttet – da dytter de kanskje tilbake. Voksne må forklare sosiale sammenhenger for de minste i barnehagen ved å snakke *med* barna og ikke *til* dem.

Anerkjennende tilnærming handler ikke om å «dulle» med barn, men å møte barna på deres følelsesmessige behov. Barn som får anerkjennelse for det de føler og tenker, opplever at de blir forstått (Birkeland & Carson, 2013). Ved å snakke med barn om det som oppleves som urettferdig i barnehagen, og forklare at regler trengs for å

unngå kaos, kan vi møte barn på en del av utfordringene i barnehagen. Mennesker som opplever å bli forstått og ivaretatt av sine omgivelser, føler mindre motstand mot systemet, og behovet for å gjøre opprør minsker. Voksne i barnehagen må utvise forståelse for at det oppleves som vanskelig for små barn å dele leker, stå i kø, vente på hjelp, trøst, mat og drikke. På den måten kan vi bidra til å utjevne gapet mellom de sosiale forventningene hjemme og i barnehagen.

Konklusjon

I gapet mellom krav og forventninger hjemme og i barnehagen oppstår det økologiske feller (Kvello, 2012). Forebygging av atferdsvansker handler om å bygge broer og stabilisere de sosioøkologiske forholdene rundt barnet og lære dem å håndtere sosiale variasjoner. Hvis vi skal oppnå endring av atferd hos barn, må voksne først endre atferd. Barn som strever, trenger tid og tålmodighet fra voksne både hjemme og i barnehagen. Barnehagen og foreldrene må skape balanse i barns oppvekstvilkår. Barn har ulike forutsetninger for å inngå i sosialt samspill, og barn lærer i ulikt tempo. Barn som får trene på det som er vanskelig, vil utvikle sosial tåleevne og fleksibilitet. Sosial trening styrker barns forutsetninger for å inngå i positiv samhandling. Noen barn trenger å øve mye på det som er vanskelig. Når vi forstår hva barn føler, kan vi forstå hva atferden handler om og hvorfor barnet opprettholder sin atferd. Virksomme tiltak forutsetter høyere voksentetthet i barnehagen, tettere samarbeid med foreldre og mer kunnskap om atferd og sosial forståelse i barnehagen. Foreldre må få innblikk i barnas virkelighet i barnehagen, og barnehagen må få innblikk i barnas virkelighet hjemme. Tid, forståelse og tålmodighet er uttrykk for kjærlighet. Barn trenger kjærlighet for å utvikle seg harmonisk (Tveitereid, 2008). Voksne og barn må tilbringe mer tid sammen. Tid er mangelvare i samfunnet vårt. Er det fordi tid er penger? Atferdsvansker går ikke over av seg selv.





Nina Sælen arbeider som støttepedagog i Bergen kommune. Hun er utdannet barnehagelærer og har videreutdanning i atferdsvansker og systemisk og gestaltveiledning fra Høgskolen i Bergen.

REFERANSER

- AASEN, P., NORDTUG, B., ERTESVÅG, S. & LEIRVIK, B.** (2002). Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse. Oslo: Cappelen forlag.
- BARNEHAGE.NO**(a) Forskning. Hentet fra: <http://barnehage.no/forskning/2016/04/begavede-barn-ma-oppdages-i-barnehagen/>
- BARNEHAGE.NO**(b) Hentet fra: <http://barnehage.no/pedagogikk/2014/01/er-det-mulig-a-oppdra-barn-uten-a-bruke-kjeft-irrettesettelser-og-straft/>
- BIRKELAND, Å. & CARSON, N.** (2013). Veiledning for barnehagelærere. Oslo: Cappelen Damm
- FORSKNING.NO.** Hentet fra: <http://forskning.no/2015/03/foreldre-kan-skape-narsissistiske-barn>
- GRENDSTAD, N.M.** (1986). Å lære er å oppdage. Jar: Norsk Didakta Forlag AS.
- KVELLO, Ø.** (2012). Oppvekstmiljø og sosialisering. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- LYNGMO, I.** (2013). De sinte små. Barnehage.no. 05. <http://barnehage.no/forskning/2013/02/helt-normalt-a-lugge-og-sla/>
- SKODVIN, A.** (2002). Å sette grenser for barn. En oppmuntrende veiledning. Oslo: Cappelen Damm AS.
- TVEITEREID, S.** (2008). Hva skal vi med barn? Oslo: Kagge Forlag AS.
- UIS.NO. LÆRINGSMILJØSENTERET.** Kronikker og innlegg om sosial kompetanse. Hentet fra: [sosial-kompetanse/selvregulering-av-atferd-article80986-17879.html](https://www.uis.no/laringsmiljosenteret/article80986-17879.html)

Lettles- bøker

av Odd
Haugstad



“Elgen Svea”
(Kjærlighet mellom et
menneske og et dyr)

kr. 158,-



4.-6. trinn



“Lesebok”
(10 stk á 10 sider)

á kr. 30,-
10 stk: kr. 300,-

1. trinn



“Lese-lek”
(5 stk á 10 sider)

á kr. 30,-
5 stk: kr. 150,-

1. trinn



“Lese-gøy”
(15 stk á 15 sider)

á kr. 30,-
15 stk: kr. 450,-

2. trinn



“Les mer”
(10 stk á 50 sider)

á kr. 40,-
10 stk: kr. 400,-

3.-4. trinn

SAMLET: kr. 1558,- (41 bøker)

Fraktfritt tilsendt til gjennomsyn.



Forfatteren Odd Haugstad
er logoped og cand.pead.spec. med
spesialkompetanse på lesing og lese-
prosesser.

www.pedforlag.no



Pedagogisk Forlag

ordre@forlagssentralen.no – Tlf: 64 91 95 40

Spesialpedagogen i møte med eigen sårbarheit

Denne artikkelen drøftar spesialpedagogen si sårbarheit i møte med det som er annleis. Drøftinga tar utgangspunkt i Julia Kristeva sine tankar kring det å vere annleis og Knud E. Løgstrup sine refleksjonar kring det å stå overfor eit anna menneske ansikt til ansikt i den etiske fordring. Målet med artikkelen er ikkje å gje endelege svar, men å bidra til refleksjon kring det å møte barn med ulike og kanskje komplekse spesialpedagogiske behov i barnehagen.

AV KAREN INGEBJØRG DRAUGSVOLL

I dagens spesialpedagogiske diskurs er det vanleg å snakka om inkludering av barnet med spesielle behov i det ordinære barnehagetilbodet. Men korleis verkar det på spesialpedagogen å møte barn med spesielle behov som kanskje ikkje er som vi forventar?

Julia Kristeva (født 1941)

Kristeva sine tekstar er interessante for artikkelen sine drøftingar fordi ho skriv med utgangspunkt i møtet mellom den funksjonshemma og den ikkje-funksjonshemma. Til grunn for dette ligg det eit språkpolitisk program. Ved å gå kategoriar, normer og språklege tatt-for-gitt-heiter i saumane, ønskjer ho å rette merksemda mot marginaliserte prosessar i språket vårt og dei kategoriseringssystema som vi ofte nyttar i møte med menneske eller grupper av menneske som er annleis enn oss sjølve. Ho gjer ikkje dette for å gje ei løysing på språket eller marginaliseringa sitt problem, men for at det som ligg til grunn for vår tenking, skal kome i fokus for vår tenking (Engebretsen & Solvang 2010, s. 13). Vi kan tolka at meininga er å setja

i gong refleksjonsprosessar hjå lesaren. Tekstane hennar gjev oss eit reiskap til å *tenkje på* dei kategoriane som vi vanlegvis tenkjer med (ibid.).

Ifølgje Kristeva kan likegyldigheit og frykt vere den spontane haldninga vi har til menneske med nedsett funksjonsevne. Den andre kan opplevast som ein framand i møte med oss sjølv som ikkje-funksjonshemma. I dette legg Kristeva at han eller ho kan *konfrontere* oss med vår eigen sårbarheit og våre eigne manglande evner (Johnsen, 2010, s. 69–70); alle kan vi verte utsett for ei ulukke eller få ein sjukdom som reduserer funksjonsevna vår. Å møte menneske med funksjonshemming kan dermed konfrontere oss med kjensler som gjer at vi vert usikre. Tekstane til Kristeva kan hjelpa oss med å setja ord på den usikkerheita som kan oppstå, i møte med det vi kan oppfatta som annleis.

Fokus i denne artikkelen vil vere på barn med spesielle behov *generelt* i barnehagen. Spesialpedagogen møter eit mangfald av barn som ikkje alltid har ei funksjonshemming. Refleksjonane til Kristeva er likevel



... barn med spesielle behov har ikkje alltid den verbale eller kroppslege kompetansen til å gje tydeleg uttrykk for kva dei treng.

relevante for drøftingane vidare. Det å møte barn med spesielle behov kan vere å møte eit individ som vi ikkje alltid forstår eller er usikre på korleis vi skal møte. Dette kan vekke sårbare sider i oss som kan påverke korleis vi møter barnet, om vi ikkje har eit medvitent og reflektert forhold til eigne kjensler og reaksjonar, verdiar og haldningar.

Kristeva meiner ikkje at den andre framstår som framand i den forstand at vi ikkje kjenner barnet personleg, men meir abstrakt, som eit uttrykk for den usikkerheita vi kan kjenne på i møte med det som er annleis, og som vi kanskje ikkje forstår eller veit korleis vi skal møte. Men som «framand» vert den andre ofte utestengt og usynleggjort, noko som kan handle om våre personlege haldningar (Kristeva i Johnsen, 2010, s. 88). Barn med spesielle behov har gjerne ein diagnose eller trekk ved åtferda som kan gjere at vi lett – og kanskje ureflektert – tolkar åtferda eller diagnosen med bakgrunn i tidlegare erfaring og lite bearbeidde førforståingar, heller enn å sjå *barnet bak* diagnosen eller åtferda. Dette kan gjere Kristeva sine refleksjonar interessante i møte med barn sine spesielle, komplekse og ofte ulike behov.

For Kristeva er ikkje funksjonshemming først og fremst eit problem som vi må leggja til rette for, eller ein feil ved kroppen sin måte å fungera på. Funksjonshemming handlar derimot om ulike måter å leve i samfunnet på (Engebretsen & Solvang 2010, s. 19). Kvar enkelt person med ei funksjonshemming vil kunne oppleve sin situasjon på ein spesifikk, annleis og unik måte (Kristeva, 2010, s. 34). Barnet med autisme, barnet med epilepsi eller barnet med åtferdsvanskar er ikkje medisinske eller spesialpedagogiske kasus, men subjekt blant andre subjekt i ei delt verd (Kristeva i Engebretsen & Solvang 2010, s. 19).

Kristeva leiter ikkje etter gitte svar ein gong for alle (Engebretsen & Solvang 2010, s. 16–17), men er oppteken av å møte den andre som ein eigen person som viser oss vegen medan vi går. Ho utfordrar lesaren til å

reflektere over eigne verdiar og haldningar til det som kan verke annleis. Vidare utfordrar ho oss til å tenkje over korleis vår måte å møte barn med spesielle behov på kan påverke deira oppfatning av seg sjølv i møte med andre.

Knud E. Løgstrup (1905–1981)

Også Løgstrup arbeider med utgangspunkt i den nære relasjonen som oppstår når to menneske møtes, noko som kan gjere refleksjonane hans interessante for artikkelen sine drøftingar. Men det er viktig å kjenne til at det han skriv om, kjem inn under det som vert kalla grunnlagsetikk, altså noko som kjem før dei etiske modellane, analysane og diskusjonane kring rett og gale i situasjonar der vi må gjere eit val. For Løgstrup finst det eit universelt grunnlag for etikken som er ontologisk betinga. I dette legg han at det høyrer til sjølve den menneskelege eksistens å handla etisk (Leer-Salvesen, 2002, s. 190–192; Draugsvoll, 2012, s. 15–16). Han meiner at vi ikkje kan nytta prinsippa som ligg til grunn for nokon religion eller kultur til å fremja eigne argument eller forsvara eigne handlingar. Vi må i ein kvar situasjon vurdere det beste handlingsalternativet på bakgrunn av allment aksepterte argument, det vil seie forklaringar som alle menneske kan slutta seg til, uavhengig av religiøs eller kulturell bakgrunn (Løgstrup 2010, s. 128; Draugsvoll 2012, s. 16).

Som menneske er vi i følgje Løgstrup (2010) utlevert til kvarandre i gjensidig tillit. Og han seier det er naturleg å møte andre menneske med tillit framfor mistillit. «Det hører vort menneskeliv til, at vi normalt mødes med en naturlig tillid til hinanden» (s. 17). Ifølgje Løgstrup (2010) skal det særlege omstende til for at det skal vere nødvendig å møte den andre med mistillit. «På forhånd tror vi aldrig, at et menneske lyver. Det gør vi først efter at have grebet ham i løgn» (s. 17). Utleveringa til den andre ligg i at det å vise tillit ikkje er utan risiko. Den andre kan når som helst utnytta tilliten og bruke den mot deg (Vetlesen 2007, s. 89).

Ved at vi lever våre liv i gjensidig avhengigheit, lever vi eit liv i interdependens som betyr makt. Og i den makta vi har over kvarandre melder det seg ei fordring om å ta vare på den andre (Christoffersen, 1999, s. 37; Draugsvoll, 2012, s. 17). «Den enkelte har aldri med et andet menneske at gøre uden at han holder noget af dets liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 25). Men fordringa er *taus* og den seier ikkje alltid kva vi skal gjere (ibid., s. 32). Som etisk subjekt må vi gjere denne vurderinga på bakgrunn av det vi kan lesa ut frå situasjonen og ikkje på grunnlag av eigne subjektive meiningar eller bakanforliggende motiv. Fordringa kan berre fullbyrdast om vi handlar usjølvisk overfor den andre (Løgstrup, 2010, s. 56; Draugsvoll, 2012, s. 18).

Å handla på vegne av den andre kan også innebere å måtte gå imot det den andre sjølv ønskjer. «Fordringen (...) er udtalt og ikke ensbetydende med det andet menneskes udtalte ønske eller forlangende» (Løgstrup, 2010, s. 31). Dette kan vere ei utfordring, men ifølgje Løgstrup må det vere slik fordi fordringa er av kjærleik og ikkje ettergivnad. Konflikt er til ei kvar tid mogleg og gjer det heile risikabelt (ibid.). Faren for overgrep vil alltid vere overhengjande fordi å handle ut frå eige skjønn kan innebere ein risiko for feilvurdering. Det finst likevel reglar som kan avgrense sjansen for overgrep; ingen har rett til å gjere seg til herre over andre sine liv. Verken god vilje, eiga innsikt eller storleiken på dei ulukkene vi kan avverje gjev oss rett til dette. Ei klar grense for når vi har gått for langt finst det uansett ikkje, men ein god indikasjon kan vere at vi ikkje berre vil bestemme *kva* som er til den andre sitt beste, men også *korleis* den andre skal reagere på våre avgjerder og handlingar (Christoffersen, 1999, s. 85–86; Draugsvoll, 2012, s. 19). Løgstrup sine tankar kring *Den etiske fordring* kan utfordra spesialpedagogen til å tenkje over korleis vi møter barn med spesielle behov og det som kan verke annleis.

Den framande møter oss

Vi har sett at Kristeva (2010) meiner det finst mange former for funksjonshemming, og at kvar og ein av desse er eineståande. Den enkelte vil ifølgje henne ha ei subjektiv oppleving av situasjonen og erfare det å leve med ei funksjonshemming på ein spesifikk, annleis og eineståande måte, noko som gjer at eit kvart barn med spesielle behov vil kunne stilla oss ansikt til ansikt med ein unik eksklusjon som vil vere ulik alle andre (s. 34). Eit slikt syn kan støtte opp om ei inkluderande tilnærming til barn med spesielle behov. Det er ikkje rom for ein diskusjon kring inkludering her, men det er verdt å nemne fordi tanken om inkludering omfattar eit meir heilskapleg bilete av barnet sin situasjon, som ser barnet sine høve for læring og utvikling i eit likeverdig perspektiv. Dette prinsippet går rett inn i velferdsstaten sin demokratiske idé om at enkeltmennesket alltid skal kome først, og at alle skal ha status som verdige, ukrenkelege og verdifulle borgarar av samfunnet (Befring, 2008, s. 51). For spesialpedagogen kan ei inkluderande haldning innebere å møte barna som unike individ, meir enn å arbeide ut frå generaliserte forståingar om diagnose og åtferd. Det kan vidare handle om å undre oss saman med barna, eller observere med ei open haldning, for å sjå korleis barnet samspeilar med miljøet, og korleis miljøet verkar inn på barnet. Inkludering kan handle om at alle skal få verke i fellesskapet med dei behov ein måtte ha. Det er eit bærnde prinsipp at det er fellesskapet og ikkje enkeltbarnet som skal tilpassa seg. Det motsette av inkludering kan vere å tenkje at barnet ikkje evnar å fungera blant andre barn og at dei difor bør få eit tilbod utanom det ordinære barnehagetilbodet.

På den eine sida møter spesialpedagogen barn som kan ha bestemte trekk ved åtferda, eller dei kan ha ein diagnose som gjer at vi ut frå ei generalisert forståing kan anta at dei vil kunne reagere slik og slik i ulike situasjonar. På den andre sida kan det frå ein etisk ståstad, og med utgangspunkt i

idealet om inkludering, vere feil å tenkje ut frå slike generaliserte forståingar. Barnet vil *også* kunne ha ei subjektiv oppleving av situasjonen (Kristeva, 2010, s. 34), og denne kan det vere viktig at vi prøver å få tak i for å sikra at barnet opplever å vere eit subjekt. I staden for å møte barnet med ferdige svar og løysingar, kan spesialpedagogen møte den unike eksklusjonen som barnet representerer og gjere vurderingar med bakgrunn i det vi kan lese ut av situasjonen, noko også Løgstrup (2010) tek til orde for når han seier at den etiske fordring er taus (s. 32). Ifølgje han har spesialpedagogen eit etisk ansvar – i form av ei fordring – om å ta vare på barnet, også når dette kan vekke sårbare sider og usikkerheit i oss (ibid., s. 25). Vi kan dermed hevda at vi ikkje berre har eit fagleg ansvar for å møte barn med spesielle behov med ei open og inkluderande haldning, men også eit *personleg etisk* ansvar.

Grunnlaget for ein diskusjon som denne kan ha sitt utspring i at synet på barn har endra seg mykje gjennom dei siste førti åra. Sommer (2014) snakkar i denne samanheng om eit *paradigmeskifte* som skil tida før og etter 1960-åra. Dette skiftet i teori og forskning er kjenneteikna av grunnleggjande endring i synet på barn som følgje av ny kunnskap (s. 23). Nyare forskning på barn og barndom har vist at barn er langt meir kompetente enn tidlegare anteke. Dei kan via kroppslege og nonverbale signal både søkje mot og gå inn i relasjon med andre. I tillegg kan dei signalisere eigne intensjonar og grenser (Bae, 2009, s. 19), noko som viser kor viktig det kan vere å sjå barn som subjekt. Retten til dette finn vi også innskriven i FN sin barnekonvensjon og nasjonale føringar for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2011). Spesialpedagogen kan møte og anerkjenne barna som subjekt ved å la dei gje uttrykk for sitt syn på tilværet. Det motsette kan vere å laga planar på vegne av barnet, utan å lytta til deira innspel og reaksjonar.

Makt og tillit

Barnet som endå ikkje har lært å reservere seg, vil kunne møte den vaksne med ein uforbeholden tillit om å ta vare på det (Løgstrup, 2010, s. 24–25; 1966, s. 191). Frå ein etisk ståstad kan det vere viktig at spesialpedagogen erkjenner denne tilliten ved å bekrefte barnet sine ytringar når det henvender seg. Mistillit er noko som først kjem med alderen, etter nødvendige åtvaringar og eventuelle dårlege erfaringar med det å vise tillit (ibid.). For spesialpedagogen kan det vere nødvendig å erkjenne det vågestykket det er for barnet å utlevere seg til oss i tillit, om vi skal forvente å vere tilliten verdig. Tillit kan ta tid å bygge opp, og det vil vere vårt ansvar som etisk adressat for barnet sine ytringar å *møte* barnet i deira forsøk på å henvende seg. Vidare vil det vere vårt ansvar å ivareta barnet sine behov, eller møte det på ein måte som gagnar han eller henne. Korleis vi skal gjere dette, seier imidlertid ikkje fordringa (ibid., s. 32), noko som kan gje spesialpedagogen stor makt til å definere kva barnet treng på bakgrunn av det vi tolkar av barnet sine uttrykk.

Sjølv om det kan vere nødvendig å anerkjenne barna sine uttrykk for å sikra at dei kjenner seg *møtt* i fordringa, vil relasjonen mellom barnet og spesialpedagogen likevel vere prega av asymmetri. Vi vil ha naturleg autoritet i kraft av ulik alder, større erfaringsgrunnlag og meir kunnskap. Målsettinga og utfordringa kan vere å behandle barnet som ein likeverdig deltakar, uavhengig av asymmetrien (Tholin, 2003, s. 69; Draugsvoll, 2015, s. 84). Vi kan ha eit mål om å møte barnet som eit eige individ, men som fagperson kan det *og* vere nødvendig å erkjenne at vi vil vere i ein mektig posisjon vis-à-vis barnet når det gjeld deira oppleving av seg sjølv. Måten vi svarar på barn sin kommunikasjon, korleis vi set ord på handlingane deira, kva vi reagerer på og ikkje, er å utøve definisjonsmakt. Denne maktposisjonen kan vi anten nytta på ein måte som fremjar det enkelte barnet si sjølvstende, deira tru på seg sjølv, respekt

Å møte menneske med funksjonshemming kan konfrontere oss med kjensler som gjer at vi vert usikre.

for seg sjølv og andre, eller vi kan underminera alt dette (Bae, 1996a, s. 147). Arbeid med haldningar og verdiar kan her vere nødvendig, noko også nasjonale føringar for barne- og ungdomshagen understrekar (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 12). Alternativet kan vere å leggja alle føringane, utan å reflektere over korleis handlingane og vurderingane våre verkar på barnet. Men då kan vi ikkje hevda at vi har som mål å møte barnet som eit subjekt.

Drøftinga så langt har vist at måten vi møter barn på, kan påverke om dei opplever å vere eit subjekt eller ikkje. Om vi møter barnet som ein framand, kan det vere lett å definere over hovudet på det, men om vi derimot *lyttar* til barnet sine ytringar, kan vi gje det ei kjensle av å vere eit subjekt fordi det vert inkludert i vurderingane kring seg sjølv. Ei utfordring kan likevel vere at barn med spesielle behov *ikkje alltid* har den verbale eller kroppslege kompetansen til å gje tydeleg uttrykk for kva dei treng, noko som kan gjer at vi må tolke det dei prøver å gje uttrykk for. Og her er vi igjen tilbake ved den tause fordringa (Løgstrup, 2010, s. 32). Den uvissa vi møter her, kan vekke sårbarheter i oss fordi vi kanskje ikkje veit korleis vi skal møte barnet, eller er redde for å gjer feil. Dette kan gjer at vi handlar med bakgrunn i kva vi tenkjer er best ut frå generaliserte forståingar, meir enn å faktisk lytta til barnet for å kunne danna oss eit heilskapleg bilete av barnet sin situasjon. Igjen er det viktig å understreka verdien av refleksjon. Frå ein etisk ståstad finst det ingen forutbestemt eller logisk måte å møte andre på. Det er i møte med det enkelte barnet at spesialpedagogen kan få større innsikt og medvit (Levinas i Johannessen, 2013, s. 10; Løgstrup, 2010, 56). Så kan vi ut frå dette, og med bakgrunn i observasjonar og eventuell kjennskap til diagnose, vurderer det beste handlingsalternativet.

Også Kristeva er oppteken av å møte den andre som ein person som viser oss vegen medan vi går (Engebretsen & Solvang, 2010, s. 16–17). Ein føresetnad for dette kan vere

å erkjenne at vi ikkje alltid kan ha alle svara på førehand. Det kan òg vere viktig å erkjenne at barn med spesielle behov kan fungere annleis på sentrale område enn barn flest. Mange kan vere redde for å stigmatisere eller krenke barna, men det å ha eit spesielt behov vil verken vere negativt eller stigmatiserande så lenge vi ser og møter barna som likeverdige individ. Det er først når vi ser desse barna som mindre verdt (Hesselberg & von Tetzchner 2016, s. 93), eller tenkjer at vi som fagperson veit best – utan å lytta til barna sine innspel og reaksjonar – at dette kan verte ei utfordring. Om vi derimot opnar oss for det som er annleis og gjev rom for variasjon, kan vi sikra at barna får medverke som eit subjekt. Slik kan vi òg vise barna at vi er tilliten verdig fordi det er rom for å uttrykkja seg. Om vi klarar å sjå barna som deltakarar, kan vi verte meir observante på dei signala dei sender ut, anten det er eit blikk, ein gest eller tonefall i språket.

Omsorg i møte med barnet som subjekt

Å møte barn med spesielle behov handlar ikkje berre om etikk, men også om omsorg. Omsorg kan vere å møte og samhandle med andre menneske. Og tradisjonelt tenkjer vi gjerne på omsorg i rettlinja forstand, der ein omsorgsgjevar gjev omsorg til ein omsorgsmottakar (Tholin, 2013, s. 19; 2014, s. 219–220; Draugsvoll, 2015, s. 81). I denne tradisjonelle måten å forstå omsorg på kan det liggja ei førestilling om at vaksne veit betre, noko som kan gjer at barnet vert gjort til objekt for den vaksne sine omsorgshandlingar. Nyare forskning (sjå bl.a. Sommar, 2014; Bae, 2009) gjev imidlertid grunn til å problematisere dette tradisjonelle synet på omsorg. Ein annan innfallsvinkel til omsorg kan vere at barn ikkje passivt mottek omsorg frå den vaksne, men at dei òg kan ta initiativ til og *ikkje minst* bidra med verbal eller kroppsleg respons på spesialpedagogen sine omsorgsinitiativ. Dette er ei form for stadfesting vi kan velje å vere merksame på eller ignorere (Tholin, 2013,

... vala vi gjer i møte med det enkelte barnet kan påverke om barnet får ei kjensle av å vere eit subjekt eller ikkje.

s. 19–20; Draugsvoll, 2015, s. 81). Ved å tenkje på omsorg som ein relasjon der både barnet og den vaksne kan kome med initiativ og svare på kvarandre sine initiativ og signal, kan vi sjå barnet som eit subjekt og ein likeverdig deltakar. For spesialpedagogen kan dette handla om å anerkjenne barnet som ein person, med rett til å gje uttrykk for eigne kjensler og reaksjonar. Det motsette kan vere at vi definerer kva barnet føler, utan å lytta til eller anerkjenne det dei gjev uttrykk for. Til dømes:

Det er tid for lunsj, og du har mykje å førebu til eit møte med foreldra til eit multifunksjonshemma barn, som skal finna stad om ein time. Det er behov for å få måltidet unna effektivt. Men barnet som du har ansvar for, gret høglytt og strekkjer armene mot deg. Du kjenner barnet og veit at dette kan vere eit uttrykk for at barnet er trøyt og svoltet, men tek deg likevel tid til å setja deg ned ved sida av barnet og erkjenner at «nå er du litt lei deg». Så stryk du over hendene til barnet, set det inn til bordet og forklarar at «nå skal jeg finne litt mat og drikke til deg». Barnet roar seg, smiler, og du kan gjere i stand måltidet.

Situasjonen viser eit barn som tek initiativ til omsorg og ein vaksen som tek i mot dette initiativet. Omsorga konstituerer seg ved at begge partar deltek; det er ein sirkulær og dynamisk prosess som består av to subjekt i møte med kvarandre. Omsorgsrelasjonen vert fullbyrda ved at barnet som omsorgshandlinga var retta mot, opplever og aksepterer det som omsorg (Tholin, 2013, s. 20; 2014, s. 219–220; Draugsvoll, 2015, s. 81–83). Dømet kan illustrere korleis vala vi gjer i møte med det enkelte barnet, kan påverke om barnet får ei kjensle av å vere eit subjekt eller ikkje. For det er ikkje sikkert at barnet, sjølv om dei beste intensjonar ligg hjå den vaksne, oppfattar initiativa våre som omsorg (Draugsvoll, 2015, s. 83). I *Den etiske fordring* ligg at det er *barnet sjølv* som tek initiativ til omsorga, noko som kan byggja opp om ei nyare tilnærming til omsorg, også frå ein etisk ståstad:

En forventning, der forlanger den andens personlige opfyldelse, ytrer sig som regel på en eller anden måde, i holdning og adfærd eller måske ligefrem i ord eller handling. Ytringen, af hvilken art den end er, talende eller tavs, sker under den forudsætning, at den anden opfylder vor forventning (Løgstrup, 2010, s. 19).

Barnet kjem til oss med ein naturleg tillit til at vi tek vare på det. Vi møter rett nok barnet i kraft av vår stilling som spesialpedagog, og fordi barnet har eit behov som krev ekstra støtte og oppfølging, men vi møter også barnet som eit subjekt i omsorgsrelasjonen. Og sjølv om vi ikkje alltid forstår eller veit korleis vi skal møte barnet, så ligg det i fordringa ei forventning om at vi tek vare på det. Så kan *vi* som etisk adressat for barnet sine omsorgsinitiativ vurdere korleis vi vel å møte barnet i fordringa. Men det å skulle møte barn med utgangspunkt i eit nyare syn på barn og omsorg kan vere utfordrande fordi det rokkar ved det tradisjonelle synet på forholdet mellom barn og vaksne. Evna til å reflektere kan her hjelpe oss å velje. Og det handlar om meir enn valet mellom to alternativ, det handlar om måten vi vel på eller på kva grunnlag vi vel (Bae, 1996b, s. 119). For spesialpedagogen kan det vere nødvendig å ta stilling til kva syn vi har på barn og det å skulle møte barn med spesielle behov *i fordringa*, som krev at vi skal ha omsorg for barnet og ta vare på det. For nettopp her ligg det som kan vekke sårbare sider i oss; at vi står i det uvisse og kanskje ikkje veit korleis vi skal handtere situasjonen eller møte barnet.

Fare for overgrep?

I lys av Løgstrup sine tankar kring *Den etiske fordring* kan vi ikkje alltid møte barna sine ønskjer (Løgstrup, 2010, s. 31), men vi kan sikra at barna kjenner seg sett og høyrte ved å la dei gje uttrykk for sitt syn på situasjonen. Då kan vi ikkje hevda at det å gå imot barnet sine ønskjer var eit overgrep.

Om vi derimot handlar på vegne av barnet utan å lytta til deira innspel og reaksjonar, kan vi risikera å overkøyre eller krenkje barnet. Kanskje vil vala vi gjer her tene barnet godt, men vi kan ikkje sikra at dei opplever å vere eit subjekt når dei ikkje får rom til å uttrykkje seg.

I dømet med det multifunksjonshemma barnet såg vi at den vaksne tok seg tid til å anerkjenne barnet sine reaksjonar. Den vaksne gjev barnet rom til å reagere, sjølv om han eller ho kan anta kva barnet treng ut frå tidlegare erfaring med barnet. På den eine sida har vi makt til å definere kva barnet treng, og kanskje også kunnskapen til å gjere dette. Men på den andre sida må vi behalde tilliten frå barnet, noko som kan bety at vi må inkludera barnet og lytta til deira innspel og reaksjonar. Når Løgstrup analyserer tilliten, er det ikkje berre for å vise at tillit er eit grunnfenomen ved livet. Ein viktig del av analysen er *ogå* vise at vi som menneske lever våre liv i gjensidig avhengigheit, eller eit liv i interdependens, som han kallar det (Christoffersen, 1999, s. 37; Draugsvoll, 2012, s. 17, 25). Eit viktig spørsmål kan her vere korleis vi nyttar oss av den makta vi har i møte med barnet, heller enn å nekte for at denne eksisterer.

Vi har sett at det kan vere nødvendig for spesialpedagogen å erkjenne den makta vi har til å definere situasjonen og det enkelte barnet sine behov. Vi er sjølvstøtt to subjekt som møtes, men i kraft av å vere fagleg autoritet vil spesialpedagogen ha stor makt over barnet. Og det kan vere dette Kristeva (2010) siktar til når ho seier at vi utan å stilla *spørsmålet om subjektet*, ikkje kan snakka om *reell deltaking* for den andre (s. 38). Ho viser her til filmen *Folk sier jeg er gal*, som skildrar korleis ein mann med schizofreni kan «helbredast» og «integrerast» på ein vellukka måte. John – som er helten i filmen – har teikning og grafikk som lidenskap. Takka vere filmen når kunsten hans ut til publikum, og den gale mannen er no *definert* til å vere ein «funksjonshemma kunstner» (ibid., s. 36). Men av og til gjer kunstnaren opprør mot kameraet, til dels også mot dei som gjer

han og sjukdommen hans til eit kunstverk. Til slutt vert han likevel med på planen om å delta i filmen. Ingen ord eller tolkingar følgjer med kunstverka som på ein dramatisk måte skildrar John si historie. Ingen kjem heller på tanken om å la den funksjonshemma mannen *sjølv* få snakka om den angsta han kjenner eller ønskjene han måtte ha for sitt eige liv. Det er ingen som spør kva *han* tenkjer om den ute-stengjande muren som er reist av «folk» rundt han, slik det kjem fram av filmen sin tittel *Folk sier jeg er gal* (ibid., s. 37).

I dag er den sjuke mannen vekke. Han var tema for ein film – og kvifor ikkje – også medskapar av denne. Gjennom arbeidet med filmen fekk han lage og vise fram sine kunstverk som vi no håpar vil verte selt. Ei suksesshistorie kan vi hevda. Mannen har openbart vorte heilbreda. Og kva meir kan eit funksjonshemma menneske håpe på? Alt ein treng er å verte produsent eller tema for eit «show», seier Kristeva (2010, s. 37). Dette er kanskje sett litt på spissen? Eller kanskje det er sagt for å provosere, men det set i alle fall i gong refleksjonsprosessar kring korleis vi møter andre menneske. Kristeva (2010) seier vidare:

Jeg var vitne til en prosess, kanskje til og med en prosedyre, men ikke til en personlig gjenfødelse. Jeg hadde sett en utstillings-gjenstand og en forretningside, men ikke noen samhandling mellom en funksjonshemmet mann og de ikke-funksjonshemmede. Den funksjonshemmede mannen fikk riktignok hjelp, men målet med hjelpen var å få gjenstandene hans ut på markedet, og fremgangsmåten ble målt ut fra tilstedeværelsen hans på tv-skjermen. Personen, subjektet, ble oppslukt av gjenstandene, og hans psyke framsto som helbredet – rett og slett fordi den var forsvunnet (s. 38).

Løvlie (1990) illustrerer Kristeva sine refleksjonar godt når han snakkar om skilnaden mellom føremålsrasjonelle og omsorgsrasjonelle handlingar. Føremålsrasjonelle handlingar tek i bruk veleigna midlar for å nå bestemte mål (s. 49). Vi kan hevda at dette var tilfellet med den funksjonshemma mannen når filmen vart brukt som eit middel for å

få kunsten hans ut på marknaden. Omsorgsrasjonelle handlingar har omsorg som mål i seg sjølv. Skilnaden mellom dei to kan det vere viktig å kjenne til fordi når føremålsrasjonelle handlingar mislukkast, så feiler vi; når omsorgshandlingar mislukkast, så sviktar vi (ibid., s. 50–51). I filmen om John vert den funksjonshemma mannen gjort til objekt for andre sine tolkingar og meiningar. Det er sjukdommen og kunsten hans vi ser, ikkje det mannen sjølv tenkjer og føler. Dermed kan vi hevda at dei rundt svikta han i mangel på omsorgsrasjonelle handlingar.

Også spesialpedagogen kan svikta i mangel på omsorgsrasjonelle handlingar om vi ikkje har eit medviten forhold til korleis vi møter det enkelte barnet. Vi kan *velje* å møte barnet som eit objekt der vi ser diagnosen eller åtferda ut frå forutinntatte tolkingar, eller vi kan møte barnet med ei open og undrande haldning der det får gje uttrykk for sine eigne behov. Den første måten å møte barnet på kan vi hevde er eit overgrep fordi vi ikkje let barnet tale sjølv, den andre måten kan vere å møte barnet som eit subjekt i fordringa. Ifølgje Kristeva (2010) kan vi berre vere eit subjekt når det er rom for å søkje meaning og deling. Og trass ei kvar funksjonshemming, der avhengigheita til spesialpedagogen vil vere stor, er denne openheita og delinga mogleg (s. 38). Spesialpedagogen kan *velje* å møte barnet som eit subjekt og vere open for det dei har å formidla – kroppsleg eller verbalt – framfor å møte barnet med ferdige svar og tolkingar (Draugsvoll 2012, s. 18–19), noko også Løgstrup (2010) tek til orde for:

Der hører indsigt til at opdrage børn, leve i ægteskab, være arbejdsgiver osv. Det er ikke nok at kende en eller anden ordlyd af kravene, som om de skulle kunde opfyldes automatisk i tilsvarende handlinger. Ofte gives der overhodet ingen enegyldige formuleringer. Kravene kan kun opfyldes i skønnet, hvorfor de forlanger indsigt (s. 70).

Dømet med den funksjonshemma mannen er trekt inn for å illustrere korleis måten vi møter andre på kan gjere ein forskjell i den enkelte sitt liv. Slik vi kan lese Kristeva sin tekst, ser dei rundt berre ein funksjonshemma mann og gjer tolkingar ut frå generaliserte haldningar kring det å leve med schizofreni. Folk gjer det dei tenkjer er best – og utleverer han i aller høgaste grad – utan å spørje mannen

sjølv korleis han oppfattar sin situasjon. Behovet for refleksjon kring det å møte barn med spesielle behov kan ikkje uttrykkjast nok. Det ligg i spesialpedagogen si rolle å ha kunnskap om ulike diagnoser og åtferdstrekk, men vi må og kunne ta oss tid til å sleppa inn det enkelte barnet for å sikra at dei får oppleve å vere deltakarar i eige liv. Då kan vi ikkje hevda å utøva overgrep mot barnet. Overgrep vil det først kunne vere snakk om når vi ikkje tek innover oss barnet sine innspel og reaksjonar på våre vurderingar og handlingar.

Avslutting

Denne artikkelen har drøfta korleis spesialpedagogen kan møte barn med spesielle behov i barnehagen på ein måte som sikrar deira rett til å vere subjekt. Nyare forskning har gjeve eit nytt syn på barn og viser korleis dei kan bidra aktivt med eigne innspel i relasjon til andre menneske (sjå Bae, 2009; Sommar, 2014). Retten til å vere subjekt finn vi også innskriven i FN sin barnekonvensjon og nasjonale føringar for barnehagen, noko som legg formelle krav til korleis vi møter barna. Eit sentralt spørsmål har likevel vore korleis det verkar på spesialpedagogen å møte barn med spesielle behov som kanskje ikkje er som vi forventar. Til å belyse drøftingane kring dette spørsmålet har *Julia Kristeva* sine tankar kring det å vere annleis, og *Knud E. Løgstrup* sine refleksjonar kring det å stå overfor eit anna menneske i *Den etiske fordring*, vore til stor hjelp. Drøftinga har vist at spesialpedagogen kan møte barna med ei open og undrande haldning der dei får gje uttrykk for sitt syn på situasjonen, for å unngå at dei vert gjort til objekt i møte med spesialpedagogen og dei tiltak som må setjast inn. Vidare har den teoretiske utgreiinga vist kor viktig det kan vere å ikkje vere redd for det som er annleis, men heller sjå det som ein ressurs. Målet har ikkje vore å gje konkrete svar, men setja i gong refleksjon kring det å møte barn med ulike og kanskje komplekse spesialpedagogiske behov i barnehagen.





Karen Ingebjørg Draugsvoll arbeider som pedagogisk leder i Hamramyra barnehage i Fjell kommune i Hordaland. Hun er utdannet barnehagelærer med etterutdanning i spesialpedagogikk og mastergrad i pedagogikk med vekt på pedagogisk ledelse. Hun er spesielt interessert i barns medvirkning og danning, tilknytning og relasjoner, voksenrollen, etiske spørsmål og forholdet mellom lek og læring.

REFERANSER

- BAE, B.** (1996a). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpålevelse. I. B., Bae (red.). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- BAE, B.** (1996b). Pedagogisk arbeid i eksistensialistisk perspektiv. I. B., Bae. (red.). *Det interessante i det alminnelige – en artikkelsamling*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- BAE, B.** (2009). Å se barn som subjekter – noen konsekvenser for oppvektsarbeid. I. S. Mørreaunet, V. Glaser, O.F. Lillemyr og K.H. Moen. (red.). *Inspirasjon og kvalitet i praksis – med hjerte for barnehagefeltet*. Oslo. Pedagogisk Forum.
- BEFRING, E.** (2008). Spesialpedagogikk: problemområder, perspektiver, muligheter. I. E. Befring. og R. Tangen. (red.). *Spesialpedagogikk*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag, 4. utgave.
- CHRISTOFFERSEN, S.AA.** (1999). Etikk, eksistens og modernitet. Innføring i Løgstrups tenkning. Oslo. Tano Aschehoug.
- DRAUGSVOLL, K.I.** (2012). Styrer sitt etiske ansvar i barnehagen. Masteravhandling i pedagogikk med vekt på pedagogisk leing. Sandviken. NLA Høgskolen.
- DRAUGSVOLL, K.I.** (2015). Omsorg i den pedagogiske relasjonen – grenser og utfordringer. *Barnehagefolk*, 2, 81-86.
- ENGBRETSSEN, E. & SOLVANG, P.K.** (2010). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. I. J. Kristeva. & E. Engebretsen (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- HESELBERG, F. OG VON TETZCHNER, S.** (2016). *Pedagogisk- psykologisk arbeid*. Oslo. Gyldendal Akademisk, 1. utgave.
- JOHANNESSEN, N.** (2013): Tvil som drivkraft. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, vol. 6, 11, 1-17. Hentet fra <http://www.nordiskbarnehageforskning.no/>
- JOHNSSEN, B.H.** (2010). Julia Kristeva om funksjonshemming, usynliggjøring og solidaritet i lys av og sårbarhetens politikk. I. S.M. Reindal og R.S. Haustatter (red.). *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter*. Kristiansand. Høgskoleforlaget.
- KRISTEVA, J.** (2010). Frihet, likhet, brorskap og ... sårbarhet. I. J. Kristeva & E. Engebretsen, (red.). *Annerledeshet. Sårbarhetens språk og politikk*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET.** (2011). Rammepplan for barnehagens innhold og oppgaver. Oslo. Kunnskapsdepartementet.
- LEER-SALVESEN, P.** (2002). Profesjonsetiske perspektiver. Overordnet kodeks eller lokale løsninger. I. B. Nylehn & A.M. Støkken. (red.). *De profesjonelle: relasjoner, identitet og utdanning*. Oslo. Universitetsforlaget.
- LØGSTRUP, K.E.** (1966). *Kunst og etikk*. København. Gyldendal.
- LØGSTRUP, K.E.** (2010). *Den etiske fordring*. Århus. Forlaget Klim.
- SOMMER, D.** (2014). *Barndomspsykologi. Små barn i en ny tid*. Bergen. Fagbokforlaget, 2. utgave.
- THOLIN, K.R.** (2013): *Omsorg i barnehagen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- THOLIN, K.R.** (2014). Den betydningsfulle omsorgen. I: V. Glaser, I. Størksen & M.B. Drugli. (red.). *Utvikling, lek og læring i barnehagen. Forsking og praksis*. Bergen. Fagbokforlaget.
- VETLESEN, A.J.** (2007). *Hva er etikk?* Oslo. Universitetsforlaget.

Dybdelæring

AV KARSTEN SKULLERUD GUNDERSEN

Etter å ha lest artikkelen av Line B. Jacobsen i Spesialpedagogikk nummer 3, 2016, om kognitivt sterke elever, ønsket jeg å skrive dette notatet om mine erfaringer med dybdelæring. Når dette skrives, er skoleåret 15/16 ved veis ende, og med det kan man summere og reflektere over de erfaringer man har gjort seg. For min del, som bruker mye iPad som et pedagogisk verktøy sammen med mine elever, har jeg gjort meg spennende erfaringer rundt dybdelæring. Jeg vil fokusere på én elev i denne teksten, men på generell basis vil jeg si at for elever som har behov for å bruke lengre tid og gå mer i dybden på et utvalg av temaer, kan iPad være et fantastisk verktøy.

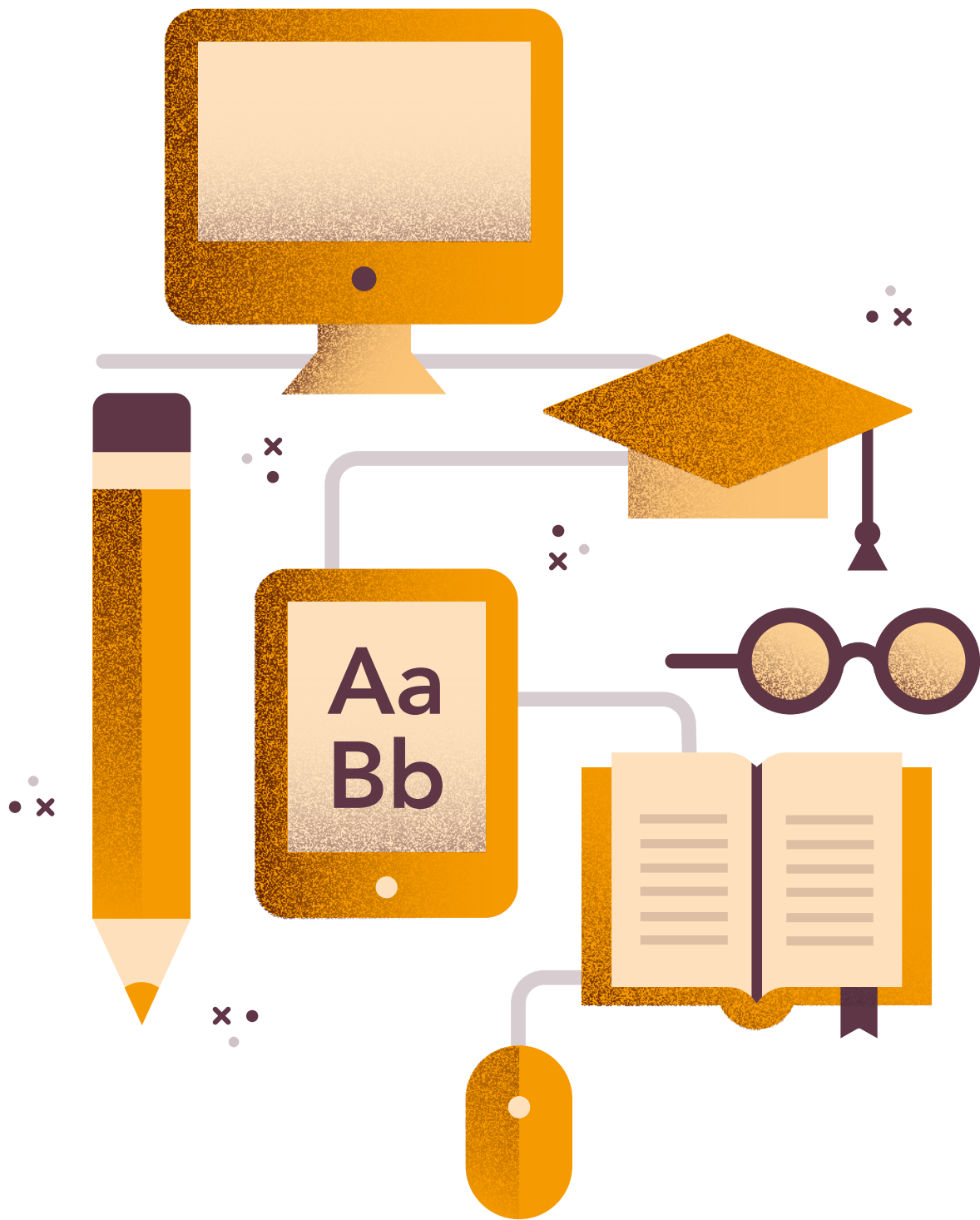
Eleven jeg skal beskrive gikk i år i 5. klasse, og jeg var så heldig at jeg fikk jobbe med han og være med på det arbeidet han gjorde – et arbeid som resulterte i en flott og kreativ presentasjon for klassen på slutten av året.

Før jeg går videre, vil jeg si litt mer om eleven og min relasjon til han. For å ta sistnevnte først; jeg var elevens spesialpedagog og arbeidet med han en time i uken. Da arbeidet vi 1:1 på et grupperom. Resten av timene var han i klasse. Eleven har diagnosen ADHD. Han er pliktoppfyllende, flink til å arbeide og nøye med eget arbeid. Særlig med temaer som fanger han. Med henvisning til Jacobsen sin artikkel; det som var veldig spennende med denne eleven, var at han var særlig oppdatert og opptatt av historie, samfunn og

det aktuelle nyhetsbildet. Dette gjorde at han ofte kunne være mer voksen i språket sitt enn sine jevnaldrende og ha vansker med å kommunisere på samme bølgelengde som de andre elevene. I klasserommet var det gjerne nødvendig for lærer å minne eleven på å tilpasse eget språk slik at de andre forsto hva han mente. Han, som andre elever, hadde temaer han likte mer enn andre. Han hadde også noen andre temaer han var særlig opptatt av. Blant annet arkitektfirmaet Snøhetta.

I starten av skoleåret, for å bli bedre kjent og å få en bedre forståelse av hans interesser og mulige prosjekter, satte jeg meg ned med han for å lage et tankekart. Det tok likevel litt tid før ideen om Snøhetta-prosjektet kom, men da jeg presenterte den for han, var dette noe han gjerne ville gjøre. Arbeidet startet med å utforme et tankekart over hva han kunne, hva han ønsket å lære og hva han ville fokusere på. Hans interesse for Snøhetta omhandlet deres filosofi for hvordan bygninger kan se ut og utformes. Målet for prosjektet ble derfor å gjøre et utvalg av Snøhettas prosjekter som han fattet interesse for, og lage en visuell presentasjon av disse.

Tankekartet fikk stadig mer innhold, og etter en stund begynte vi å arbeide med presentasjonen. I dette arbeidet startet vi med å bruke appen Keynote. Lysbilde etter lysbilde kom på plass med relevant informasjon knyttet til de ulike prosjektene,



Gjennom prosjektet fikk eleven jobbet med et tema av interesse over en lengre periode og fikk en dypere og bredere innsikt.

og hele presentasjonen begynte å ta form. Hele prosjektet fikk en spennende utvikling da jeg spurte eleven om vi skulle kontakte Snøhetta sitt kontor i Oslo for å høre om vi kunne komme på besøk og gjøre et intervju. Eleven var veldig entusiastisk for denne ideen, men var forsiktig optimist. Mailen ble sendt og tiden gikk. Jeg sendte en ny mail. Elevens optimisme og entusiasme begynte å svinne hen, og vi begynte å tenke på gangen videre uten et besøk. En stund etter at den andre mailen var sendt, kom svaret. Et svar som var svært positivt. Etter litt korrespondanse frem og tilbake fikk vi avtalt en dato for møte. Vi skulle utforme et intervju, og dette skulle handle om et spesielt prosjekt i det utvalget eleven allerede hadde gjort. Vi var faktisk så heldige at vi fikk et intervju med prosjektlederen, og eleven kunne med rette begynne å glede seg. Intervjuet ble utformet, finpusset og eleven øvde seg på selve intervjusituasjonen. Dagen kom, og vi trasket ned til Snøhetta sitt kontor. Der ble vi godt mottatt før vi fikk en omvisning av personen eleven skulle intervju. Eleven benyttet anledningen til å filme og å ta bilder, og jeg fungerte som kameramann når dette var ønsket. Tiden for intervjuet kom, og mens jeg filmet med iPaden, gjennomførte eleven et godt intervju. Besøket ble avsluttet med at eleven fikk en gave fra Snøhetta, en bok med bilder og fakta om ulike prosjekter.

I perioden etter intervjuet brukte vi tid på å redigere filmen med appen iMovie. Neste trinn var å legge filmen inn i selve presentasjonen og gjøre de siste justeringer før visning i klassen. Dette var også den delen av prosjektet eleven var mest ukomfortabel med; å stå foran klassen og vise frem eget arbeid. Han var så ukomfortabel med dette at han ga uttrykk for at han ønsket å fjerne filmen fra presentasjonen, hvilket i stor grad ville ha forandret presentasjonen. Løsningen ble å gjøre om hele presentasjonen til en film. På denne måte kunne eleven selv velge om han ville være i klassen eller vente utenfor til filmen var ferdig, før

han kunne komme tilbake for å motta tilbakemeldinger.

For å lage filmen brukte vi appen Explain Everything; et flott verktøy hvor man kan importere egne presentasjoner, tilføre så å si det man ønsker av media og bygge på, før man spiller inn den endelige filmen. Eleven importerte presentasjonen sin, la til intervjufilmen og gjorde opptak av hvert lysbilde mens hans spilte inn egen stemme når han leste opp det han hadde skrevet. Den endelige filmen ble lagret. Før presentasjonen avtalte vi rammene for visningen. Eleven ønsket å vente utenfor klasserommet mens filmen ble vist. En av forutsetningene var at han skulle fortelle om prosjektet og hva presentasjonen handlet om, samt få tilbakemeldinger når filmen var ferdig. Dette ble gjort noen dager før selve visningen, slik at eleven kunne forberede seg på dette.

Dagen for presentasjonen kom. Eleven forklarte hva han hadde laget en presentasjon om, hvordan han hadde gjort det, hvorfor han hadde valgt dette prosjektet. Han startet filmen, gikk ut og kom tilbake igjen når filmen var ferdig. Han fikk applaus fra klassen og faglærer, og gode tilbakemeldinger for en kreativ presentasjon, samt hva han kunne jobbe med videre. For eleven sin del ble prosjektet, som vi jobbet med en time hver uke over en lengre periode på flere måneder fra høst til vår, et ukentlig avbrekk fra arbeid i klasserommet. Et avbrekk med rom for pause, ro, få forstyrrelser og mulighet til å arbeide med et selvvalgt prosjekt. Eleven var flink til selv å gi uttrykk for hvor lenge han klarte å arbeide. På denne måten ble timen i stor grad tilpasset hans behov og hans dagsform.

Gjennom prosjektet fikk eleven jobbet med et tema av interesse over en lengre periode og fikk en dypere og bredere innsikt. Han fikk god erfaring med å bruke iPad som et pedagogisk verktøy, å skrive spørsmål, utforme og gjennomføre et intervju, innhente informasjon til egen presentasjon, lage og ferdigstille en digital presentasjon og vise denne for klassen. Av andre viktige erfaringer, elevens

høye forventninger til eget arbeid tatt i betraktning, er at eleven ved prosjektstart blir presentert for tydelige målsettinger og rammer. På denne måten vil det ved fremtidige arbeid være lettere å forholde seg til eget arbeid, egen innsats og endelig sluttprodukt.

For elever som har litt andre behov, interesser og utfordringer enn hva den vanlige klasseromsundervisningen kan ivareta, er det viktig å være åpen for hvilke muligheter man har rundt seg og bruke dette på en kreativ måte. Det er også det som er så spennende i arbeid med denne elevgruppen; å tenke utenfor boksen for å imøtekomme deres behov, forutsetninger og interesser for det som ligger utenfor klasserommets fire vegger.



FOR ALLE ELEVER SOM SKAL LÆRE Å LESE OG SKRIVE!

- Vår nye app gjør skrivingen morsom og utfordrende
- Enkelt å jobbe med tekst og bilder i samme dokument
- Velg mellom 6 ulike stemmer i bokstavopplesingen
- Velegnet i lese- og skriveopplæring med STL+

Kom i gang!

Last ned Lingit STL+ fra App Store eller lingit.no/ipad



Telefon: 73 60 59 22
e-post: skole@lingit.no

FOR SK NING DEL

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

*Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no*

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

«Det smarteste var å ikke være smart» – evnerike elevers skolelivskvalitet

Sammendrag

I denne artikkelen rettes søkelyset mot evnerike elevers opplevelse av utfordringer knyttet til skolelivet. Den er basert på en kvalitativ retrospektiv studie av åtte evnerike mellom 16 og 25 år og deres skolelivskvalitet. Informantene forteller at skolelivet i stor grad handlet om å vente og å kjede seg. Opplæringen fremsto som tilfeldig og lite tilpasset de behovene informantene hadde. Dette ga dem en opplevelse av at det smarteste var å ikke være smart. For noen innebar dette at de ga opp og ble underyttere. Et resultat av dette var at flere senere fikk problemer med å klare seg på skolen.

Summary

“It was best not to be smart”

–quality of school life for gifted students

This article sheds light on the challenging experiences of gifted students in Norwegian schools. It is based on a qualitative retrospective study on eight gifted students aged 16 to 25 years and their quality of school life. The informants report that school often was an experiment in boredom and waiting. Schools commonly fail to address the gifted students' academic and social needs, leaving education random and lacking customized instruction. This left some feeling like the best they could do was to “dumb it down.” For some of the informants, these experiences led to underachievement and a sense of resignation. Following this experience, some of them struggled to perform well in school.

Nøkkelord

EVNERIKE

SKOLEERFARINGER

SKOLELIVSKVALITET

SKOLEUTFORDRINGER

HILDE LARSEN DAMSGAARD, cand.paed.spec., dosent ved Høgskolen i Sørøst-Norge

MARIT OPSAHL, master i flerkulturelt forebyggende arbeid med barn og unge, Høgskolen i Sørøst-Norge

Introduksjon

I 1969 avsluttet Arnold Hofset sin doktorgradsavhandling om evnerike barn. Året etter utga han boken *Evnerike barn i grunnskolen*. Der skriver han at norsk skole har fulgt en linje hvor de først har sørget for et generelt skoletilbud som man antok ville passe for de fleste elever. Deretter brukte man ressursene på dem som hadde særlige vansker med å greie seg, og etter det rakk man ikke mer. Han stilte den gangen, for 45 år siden, spørsmål ved om tiden ikke var inne til å vie de evnerike elevene en viss oppmerksomhet (Hofset, 1970). De neste 40 årene var det likevel bemerkelsesverdig stille rundt temaet. Det kan derfor hevdes at forskning har gjort lite for at dagens lærere skal kunne tilegne seg kunnskap og kompetanse om evnerike elever. Heller ikke i lærerutdanningen eller i etterutdanning har evnerike elever vært viet oppmerksomhet. Det har gjort at denne elevgruppen, som trolig utgjør ca. 2–5 prosent av elevene, har vært forsømt og underprioritert i norsk skole (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012a).

I 2011 satte imidlertid Skogen og Idsøe tematikken på dagsorden med boken *Våre evnerike barn – en utfordring for skolen*. I senere tid har oppmerksomheten rundt elevgruppen økt, og søkelyset rettes nå i større grad mot det skoletilbudet disse elevene får. Ifølge Meld. St. 20 (2012–2013) viser PISA-undersøkelsen at norske høytpresterende elever har holdt seg på et stabilt nivå over tid, og at andelen høytpresterende elever er lavere i Norge enn i andre sammenlignbare land. I kjølvannet av dette satte Kunnskapsdepartementet i 2015 ned Jøsendalutvalget for å vurdere hvordan norsk skole bedre kan ivareta elever med stort læringspotensial. I september 2016 avga utvalget utredningen *Mer å hente – Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Utvalget peker på at grunnopplæringen ikke gir elever med stort læringspotensial en opplæring som gjør det mulig for dem å realisere sitt læringspotensial.

Denne erkjennelsen bør, slik utvalget ser det, utløse handlingsplikt og felles vilje til forbedring. I utredningen pekes det videre på at skolene ikke utnytter det foreliggende handlingsrommet når det gjelder pedagogisk og organisatorisk differensiering. Videre understrekes behovet for et felles kunnskapsgrunnlag for å iverksette forbedringstiltak både på kort og lang sikt (NOU 2016: 14, 2016).

For å få mer kunnskap om evnerike elevers skoletilbud, er det også behov for studier som fokuserer på opplæringen sett gjennom elevenes øyne. Coleman, Micko & Cross (2015) understreker at de evnerike elevenes stemmer må høres, og at det nettopp derfor er nødvendig med studier som har til hensikt å oppdage deres erfaringer. Det er slike levde eleverfaringer som er denne artikkelens anliggende. Den er basert på masterstudien *Er flink. Ingen spesielle tiltak nødvendig.* - En studie av evnerike elevers skolelivskvalitet (Opsahl, 2015). Her ser åtte evnerike informanter tilbake på sin egen skolegang.

Denne artikkelen er konsentrert om følgende hovedspørsmål: Hvilke utfordringer har evnerike unge mennesker opplevd i skolen, og hvordan har disse utfordringene påvirket deres skolelivskvalitet?

I artikkelens faglige ramme presenterer vi først kort noen relevante studier om evnerike elever for å få frem nyere kunnskap på området. Deretter ser vi nærmere på sentrale begreper og hva som kjennetegner evnerike elever, og vi utdyper også begrepet skolelivskvalitet. I metodedelens beskriver vi først den nevnte masterstudien som artikkelen bygger på. Her presenteres utvalg og intervjuform, og vi redegjør også for grunnlaget for de empiriske analysekategoriene før vi ser kritisk på studien. Funnene presenteres i fire empirinære kategorier før vi drøfter dem i lys av skolelivskvalitetsdimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid (Tangen, 2012).

Faglig ramme

Relevant forskning

I en gjennomgang av 25 år med kvalitative studier om evnerike elever presenterer Coleman mfl. (2015) elevenes egne fortellinger om livet i skolen. Oppsummeringen viser at skolemiljøet har stor innflytelse på i hvilken grad evnerike elever erfarer seg selv som sosialt akseptable,

og som individer som kan uttrykke sin egen identitet og utvikle seg faglig. Disse elevene møter ofte en institusjon som ikke er forberedt på å imøtekomme deres behov som ressurssterke individer. I stedet erfarer de at det i skolen er kronologisk alder og ikke evner eller kompetanse som blir avgjørende for elevenes pedagogiske og faglige utviklingsmuligheter. Som en konsekvens av dette beskriver evnerike elever skolen som en arena hvor de ikke blir intellektuelt stimulert eller erfarer faglig utvikling, men heller som et sted preget av venting og utvikling av strategier for å skjule egen annerledeshet.

Noen av disse funnene fremkommer også i en svensk surveyundersøkelse. Persson (2010) hevder at evnerike elever fra et internasjonalt perspektiv betraktes som «fremtidens håp», men at det i skandinaviske land foreligger motstand mot å legge til rette for elevgruppen. I 2010 utførte han en surveyundersøkelse blant 614 evnerike individer i Sverige om deres opplevelse av skolesystemet. I artikkelen *Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system* fremkommer det at 92 prosent av respondentene beskriver opplevelsen av skolegangen som i hovedsak negativ. Dette knyttes til undervisning som oppleves lite relevant, straffereaksjoner fra lærere, påfølgende tap av læringsglede, mobbing og det å bli betraktet som en trussel av medelever.

At evnerike elever også kan oppfattes som en trussel mot skolen som system, kommer frem i den forskningsoppsummeringen som danner grunnlag for Jøsendalutvalgets arbeid. I denne oppsummeringen presenteres ulike internasjonale studier (Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016). En av dem er artikkelen til Coleman mfl. (2015) som vi har nevnt over. Noe av den forskningen som presenteres i forskningsoppsummeringen, belyser problemer evnerike elever kan møte i skolen. De evnerike elevenes problemer kan sies å være både samfunnsmessige, så vel som av faglig og psykososial art, og inkluderer undertrykking, frafall, feildagnostisering, mobbing, utenforskap og tristhet. Faktorer som fravær av gode relasjoner til lærerne og manglende opplevelse av sosial tilhørighet bidrar til å forklare frafall blant denne elevgruppen. Videre fremkommer det at evnerike elever kan utfordre gjeldende normer og

dermed oppleves som en trussel mot det etablerte skolemiljøet. Dette ses i sammenheng med at skolen og lærere ikke utnytter elevenes potensial eller forholder seg til deres behov for stimuli og faglige utfordringer (Coleman mfl.; Jung mfl.; Landis & Reschly i Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016). I oppsummeringen understrekes det også at det å sette inn tiltak rettet mot evnerike elever, kan ha blitt oppfattet som «en undergraving av likhetsprinsippet. Holdningen har vært at de ressurssterke klarer seg selv». (Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016, s. 2). Dette kan ses i sammenheng med det Persson (2010) omtaler som motstand mot tilrettelegging for disse elevene. Det avdekkes også gjennom en oppsummering av norske studier.

Som nevnt innledningsvis finnes det lite norsk forskning om evnerike elever. I boken *Læreren som talentutvikler* oppsummerer Skogen (2015) litteraturstudier og noen funn fra norske publikasjoner. To av dem er basert på empiriske studier: En casestudie bestående av fem elever (Skogen, 2010) og en masteroppgave som også er en casestudie, med til sammen ni elever og foreldre som informanter (Smedsrud, 2012a). Studiene viser at de evnerike elevene presterer under det man kunne forvente, og at underlying fremstår som et hovedproblem for disse elevene. Flere av informantene i disse studiene uttrykker også at de savnet å være sammen med likesinnede. Dette skapte en opplevelse av ikke å høre hjemme og ikke være inkludert. Informantene har erfaring med at felles-skole og enhetsskole i praksis betyr lik skole for alle og mener de fikk lite tilpasset opplæring. Det siste funnet som trekkes frem fra disse to studiene, er at det ser ut til å være tilfeldig og læreravhengig om de evnerike elevene får den opplæringen de trenger. Dette ses i sammenheng med at det ikke er noe godt system for ivaretagelse av disse elevene (Skogen, 2015; Skogen, 2010; Smedsrud, 2012a). Den manglende tilretteleggingen knyttes også i Skogens oppsummering til en forståelse av at de flinke elevene klarer seg selv. I tillegg kommer at tilrettelegging for de evnerike kan oppfattes som uheldig elitisme (Skogen, 2015). I det følgende ser vi nærmere på begreper og hva som kjennetegner de evnerike elevene.

De evnerike elevene

Evnerike elever beskrives også som begavede, talentfulle, høytpresterende eller eksepsjonelle. Betegnelser som elever med særskilte læringsforutsetninger, stort læringspotensial eller høyere akademisk potensial er også anvendt i utredninger, faglitteratur og forskning (Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016; Lie, 2014; NOU 2016: 14, 2016; Smedsrud, 2012b). I denne artikkelen benyttes, som det allerede har fremkommet, gjennomgående evnerik som betegnelse.

Evnerikhet er ikke bare vanskelig å begrepsfeste og definere entydig, men også komplisert og omfattende å identifisere. Ofte knyttes det å være evnerik til prestasjonsevne og intelligensnivå (Lie, 2014). Begge deler kan være problematisk. Å være evnerik er ikke ensbetydende med å være skoleflink. De evnerike elevene har potensial til å prestere høyt, men det er ikke nødvendigvis slik at de gjør det (Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016). Prestasjon handler ikke bare om evner, men også om motivasjon og om tilrettelegging (Coleman mfl., 2015). Dette kompliserer det å identifisere evnerikhet ut fra individuell prestasjon, gode karakterer og resultater. En annen tilnærming er å definere evnerikhet ut fra IQ på 130 eller mer målt gjennom intelligens tester (Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012b). Dette har imidlertid også sine begrensninger. Slike tester måler primært kognitive evner. Andre evner som ikke fanges opp av intelligens tester, kan også ligge til grunn for å bli oppfattet som evnerik eller begavet. Dessuten kommer at evnerikhet ikke nødvendigvis er konstant, men noe som påvirkes både av innsats og tilretteleggingsgrad. Det gjør det nærliggende å se evnerikhet også i lys av miljømessige faktorer (Lie, 2014). En konsekvens av dette er at man må ta i bruk ulike metoder for å fange opp evnerikhet fordi det her er snakk om et sammensatt fenomen (Sekowski & Lubianka, 2015). Dette til tross, har det over tid vært vanlig å bruke IQ som et sentralt kriterium (Børthe, Lillejorde & Johansson, 2016).

Det som skiller evnerike elever fra deres jevnaldrende, er ifølge Coleman mfl. (2015) at de lærer raskere, de har ofte en dypere forståelse av det de lærer, og de har et stort engasjement knyttet til å lære noe de er interessert i. Sagt på en annen måte er de opptatt av å lære, forstå og

oppdage, de går ofte inn i læringsprosesser med «hud og hår» når de er interessert i det de jobber med. De har følgelig en indre motivasjon for å lære (Coleman mfl., 2015; Distin, 2006). Disse elevene har en høyere generell kognitiv funksjon. Dette viser seg gjerne i deres språklige kompetanse, vitebegjær, læringskapasitet, logiske evne, hukommelse, energi, konsentrasjonsevne og utholdenhet.

Evnerike elever kjennetegnes også av at de ofte opplever en avstand til jevnaldrende. Denne avstanden øker med alderen. De vil ofte på et tidligere tidspunkt enn jevnaldrende være i stand til å tenke abstrakt og se sammenhenger mellom begreper fra forskjellige områder (Skogen & Idsøe, 2011). De er følgelig elever med stort læringspotensial. Samtidig kjeder de seg ofte fordi de må vente mye på medelever, og de mangler tilpassede utfordringer. Idsøe (2014) understreker at evnerike elever har særskilte behov som krever kunnskap og oppmerksomhet hvis de skal få utnyttet sitt potensial i skolen. Dersom skoler og enkeltlærere mangler denne kunnskapen, vil det kunne føre til faglig underprising og til at de mister interessen for å lære (Coleman mfl., 2015; Skogen, 2012). Underprisingen kan i første omgang gi seg utslag i dårlig konsentrasjon, negativ faglig selvpåfatning, negativ oppfatning av lærerne og skolen, lav skolemotivasjon og misnøye med egne studievane og resultater. Dette danner igjen grunnlag for sårbarhet og risiko, ikke bare når det gjelder elevenes skolesituasjon her og nå, mens også for deres videre utvikling.

De evnerike elevenes kognitive funksjonsnivå påvirker også den psykososiale utviklingen. Idsøe (2014) understreker at dette ikke nødvendigvis medfører problemer, men at risikoen øker dersom elevene for eksempel havner utenfor i sosiale fellesskap. Disse elevenes evne til problemløsning og metakognisjon gjør dem skarpsindige i sin forståelse av sosiale relasjoner og hendelser. For enkelte kan det føre til emosjonell trygghet og gjøre det enkelt å lykkes sosialt, mens andre vil trekke seg tilbake (Skogen & Idsøe, 2011). Porter (2005) forklarer de sosiale utfordringene man ser hos en del evnerike elever, med at deres evner, interesser og måter å uttrykke seg på, ikke skaper gjenklang i jevnaldrende. I ung alder kan evnerike barn også oppleve andre barns relative sene modenhet som forvirrende og forurogende. Senere i skoleløpet vil noen kunne oppleve en kon-

flikt mellom ønsket om å følge sine læringsinteresser og det å passe inn sosialt. Hvis det skolefaglige nivået er merkbart høyere enn hos jevnaldrende, kan det føre til manglende sosial aksept og utfrysing. For å beskytte seg selv mot å bli betraktet som avvikende, kan den evnerike derfor komme til å velge bort både faglige interesser og skolefaglige prestasjoner. Det å kamuflere sin evnerikhet kan ses som et ledd i en faglig og sosial tilpasning som handler om å ville være «normal» og bli behandlet som andre elever. Mangel på tilpasning fra skolens side kan føre til at det blir elevene som må tilpasse seg for å unngå å bli oppfattet som annerledes (Coleman mfl., 2015). Evnerike som ikke får anledning til å omgås intellektuelt likesinnede, vil ha økt risiko for ikke å forstå sine evner og bebreide seg selv for at de ikke passer inn i fellesskapet. Det er lite sannsynlig at evnerike elever mangler sosial forståelse. De kan dog erfare mangel på et egnet sosialt miljø hvor de kan ta i bruk og videreutvikle sine sosiale ferdigheter (Porter, 2005). Slike erfaringer kan ha betydning for deres skolelivskvalitet.

Skolelivskvalitet

Skolelivskvalitet er ifølge Tangen (2012, s. 152) å forstå som «barn og unges subjektive – positive og negative – skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid». Det er følgelig elevenes opplevelser som er i fokus. Begrepet har sitt utspring i det mer generelle begrepet livskvalitet, som kan sies å være «høy i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er positive, og lav i den grad personens bevisste kognitive og affektive opplevelser er negative» (Næss i Tangen, 2012, s. 152). Tangen (2012) deler skolelivskvalitet inn i dimensjonene kontroll, arbeid, relasjon og tid.

Kontrolldimensjonen omhandler elevenes vurdering av muligheten til å påvirke sin egen skolehverdag og således være en aktiv deltaker i eget liv. Denne dimensjonen ser ut til å preges av elevenes opplevelse av å mestre det de selv betrakter som viktig i sine skoleliv. Videre kan relasjonene til både lærere og medelever ha innflytelse på hvorvidt elevene erfarer seg selv som deltakende aktører eller som brikker i et spill de selv ikke har oversikt over (Nygård, 2011; Tangen, 2012).

Arbeidsdimensjonen omhandler opplevelsen av mening knyttet til arbeid med fag og ferdigheter, og i hvilken grad elevene erfarer «å få holde på med noe ordentlig» (Tangen, 2012, s. 158). Det fordrer at elevene føler at de lærer noe. Hvis elever har en opplevelse av at læreren ikke synes det er så viktig om de lærer noe – eller i det hele tatt kommer på skolen – vil elevenes skolelivskvalitet minke betraktelig. Man ser også en tilsvarende effekt på kvaliteten i denne dimensjonen dersom elevene opplever arbeidet som useriøst, rotete eller planløst. Positive eller negative erfaringer innenfor denne dimensjonen er altså knyttet til elevenes egne opplevelser med skolearbeidet, og ikke i hvilken grad de når målene i læreplanen.

Relasjonsdimensjonen handler om elevenes forhold til både lærere og medelever. Ifølge Tangen (2012) er det bred enighet om at slike relasjoner vil påvirke den enkelte elevs motivasjon og innsats. Opplevelsen av at lærerne er der for elevene, vil bidra til en positiv følelse av forpliktelse og indre motivasjon for arbeid. For mange skoleelever kan samværet med venner og medelever også oppleves som svært viktig, særlig dersom utbyttet av skolearbeidet er lite. Hvis disse relasjonene er negative, vil det også virke inn på den enkeltes skolelivskvalitet.

Tidsdimensjonen gjelder individets tolkning av fortidige og nåtidige erfaringer, og dets perspektiver på egen fremtid. Erfaringer innenfor denne dimensjonen kan knyttes til både bekymring og håp. Tidligere skoleerfaringer vil kunne påvirke skolehverdagen her og nå og også innvirke på troen på egne muligheter til «å mestre morgendagen». Høy skolelivskvalitet her og nå er forbundet med positive forventninger til fremtiden, mens lav skolelivskvalitet kan føre til bekymringer og lave forventninger til fremtidig mestring (Tangen, 2012).

Gjennom den allerede omtalte studien tegnet det seg et bilde av informantenes skolelivskvalitet. I det følgende beskriver vi denne studien nærmere.

Metodisk tilnærming

Utvalg og intervjuguide

Studien består av åtte dybdeintervjuer med unge evnerike

mennesker som har vært elever i norsk skole. Informantene er mellom 16 og 25 år. Utvalget er det som kan omtales som strategisk (Thagaard, 2006). Det betyr at informantene er valgt ut fordi de passer til studiens utvalgsriterier, som er at de har vært elever i norsk skole og at de er evnerike ut fra målt IQ som kriterium. Intervjuene varte mellom 1 og 2 timer.

Informantene ble rekruttert gjennom kontakt med foreningen Mensa Norge. Den eneste betingelsen for medlemskap i foreningen er en målt IQ innenfor de øverste 2 prosent av befolkningen, noe som tilsvarer en IQ på 131 eller høyere (Mensa Norge, udat.). Via en kontaktperson for foreningens program for evnerike barn ble det gitt skriftlig informasjon til medlemmene om studien, slik at de som ønsket å delta, kunne ta kontakt. På den måten var informantene anonyme til de selv ga sitt aktive samtykke til deltagelse. Rekruttering av utvalget problematiseres under metodekritikk.

Intervjuguiden er semistrukturert. Det innebærer at bestemte temaer belyses og at intervjuene har en fastsatt hovedstruktur, samtidig som man som intervjuer også er opptatt av å følge opp det informantene forteller. Det at intervjuformen er fleksibel, ga nettopp rom for informantenes livsverden, og bruk av åpne spørsmål bidro til at intervjuene fikk et narrativt preg (Kvale & Brinkmann, 2009; Tjora, 2010). Intervjuene er retrospektive. Slike intervjuer kjennetegnes av at man fokuserer på hva informantene i ettertid husker fra en tidligere situasjon eller periode av livet (Repstad, 2007).

Analyse av materialet

Arbeidet med analysen av data er inspirert av det Tjora (2010) omtaler som en stegvis induktiv-deduktiv metode. Grunnlaget for studien var en interesse for og kunnskap om tematikken evnerike elever og Tangens begrep skolelivskvalitet. Det betyr at studien har et teoretisk utgangspunkt. Grovkategoriseringen av funn er basert på intervjuguidens temaer. Dalen (2013) omtaler dette som tematisering. Neste analysefase bar preg av en mer induktiv tilnærming. Her ble det etablert underkategorier som er empirisk baserte. De har fått navn ut fra et uttrykk som fremkommer i ett intervju, men som omhandler noe som flere av

informantene forteller om. Et eksempel kan illustrere: Når informantene forteller om hva de mener kjennetegnet skolelivet, snakker de ofte om det å kjede seg. En informant illustrerer dette gjennom sin fortelling om det han omtaler som en imaginær sprettball som han i tankene spratt fra vegg til vegg for å få tiden til å gå. Det er denne fortellingen og hans uttrykk som har vært inspirasjon til kategorien Den imaginære sprettballen, men det kategorien illustrerer, nemlig kjedsomheten og ventingen, fremkommer også i de andre intervjuene. Tilsvarende har de andre kategoriene fått sine titler fra uttrykk som fremkommer i ett sitat, men som illustrerer gjennomgående funn. Inspirasjonen til denne tilnærmingen er hentet fra det Dalen (2013, s. 24) beskriver som å finne «den gode tittelen».

Kritiske refleksjoner

Når det gjelder evnerike elever, er det, som allerede nevnt, vanlig å operere med målt IQ som kriterium (Smedsrud, 2012b). Det gjorde det nærliggende å bruke dette som utgangspunkt for å etablere et utvalg. Å velge utvalget blant medlemmer i Mensa kan likevel diskuteres. Et utvalg basert kun på målt IQ kan, ut fra det som allerede er skrevet om behovet for å ta i bruk flere metoder for å identifisere evnerikhet, være for begrenset. Når utvalget likevel ble satt sammen av Mensamedlemmer, handler det om at det ikke i særlig grad er tradisjon for å oppdage og identifisere evnerike elever i Norge. Dette gjorde det vanskelig å få tak i aktuelle informanter gjennom skoleverket. Men primært handler sammensetningen av utvalget om at studien skulle være retrospektiv. Vi ønsket å få innsikt i unge menneskers refleksjoner om egen skolegang *etter* at hele, eller det meste av den, var tilbakelagt. Det innebar at skolen var uaktuell som arena for å få tak i informanter også av den grunn. Følgelig ble utvalget satt sammen med målt IQ som hovedkriterium.

Gjennom intervjuene tegner imidlertid informantene et bilde av seg selv som sammenfaller med kjennetegn som i faglitteraturen inngår i en mer nyansert beskrivelse av evnerikhet.

Hensikten med studien er å få frem enkeltmenneskers historier. Vi har derfor ikke som intensjon å lage et generalisert bilde av evnerikes skoleopplevelser, verken når det

gjelder de som er medlem i Mensa eller evnerike generelt. Studien tegner kun et bilde av informantenes erfaringer. Det som avgjør om studien er overførbart og relevant ut over utvalget, er de problemstillingene funnene reiser (Thagaard, 2006). Grad av overførbart henger også sammen med i hvilken grad funnene bekreftes av andre studier om samme tematikk. Presentasjonen av annen relevant forskning og faglitteratur i denne artikkelen viser at flere av studiens sentrale funn og spørsmålene de reiser, er sammenfallende med eksisterende kunnskap og forskning om evnerike elever (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Coleman mfl., 2015; Persson, 2010; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012a). Det innebærer at presenterte funn og diskusjonen av dem kan sies av å ha en overføringsverdi selv om funnene i seg selv ikke kan generaliseres.

I retrospektive intervjuer må man være klar over at informantenes fortellinger om fortiden også vil kunne farges av nåtid. Informantene kan huske fortid ut fra det livet de lever nå, og de setter sannsynligvis andre ord på skoleerfaringene når de forteller om dem i ettertid. Dessuten kan det være vanskelig å huske når man snakker om fortidige erfaringer (Repstad, 2007). Dette gjelder også i denne studien. Flere av informantene uttrykte selv at de ikke husket detaljer fra skoletiden like godt lenger. Samtidig inneholder intervjuene en rekke konkrete eksempler som illustrerer hvordan de opplevde å være elever. Det er i vår sammenheng ikke faktadetaljer, men snarere fortellingene om og refleksjonene rundt erfaringene som er det interessante.

Det må også understrekes at skolelivet tegnes gjennom informantenes øyne. Det er deres opplevelser og fortolkninger som trekkes frem. Slik presenteres skolelivet utelukkende fra elevperspektivet. Dette er imidlertid et bevisst valg. Når skolelivskvalitet er på dagsorden, må blikket nettopp rettes mot elevers subjektive opplevelser av eget skoleliv (Tangen, 2012). Noen av disse fremkommer i presentasjonen av funn.

Presentasjon av funn

Informantenes skoleerfaringer er preget av at de har vært aktører i ulike sosiale kontekster. Disse kontekstene har påvirket deres motivasjon, læring og handlinger på ulike

måter. Noen av informantene forteller om enkeltlærere som bidro til positive opplevelser, men først og fremst snakker de om det som var vanskelig. Videre i denne artikkelen er det noen av de problemene som fremstår som felles for informantene, som presenteres og drøftes.

Den imaginære sprettballen

Et gjennomgående funn i studien er at det informantene i hovedsak husker fra skolegangen, er ventingen. De forteller at de ofte forsto det som ble gjennomgått i undervisningen nokså umiddelbart, og at de løste påfølgende oppgaver raskt. Dermed fikk de et overskudd av tid – perioder hvor de ikke hadde noe å gjøre i klasserommet. Det å kjede seg var følgelig noe som preget skolehverdagen. En av informantene setter disse ordene på det når han forteller om den imaginære sprettballen som han fulgte med øynene, som et tidsfordriv:

Og det jeg har gjort mye, er å kaste en sånn slags virtuell sprettball i en vegg. Så spretter den til en annen vegg, og så følger jeg på en måte den banen. Og så spretter den på en måte overalt. Og det kunne jeg gjøre en hel skoletime, bare følge en sånn imaginær sprettball. Det var ikke noe fornuft i det, men alternativet var jo enda kjedeligere.

Denne informanten forsøkte å sysselsette seg selv for å få tiden til å gå. En annen sier det andre også er inne på; det var så forutsigbart og så mye dødtid:

Det var tavleundervisning først, og så løste vi litt oppgaver. Og i de fleste fag så ble jeg raskt ferdig med det og så ble det å sitte og stirre i veggen mye. Det forbandt jeg med skolen, at det var kjedelig. Ikke fordi jeg ikke syntes pensum var interessant, men fordi det var så mye dødtid.

Kjedelig ble det også når det ikke var rom for å være engasjert og ønske å svare. En av informantene forteller det flere andre også er inne på: De prøvde å delta selv om de kjedet seg.

Skolen gikk jo fra å være noe jeg gledet meg til, til noe som jeg bare gledet meg til at var ferdig. Jeg sluttet jo å glede meg til skolen veldig tidlig, men jeg fortsatte jo på en måte å prøve å gjøre det beste ut av hver skoletime en god del lengre.

Mot slutten av barneskolen valgte denne informanten å ikke engasjere seg mer. Det forteller også flere andre om. Det manglende engasjementet knyttes gjennomgående til mangel på tilpassede faglige utfordringer.

En mattebok dumpet i fanget

I Kunnskapsløftet fremheves viktigheten av elevmedvirkning og aktiv deltakelse. Dette betraktes som sentralt for å oppmuntre elevene til større bevissthet om egne læringsprosesser. Samtidig vil alle elever ha behov for faglig veiledning, støtte og tilbakemeldinger fra læreren (Damsgaard & Eftedal, 2014; Utdanningsdirektoratet, 2011). De evnerike elevenes opplæringsbehov er formelt sett ivaretatt gjennom alles rett til tilpasset opplæring (Opplæringslova, 1998). Men studien antyder at informantene ofte ble overlatt til seg selv og i liten grad fikk en opplæring som tok hensyn til deres forutsetninger. Gjennomgående fremstår skoletilbudet som preget av tilfældighet.

Informantene forteller at lærerne håndterte det at de ble fort ferdige og trengte noe å gjøre på ulike måter. De ble bedt om å fungere som hjelpelærer for klassekameratene, gjøre flere oppgaver av samme type som de allerede hadde utført, de ble sendt et annet sted for å finne på noe for seg selv, eller de ble sittende og vente. Flere av informantene forteller at de fikk tildelt en vanskeligere lærebok uten at dette ble fulgt opp. En sier:

Jeg fikk dumpet i fanget en mattebok for 10. klasse da jeg gikk i 6. klasse. Så det ble jo gjort noen sånne veldig halvhjertete forsøk [på tilpasset opplæring], men da bare fikk jeg en svært bok for 10. klasse, og ikke noe hjelp, og så satt jeg med den fra august til juni.

Bakgrunnen for dette var at eleven hadde regnet ut hele den ordinære matteboken de første fire dagene av skoleåret. Han forteller at reaksjonen fra læreren var som forventet – negativ – for hva skulle de gjøre med han nå? Han er ikke den eneste med slike erfaringer. En annen som også ble fort ferdig, forteller at de oppgavene hun fikk for å få tiden til å gå, ga lite mening.

Jeg husker at jeg var ferdig med noen matteoppgaver lenge før friminuttet, og da fikk jeg beskjed om at jeg skulle tegne mat-

teoppgaven. Og det synes jeg var skikkelig tullete. Når man blir ferdig med oppgavene, så måtte jeg sitte der og tegne bananer. Da hadde jeg løst det på en matematisk måte og så måtte jeg begynne å tegne det etterpå.

Informantene forteller at de savnet en opplæring som tok utgangspunkt i deres egne forutsetninger og erfaringer. Slik tilpasning opplevde de i liten grad. En av informantene forstår det på denne måten:

Det med faglige utfordringer og slikt ... Det var ikke noe fokus på det. Jeg tror ikke lærerne hadde noen kompetanse på det heller. Hun læreren som la til rette for at jeg kunne sitte og tegne og drive med sånne ting, hun gjorde jo bare det i beste mening.

Skoledagene handlet gjennomgående, som tidligere nevnt, ofte om å ha lite å holde på med og derfor mange ganger selv måtte finne på noe å gjøre:

Jeg hadde veldig lite å gjøre i timene, i hvert fall i matte og naturfag. Da var jeg jo ofte ferdig med pensum på forhånd. Så da ble jeg sendt alene til biblioteket eller på datarommet for å aktivisere meg selv.

På den måten ble mye av tiden preget av tilfeldige aktiviteter og arbeid uten oppfølging. Flere sier at de ble plassert i kategorien «elever som ikke trengte tilrettelegging». En sier: «Det er på en måte to kategorier: De som trenger hjelp for å komme seg gjennom det, og de som ikke gjør det. Så jeg har liksom vært i den vanlige kategorien: han trenger ikke ekstra hjelp.» Eller som det også ble sagt: «Er flink. Ingen spesielle tiltak nødvendig.» En konsekvens av dette var at noen lærte seg at det beste var å ikke vise at man var «smart».

Det smarteste var å ikke være smart

Flere av informantene hadde en klar opplevelse av at det straffet seg å være flink. En forteller at hun tok et bevisst valg om å bli en såkalt underdyter. Hun gjorde det hun omtaler som å «dumb it down» for å passe inn sosialt og bli populær blant jevnaldrende. Dette har hun felles med flere av de andre informantene. Hun sier:

Jeg lærte meg rett og slett det at det å være for god, å være så god som jeg kunne være – det straffet seg. Jeg falt utenfor sosialt, og jeg fikk ingen utfordringer og ble henvist til å sitte alene på biblioteket. Så det lønte seg ikke. Det var jo mye bedre å være

litt dum – mye bedre å være gjennomsnittlig. Det smarteste var å ikke være smart.

Flere forteller som henne om sosiale utfordringer som oppsto fordi de kunne mye, og at de tilpasset seg ved å ikke fremstå som flinke. Dette gjaldt også i relasjonen til lærere som kunne oppfatte dem som krevende og slitsomme. En sier:

Jeg opplevde etter en stund at lærerne sluttet å la meg svare selv når jeg var den eneste som rakk opp hånden. Og det var vel da jeg skjønnte at: Okay, jeg må kanskje rekke opp hånden mindre. Lærerne var liksom lei av at jeg visste svaret hele tiden, virket det som.

Slike erfaringer bidro til en opplevelse av at det var best å ikke være «smart» også overfor lærerne. Men det sosiale var primært vanskelig overfor medelevene. Følgende sitat viser denne tendensen:

De andre i klassen ville nok ha beskrevet meg som litt nerd, fordi jeg hadde mye riktig hele tiden, hadde mye rett, var fort ferdig. Og det er litt skummelt det – å være den skoleflinke, eller den som er tidlig ferdig. Du blir litt uglesett, eller litt sånn skult på nesten.

Flere av de øvrige informantene forteller at de opplevde både sosial eksklusjon og mobbing. En av dem uttrykker det slik:

Folk sa jo ganske tydelig fra om at det her er ukult, og de følte seg nok truet, så jeg ble stempla som annerledes veldig fort. Og det var jeg jo også. Det utviklet seg dessverre til en del mobbing opp gjennom barneskolen. Jeg tror at det var vanskelig for de andre at jeg tok ting så lett, at de følte seg litt mindre på grunn av det, og valgte å sørge for at jeg følte meg mindre på andre områder.

Kombinert med mangelen på faglige tilpasninger, var slike sosiale opplevelser med på å skape en følelse av resignasjon.

Dette her – det gir jeg opp nå

Opplæringen i skolen er både en rettighet og en plikt for elevene, men for å unngå at den erfares som en tung bær,

må den tilby en tilrettelegging som gir grunnlag for likeverdige skoleliv for alle. Dette handler ikke bare om den enkeltes rett til læring som et velferdsgode, men også om at skolegangen skal kunne utgjøre en ressurs for samfunnet som helhet (Dale, 2008). I intervjuene fremkommer det at langvarig mangel på faglig tilpasning og et godt psykososialt miljø påvirket informantene negativt. Noen forteller at de ga opp. En sier det slik:

Først og fremst så var det resignasjon. Jeg hadde gitt opp etter seks år hvor jeg hadde forsøkt å få noe ut av timene. Et barn som går på skolen forventer jo undervisning, og at man skal bli lært noe. Og når jeg kom på skolen så opplevde jeg jo ikke at jeg fikk lært noen ting. Jeg husker jeg satt en gang i 6.-7. klasse og tenkte på om jeg hadde lært en eneste ting på skolen, og kom til nei (...). Og jeg tenkte nok sånn fordi jeg hadde resignert. Jeg tenkte at dette her – det gir jeg opp nå.

Flere beskriver en opplevelse av mangel på mening og av å være fanget i skolen. Noen omtaler det til og med som et fengsel. Skolegangen ble en tung plikt fordi de i liten grad hadde tilgang til meningsfylte aktiviteter. Dette skapte lav skolefaglig motivasjon og førte til at de lurte på hvorfor de måtte gå på skolen når hverdagen deres var slik. En informant forteller:

Jeg kunne fint gått utover pensum i stor grad, men det ble jo aldri tatt opp eller drøfta, diskutert eller tilbudt. Og som 14-15-åring så tenkte man kanskje ikke i de baner sjøl. Annet enn at ting var kjedelig. Jeg lurte på hvorfor jeg måtte dette [gå på skolen].

En konsekvens av slike opplevelser var at flere av informantene sluttet å interessere seg for det som foregikk i timene. En informant sier: «Jeg var i utgangspunktet en sånn mattefyr, men er overhodet ikke det lenger. Innen vi kom til det punktet hvor vi skulle lære å regne ting på den måten, hadde jeg kobla ut.» Mangelen på interesse hadde også som konsekvens at det ble vanskelig senere i skoleløpet:

Jeg mistet interessen (...) Det var jo ikke noe særlig jobbing med skolearbeidet heller, og det viste seg jo litt igjen i karakterene etter hvert som fagnivået ble mer utfordrende. Det ble vanskeligere å kunne ta på gefühlen kan du si.

Kjedsomheten, resignasjonen og underytningen fikk etter hvert som konsekvens at flere av informantene ikke klarte seg godt i skolen. I det følgende skal vi diskutere hvordan funnene kan sies å ha påvirket de fire dimensjonene i skolelivskvalitet.

Oppsummerende drøfting

Kontrolldimensjonen viser, som allerede nevnt, til hvorvidt elevene opplever seg selv som en deltakende aktør i eget skoleliv eller som en brikke i et spill. Denne dimensjonen innbefatter elevens forventninger til skolegangen. Tangen (2012) presiserer at manglende innfrielse av forventninger kan føre til en opplevelse av manglende kontroll.

I denne studien ser det ut til at forventningene til informantenes innsats ikke har vært i samsvar med deres egne forutsetninger og allerede pågående læringsprosesser. Dette kan etter hvert ha skapt en følelse av å ha liten kontroll på skolelivet. Informantens historier tyder på at de har hatt begrensede muligheter til å påvirke skolehverdagen og til å få brukt sitt potensial. Det kan betraktes som et uttrykk for at de i liten grad er gitt mulighet til å være aktive, handlende og medansvarlige aktører. Faren er da til stede for at de fikk en opplevelse av å være det Nygård (2011) omtaler som kontrollerte og styrte brikker.

Opplevelsen av kontroll på skolelivet kan også knyttes til grad av mestring. Studien viser at det å være evnerik ikke nødvendigvis førte til en opplevelse av mestring. Informantene opplevde ikke mangel på mestring i utgangspunktet. Det var snarere slik at de mestret mye, og de lærte fort. Dette ble, slik informantene formidler det, imidlertid ikke betraktet som en ressurs, men heller ansett som et problem av lærerne. Det ser dermed ut som om det Idsøe (2014) beskriver som et særskilt behov for å utnytte sitt potensial, ikke ble tilfredsstilt for våre informanter. Dette kan ha ført til en opplevelse av en skolehverdag som er slik Coleman mfl. (2015) beskriver som typisk for evnerike elever: preget av kjedsomhet, venting og etter hvert mangel på interesse for å lære.

Fordi de evnerike elevene ofte skiller seg fra jevnaldrende når det gjelder innlæringshastighet, vil de raskere enn andre komme til et punkt hvor de ønsker å gå videre i læringsprosesser (Skogen & Idsøe, 2011). Dette gjelder også

våre informanter. Å bli berøvet denne muligheten gjennom å måtte følge klassens tempo, ser ut til å ha bidratt til at informantene mistet eierskap til og glede over sine egne læringsprosesser (Distin, 2006, Persson, 2010).

Et nokså påfallende funn er at flere informanter tegner samme bilde av sin utvikling i skolen. De startet som lærevillige, engasjerte og pliktoppfyllende og gjorde det godt på skolen. I utgangspunktet var de altså såkalt skoleflinke. Etter hvert ble de tiltagende frustrerte over mangelen på tilpasning, mening og egnede utfordringer. De engasjerte seg stadig mindre i skolearbeidet og kan sies å ha koblet seg mentalt fra undervisningen. Det de forteller, beskrives av Porter (2005) som vanlig for evnerike elever. De kan lett oppleve en konflikt mellom egne faglige behov for meningsfullt arbeid og det å passe inn sosialt. Flere av våre informanter forteller at de valgte bort læringsinteresser og gode prestasjoner for å beskytte seg selv. De kamuflerte egne evner og la skjul på eller dempet sider av seg selv for å tilpasse seg faglig og sosialt. Fra et aktørperspektiv kan dette betraktes som en mestringsstrategi og som et ledd i å få kontroll på en skolehverdag som opplevdes som vanskelig (Nordahl, 2010; Tangen, 2012). Samtidig kan man ikke se bort fra at det å skjule viktige sider av seg selv kan ha bidratt til en opplevelse av enda mindre kontroll, samt en følelse av fremmedgjøring og mangel på mening.

I den grad informantene fikk noe annet å gjøre, var det relativt tilfeldig og i liten grad satt i system. Dette fremkommer også i de norske studiene som er referert tidligere i denne artikkelen (Skogen, 2015). Mangel på oppfølging, tilpasning og forutsigbarhet kan også ha bidratt til å gi informantene opplevelse av mangel på kontroll i skolelivet.

Tangen (2012) foreslår at man kan styrke sin opplevelse av mestrings, og derav kontroll, ved å skaffe seg sosial støtte eller profesjonell hjelp. Smedsrud (2012a) og Hagenes (2009) viser at foreldre som søker støtte for sine evnerike barn i skolen, risikerer å bli stemplet og stigmatisert. De evnerike elevene har heller ingen rett til spesialpedagogiske tiltak, og de vil dermed ha begrenset mulighet til å søke hjelp utenfra, f.eks. fra den pedagogisk-psykologiske tjenesten (Ot.prp. nr. 46 (1997–98); Utdanningsdirektoratet, 2014). Det bildet informantene i denne studien tegner, er at de opplevde liten støtte, og at de derfor i skolehver-

dagen ble nokså alene om å håndtere spriket mellom eget læringspotensial og de reelle læringsmulighetene. Det de beskriver, kan forstås som en tilpasningsprosess, men det fremstår som om det primært er elevene og ikke skolen som tilpasset seg. Ut fra informantens fortellinger er det derfor nærliggende å spørre om skoledagen snarere handlet om tilpasning av, enn tilpasningen for, elevene.

Arbeidsdimensjonen i skolelivskvalitetsbegrepet kan være av positiv verdi i den grad elevene erfarer at de holder på med noe ordentlig. Tangen (2012) presiserer at dette gjelder når elevene lærer noe. For at elevene skal ønske å fortsette å legge ned arbeid, må de ha en opplevelse av å få noe ut av arbeidet. Informantene i vår studie forteller at mye av skoletiden har dreid seg om tavleundervisning og deretter å utføre oppgaver som de allerede mestret, eller som de tilegnet seg forståelse for nokså umiddelbart. Det er en gjennomgående tendens til at dette opplevdes som meningsløst for informantene. De forteller i liten grad om det som i Melding til Stortinget *Motivasjon – Mestrings – Mulighet*. *Ungdomstrinnet* omtales som beriket undervisning forstått som supplerende fagstoff og mer varierte arbeidsoppgaver (Meld. St. 20 (2012–2013)). Noen fikk bøker for høyere trinn, men lite hjelp til å jobbe godt med dette fagstoffet. Flere utviklet ulike mekanismer og teknikker for «å holde ut» skoletimene. En av disse var å «melde seg ut» og bli undertrykt. Dette kan både forstås som en motstand mot en skole som devaluerer elevenes egne erfaringer og forutsetninger (Nordahl, 2003) og som en konsekvens av en vedvarende kjedsomhet og antiflyt (Sigry, 2012). Det er nærliggende å tolke det slik at informantenes indre motivasjon for å lære avtok i møte med en skolehverdag som ga lite mening. I en slik skolesituasjon kan elevene oppleve at det som i utgangspunktet kan anses som et stort mentalt engasjement og en glede over å lære og løse problemer, reduseres (Distin, 2006). Kort oppsummert kan man si at det bildet som tegnes i vår studie, samsvarer med det som kjennetegner andre evnerike elever: Manglende tilrettelegging og få reelle utfordringer får negative konsekvenser for skolefaglig interesse (Coleman mfl., 2015; Idsøe, 2014).

Nordahl (2010) mener at skolen må stille krav og presentere et faglig innhold, og samtidig legge vekt på elevens

egenvirksomhet ved å bygge på deres interesser og ta hensyn til deres erfaringer. Det er viktig for å gi opplevelse av mening. Nettopp i spenningsfeltet mellom skolens påvirkning og elevens egenaktivitet – tilpasning og utfoldelse – ligger kanskje den største utfordringen knyttet til ivaretagelse av de evnerike elevene. Slik våre informanter formidler det, evnet ikke skolen å håndtere dette spenningsfeltet, og skoletilbudet fremmet gjennomgående heller ikke meningsfull egenaktivitet.

Relasjonsdimensjonen (Tangen, 2012) dreier seg primært om elevenes relasjoner til medelever og lærere. Flere av informantene forteller om erfaringer med å bli sett på som problematiske eller å bli avvist av lærere. De mener at dette gjorde relasjonen til lærerne vanskelig. Den manglende tilpasningen informantene forteller om, kan handle om at lærerne kanskje ikke hadde kunnskap om evnerike elever og hvordan de kunne tilpasse opplæringen til slike elever. Dette kan ses i sammenheng med at evnerike har vært en lite prioritert gruppe både i forskning og utdanning (Børte, Lillejord & Johansson, 2016; Skogen & Idsøe, 2011; Smedsrud, 2012a). Det kan ha bidratt til at skolen ikke har hatt grunnlag for å identifisere og følge opp evnerike elever. Med lite kunnskap om elevgruppen kan den også oppfattes som krevende og vanskelig å relatere til, eller slik Persson (2010) påpeker: som en trussel. En annen mulig forklaring på lite oppfølging kan være at lærere opplever å ikke ha tid eller ressurser nok til å kunne tilby disse elevene tilpasset opplæring. Med begrensede rammer kan det være nærliggende for lærere å prioritere de elevene som strever med skolefagene (Damsgaard & Eftedal, 2015). Noen av informantene bekrefter dette. De forteller at det stadig ble gitt tilbud om mer oppfølging, men at disse var forbeholdt såkalt «svake» elever. Informantene fikk selv ikke tilbud om ekstra hjelp, til tross for at de hadde ønske om fordypning og faglige utvekslinger med lærere. Slik de erfarte det, var enhetsskolen følgelig primært opptatt av å tilrettelegge for dem som trengte mye hjelp. Men den mangelfulle tilretteleggingen kan også handle om en motstand mot elitisme og om en forståelse i retning av at de evnerike klarer seg selv og derfor ikke kan prioriteres i en skole for alle (Børte, Lillejord & Johansson; Skogen, 2015; Skogen & Sørli, 2011).

Mangelen på individuell tilpasning for evnerike elever trenger derfor ikke bare å skyldes manglende faglig eller pedagogisk kompetanse eller mangel på tid og ressurser. Den kan også være moralsk eller ideologisk begrunnet. Flere av informantene i vår studie beskriver det som kan forstås som en mangel på anerkjennelse og en følelse av å ikke bli møtt ut fra egne behov. Det kan ha vært med på å gjøre det nærliggende for dem å skjule sine evner (Coleman mfl., 2015). Denne tilpasningsprosessen ble forsterket for de av informantene som opplevde negative reaksjoner fra lærere og medelever.

Når det gjelder relasjonen til jevnaldrende og klassekamerater, formidler informantene gjennomgående nettopp en opplevelse av å være annerledes. Det ser ut til at en av informantenes styrker, nemlig deres kognitive funksjonsnivå, også utgjør kjernen i deres sosiale sårbarhet. Dette handler primært om en opplevelse av å tenke, uttrykke seg, og kanskje derfor også oppføre seg annerledes enn jevnaldrende (Coleman mfl., 2015). Hvordan denne annerledesheten blir forstått av informantene selv, avhenger til en viss grad av de sosiale miljøene de har vært i. De fleste informantene har hatt en opplevelse av det Idsøe (2014) omtaler som å være utenfor i sosiale fellesskap og ikke passe inn eller bli akseptert blant sine jevnaldrende.

Tidsdimensjonen handler i Tangens skolelivskvalitetsbegrep om at våre tanker og forestillinger om fremtiden blir fortolket «her og nå», i lys av våre erfaringer fra fortiden. Kanskje opplevde informantene det å slutte å engasjere seg og gjøre lite på skolen, som en nødvendig tilpasning til skolelivet der og da for å unngå sosial sårbarhet. Samtidig tyder informantenes fortellinger på at mangel på kontroll og mening i skolearbeidet og en følelse av resignasjon hadde negativ innvirkning på skolelivskvaliteten. Noen uttrykker at de ga opp og at forventningene til videre skolegang ble negativt preget av skolelivet der og da. Slik kan man si at både fortidige og nåtidige erfaringer gjorde det vanskelig å utvikle en tro på fremtidige muligheter. I tillegg kommer at skoleerfaringene for noen bidro til at de utviklet dårlige arbeidsvaner og i liten grad lærte seg at de måtte jobbe med fagene. Senere i skoleløpet medførte det at det ble vanskelig å henge med. Lang erfaring med å ikke kunne

påvirke skolelivet og være en aktiv aktør, var følgelig med på å svekke skolelivskvaliteten her og nå og også påvirke den videre skolegangen negativt (Nygård, 2011; Tangen, 2012).

Avsluttende kommentar

I denne artikkelen har søkelyset vært rettet mot de utfordringene informantene har opplevd i skolen og hvordan disse erfaringene har påvirket deres skolelivskvalitet. Informantene trekker også frem positive erfaringer, men fortellingene deres preges av det de ser på som vanskelig. Skolelivskvaliteten ble negativt påvirket av kjedsomheten, den manglende tilpasningen, opplevelsen av at det var best å ikke være smart og av følelsen av resignasjon. Gjennomgående forteller informantene om en skolegang der potensialet deres i liten grad ble utnyttet. For å håndtere sin egen skolesituasjon, valgte flere av informantene å la være å forfølge egne interesser. Dette kan ses som et ledd i en faglig og sosial tilpasning og som et forsøk på å skape kontroll og mening i skolehverdagen. Fortellingene tydeliggjør det vi har beskrevet i den faglige rammen; det å være evnerik er ikke ensbetydende med å klare seg godt på skolen. Veien gikk for flere snarere fra å mestre mye til å underyte, noe som fikk som konsekvens at de klarte seg dårlig senere i skoleløpet. Slik kan man si at informantenes tilpasning til skolesystemet senere gjorde det vanskelig for dem å passe inn i skolen. Informantene knytter selv den mangelfulle tilretteleggingen til at skolen hadde en oppfatning av at flinke elever klarer seg selv, og at lærerne i liten grad var oppmerksomme på eller opptatt av deres behov for tilrettelegging.

I den norske skolepolitiske diskusjonen har det blitt uttrykt bekymring for lite bevegelse i toppsjiktet på PISA-undersøkelsen (Røe Isaksen, 2014). Som vi allerede har vært inne på innledningsvis, hevder Jøsendalutvalget at skolen har et langt større handlingsrom enn det den i dag benytter for å imøtekomme elever med stort læringspotensial og deres behov. De anbefaler derfor at handlingsrommet tydeliggjøres for skolene. Skoler og PPT må også utvikle kompetanse til å både kunne identifisere disse elevene og tilpasse opplæringen for dem. I dette arbeidet er det viktig også å ta hensyn til elevenes sosiale behov. Det presiseres

videre at det foreligger et stort behov for arbeid med å utvikle mer kunnskap og gjennomføre forskning av høy kvalitet om elever med stort læringspotensial. Utvalget anbefaler at dette arbeidet foregår i tett samarbeid med lærerutdanning og skoler (NOU 2016: 14, 2016). De negative konsekvensene ved å ikke møte behovene hos evnerike elever er omfattende og alvorlige både for elevene selv og for samfunnet. Om vi ønsker å bedre elevenes faglige resultater, er det vesentlig at vi også retter blikket mot deres skolelivskvalitet. Dette perspektivet kan gi oss verdifull innsikt i sammenhengen mellom elevenes forutsetninger, deres erfaringer og de betingelser som skolen byr dem. Systematisk kunnskapsinnhenting om evnerike elever bør derfor også innebære at elevenes egne stemmer høres.



REFERANSER

- BØRTE, K., LILLEJORD, S. & JOHANSSON, L.** (2016). *Evnerike elever og elever med stort læringspotensial: En forskningsoppsummering*. Oslo: Kunnskapssenter for Utdanning. Hentet 17.4.2016 fra: www.kunnskaps-sen-ter.no.
- COLEMAN, L., MICKO, K.L. & CROSS, T.L.** (2015). Twenty-Five Years of Research on the Lived Experience of Being Gifted in School: Capturing the Students Voices. *Journal of Education of the Gifted* (4), s. 358–376.
- DALE, E.L.** (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- DALEN, M.** (2013) *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- DAMSGAARD, H.L. & EFTEDAL, C.I.** (2014). *... men hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i grunnskolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- DAMSGAARD, H.L. & EFTEDAL, C.I.** (2015). Når intensjon møter virkelighet – læreres erfaring med å tilpasse opplæringen. *Bedre skole* (1), s. 16–22.
- DISTIN, K.** (2006). *Gifted Children – A guide for Parents and Professionals*. London: Jessica Kingsley Publishers
- HAGENES, T.** (2009) Begavede barn i norsk grunnskole. Hvordan opplever foreldrene barnas og sitt eget møte med skolen? (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/15888/Hagenes.pdf?sequence=4>
- HOFSET, A.** (1970). *Evnerike barn i grunnskolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- IDSØE, E.C.** (2014). *Elever med akademisk talent i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

KVALE, S. & BRINKMANN, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

LIE, B. (2014). *Eksepsjonelle og dobbelteksepsjonelle elever – begavede elever og begavede elever med lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

NORDAHL, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (3), s. 69–88.

NORDAHL, T. (2010). *Eleven som aktør*. 2.utg. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 2016:14. (2016). *Mer å hente– Bedre læring for elever med stort læringspotensial*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/>

NYGÅRD, R. (2011). *Aktør eller brikke. Søkelys på menneskets selvforståelse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

MELD. ST. 20 (2012–2013). *På rett vei*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?ch=4#KAP5-3>

MELD. ST. 22. (2010–2011). *Motivasjon–Mestring–Mulighet. Ungdomstrinnet*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

MENSA NORGE (udat.). *Hvordan bli medlem*. Hentet 17.4.2016 fra: <http://www.mensa.no/mensa/hvordanblimedlem/>.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (opplæringslova). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> <http://www.lovdata.no>

OPSAHL, M. (2015). «Er flink. Ingen spesielle tiltak nødvendig.» En studie av evnerike elevers skolelivskvalitet. Mastergradsavhandling fra Høgskolen i Telemark.

OT.PR.P. NR. 46 (1997–98). Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (opplæringslova). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-46-1997-98/id158981/?q=&ch=8>

PERSSON, R. (2010). Experiences of intellectually gifted students in an egalitarian and inclusive educational system: a survey study. *Journal for the Education of the Gifted* (4) s. 536–569. Hentet 1.4.16 fra: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ893883.pdf>

PORTER, L. (2005). *Gifted Young Children: A Guide for Teachers and Parents*. St. Leonards: Allen & Unwin.

REPSTAD, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse*. Oslo: Uniped.

RØE ISAKSEN, T. (2014). *En skole for alle–også de flinkeste*. Hentet 2.4 2016 fra: <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/En-skole-for-alle-ogsaa-de-flinkeste/id761114/>

SEKOWSKI, A. & LUBIANKA, B. (2015). Educated Gifted Students in Europe. *Gifted Education International*, (1), 73–90.

SIRGY J. (2012). *The Psychology of Quality of Life: Hedonic Well-being, Life Satisfaction, and Eudaimonia*. New York: Springer.

SKOGEN, K. (2010). Evnerike barn i den norske skolen. *Skolepsykologi* (2), s. 5–12.

SKOGEN, K. (2012). Evnerike barn – en spesialpedagogisk oppgave. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 540–559). Latvia: Cappelen Damm Akademisk.

SKOGEN, K. (2015). *Læreren som talentutvikler*. Oslo: Universitetsforlaget.

SKOGEN, K. & IDSØE, E. (2011). *Våre evnerike barn. En utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget.

SMEDSRUD, J. (2012a). *Den norske skolen og de evnerike elevene*. Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra: https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/31257/master-oppgaven_leverig.pdf?sequence=2

SMEDSRUD, J. (2012b). Sentrale utfordringer ved definisjon, utredning og identifisering av evnerike barn. *Psykologi i kommunen* (5), s.5–12. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Sentrale-utfordringer-ved-definisjon.pdf>

TANGEN, R. (2012). Elevers skolelivskvalitet. I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151–169). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

THAGAARD, T. (2006). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

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

UTDANNINGSDIREKTORATET (2011). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Hentet fra: <http://www.udir.no/Regelverk/tidlig-innsats/Veilederene-i-fulltekst/Spesialundervisning/Retten-til-spesialundervisning/Steg1-Vurdere-tilfredsstillende-utbytte/Vilkarene-for-spesialundervisning-er-ikke-oppfylt/>

Mobbeoffer eller utsatt for mobbing

Sammendrag

I denne artikkelen spør vi om bruk av begrepet mobbeoffer kan assosieres med stigmatiserende uttrykk. Begrepet er vanlig å bruke i dagligtale og i faglitteratur, men begrepet *offer* kan også sies å ha en negativ klang. Gjennom en spørreundersøkelse til 120 studenter har vi utforsket assosiasjoner knyttet til henholdsvis begrepene *mobbeoffer* og *utsatt for mobbing*. Resultatet indikerer at mobbeoffer i høyere grad assosieres med egenskaper hos den som mobbes, noe som i studien tolkes som at bruk av dette begrepet kan bidra til å forsterke en individualistisk forståelse av mobbing som fenomen og både ytre og indre stigmatisering av den som utsettes for mobbing.

Summary

Victim vs. Exposure to Bullying

In this article, we explore whether being a victim of bullying or even using the term *victim* can be associated with some kind of stigma. *Victim* is a concept often addressed in literature and conversations about bullying. Through a questionnaire given to 120 students, we examined the different associations one might have to the terms *victim* versus *exposure to bullying*, finding that the concept of *victim* is more often associated with the individual characteristics of the person being bullied. The results indicate that the label *victim* can be a contributing factor in believing that bullying is about the bullied individual, thus strengthening both the internal and external stigmatization of that person.

Nøkkelord

MOBBING

MOBBEOFFER

UTSATT FOR MOBBING

STIGMA

HEIDI KRISTIN HOLMEN, master i pedagogikk, universitetslektor
Nord Universitet

TOVE ANITA FISKUM, Phd, førsteamanuensis ved Nord universitet

GRETHE DUUN, Grunnskolelærer 1-7 klassetrinn, Nord universitet

Omtrent 15000 barn oppga i Elevundersøkelsen 2015 at de ble mobbet minst to til tre ganger i måneden (Wendelborg, 2016). Konsekvensene av mobbing er store, blant annet har de som blir utsatt for mobbing en større risiko enn andre for å utvikle angst, depresjon og lavt selvbilde (Roland, 2014). Det er derfor viktig å bekjempe mobbing, og i dette arbeidet trenger vi å være bevisste på flere mulige tiltak. Et tiltak kan være bevissthet om språket (Damsgaard, 2010 s. 70-72) som benyttes knyttet til elever som opplever å bli mobbet. Et begrep som brukes mye, er *mobbeoffer*. Dette gjelder både i dagligtale og i faglitteratur om mobbing, for eksempel av Olweus (2009), Roland (2014), Moen (2014) og Imsen (2014). Begrepet *offer* kan tenkes å ha en negativ klang, og selv om det er et begrep som viser til at den som utsettes for disse handlingene er uskyldig – et *offer* – kan det likevel være interessant å undersøke hvilke assosiasjoner som knyttes til begrepet *mobbeoffer* og om noen av dem kan virke stigmatiserende. Problemstillingen for forskningsarbeidet som presenteres i denne artikkelen ble derfor: Kan begrepet mobbeoffer gi stigmatiserende assosiasjoner?

For å undersøke dette, har vi sammenlignet assosiasjoner knyttet til begrepet *mobbeoffer* opp mot assosiasjoner knyttet til *være/har vært utsatt for mobbing*, og benyttet ulike forståelser av mobbing som fenomen og Goffmans stigmatteori (Goffman, 2014) for å analysere og drøfte mulige konsekvenser av begrepsbruken.

Mobbing

Før vi ser på mulige konsekvenser knyttet til anvendelsen av begrepet *mobbeoffer*, vil vi belyse hvordan fenomenet mobbing kan forstås. Roland (2007, s. 25) definerer mobbing som: «Fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller

flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen». Definisjonen er omfattende og viser både til den sosiale og den fysiske dimensjonen av mobbing, og ubalansen i styrkeforholdet mellom den som mobber og den som blir mobbet. Dette vektlegger også Olweus (Olweus, 2009), som i tillegg understreker at mobbing ikke er en konflikt, men et overgrep. Disse måtene å definere og forstå mobbing på, kan suppleres av andre syn på mobbing som i større grad forklarer mobbing som en form for dysfunksjon i gruppedynamikken. Slike forklaringsmodeller finner vi blant annet hos Schott (2014), Haavind (2014) og Søndergaard (2014). Ut fra deres forståelse kan mobbing oppstå ut fra individers og gruppers angst for å bli sosialt ekskludert. For å sikre seg selv, tar de kontroll over omgivelsene og inkluderings-/ekskluderingsprosessene. Man kan forstå dette som at redsel for mobbing og ekskludering fører til mobbing og ekskluderende handlinger. Søndergaard retter i tillegg oppmerksomheten mot hvordan barn og voksne i skolen kan løfte frem normalitetstanker som bidrar til en *ethos* (sedvane) hvor det blir dannet smale idealer istedenfor at ulikheter verdsettes (Søndergaard, 2014). Av den grunn kan det være av betydning å ha et bevisst forhold til språket som benyttes, slik at vi ikke gjennom språk og begrepsbruk risikerer å bidra til en stigmatisering som fører enkeltelever utenfor normalitetsidealet.

I Sverige er det gjort flere studier som viser at elever ofte ser på dem som blir utsatt for mobbing ('victim' på engelsk, noe som kanskje ligner mer på begrepet '*mobbeoffer*' enn '*være/har vært utsatt for mobbing*') som annerledes, og at mobbingen ofte forklares, og til og med forsvares, med «offerets» annerledeshet (Thornberg, 2011, 2015a, 2015b; Thornberg & Jungert, 2014). En studie fra USA viser at det å forstå mobbing ut fra en annerledeshet hos «offeret», kan bidra til at noen lærere ikke ser hensikten med å gripe inn (Migliaccio, 2015). En svensk studie (Thornberg, Halldin, Bolmsjo, & Petersson, 2013) viser hvordan utviklinga av offerrollen i mobbing/stigmatisering kan skje i flere trinn. Det starter gjerne med små episoder der noen ertes fysisk eller verbalt, noe som kan føre til at de får en «merkelapp» som annerledes i forhold til resten av gruppa. Videre utvikling kan innebære både en ytre faktor i form

av stigmatisering og ekskludering fra resten av gruppa, og en indre faktor hvor den som blir mobbet prøver å utvikle strategier for å beskytte seg selv, samtidig som at han/hun stadig oppfatter seg selv som annerledes. Disse strategiene kan i neste omgang forsterke og bekrefte den sosialt konstruerte offerrollen. Den indre og den ytre faktoren kan forsterke hverandre, og på den måten vil en person som er stigmatisert, kunne bli stadig mer stigmatisert, både av seg selv og andre.

Stigma

En teori som bidrar til å forklare sosialt stigma som prosess og fenomen, er Erving Goffmans (2014) stigmatheori. Goffman hadde som hovedanliggende å undersøke sosial interaksjon mellom stigmatiserte og såkalt «normale» mennesker. Mest sentralt er forståelsen av hvordan stigma håndteres sosialt, og begrepet knyttes mest til ansikt-til-ansikt-møter mellom de «stigmatiserte» og «de normale». I et mer strukturelt perspektiv er avvikssosiologien likevel godt egnet til å belyse hva stigma er, og hvordan det kan påvirke identitet. «Normale» og «stigmatiserte» må her ikke oppfattes som personer, men som perspektiver som oppstår i sosiale sammenhenger (Goffman, 2014). Begrepet stigma stammer fra antikkens grekere og refererte til fysiske tegn som ble skåret eller brent inn i kroppen som et synlig stempel og tegn på at personen hadde lav moralsk status og burde unngås. Fortsatt anvendes begrepet i nærheten av opprinnelig betydning, men i bredere forstand og snarere som betegnelse på personlig skam og vanære, enn på fysiske merker. Goffman bruker begrepet sosialt stigma om en dypt diskrediterende egenskap som gjennom en sosial prosess fører til at personer diskvalifiseres fra full sosial aksept. Individets sosiale identitet defineres gjennom generalisering av egenskaper og handlingsmønstre. Om disse avviker fra samfunnets forventning om det normale, kan de ansees som svakhet, brist eller handikap. For at et avvik kan få en større betydning og utgjøre et stigma, må det imidlertid utformes et symbol for avviket, som tas kollektivt i bruk av samfunnet som helhet (Goffman, 2014).

Teorien skiller mellom tre ulike former for stigma. Det første er fysiske misdannelser eller stigmatiserende avvik,

som kan kobles til personenes utseende. Karaktermessige feil eller avvik er den andre stigmakategorien. Dette berører en persons atferd, som andre definerer som annerledes og ugreit. Den tredje stigmakategorien er de arvelig slektsbetingede egenskapene, slik som rase, religion og nasjonalitet. Felles for disse tre er at de bygger på sosiologiske trekk, hvor en stigmatiserende egenskap tiltrekker seg omgivelsenes oppmerksomhet i så stor grad at øvrige potensielt positive egenskaper overses. Med andre ord vil et stigma tillegge individet en sosial identitet der stigmaet får forrang foran dets øvrige ferdigheter. Med utgangspunkt i denne antakelsen utøves mange former for diskriminering, der kategoriserte grupper knyttes til bestemte stereotype forståelser av menneskelige karakteristika. Også i tilfeller der individet frigjør seg fra sitt stigma, tenderer omgivelsene til å opprettholde fokus på den stigmatiserte egenskapen. Stigmaet står igjen som identitetsbeskrivelse (Goffman, 2014).

Et stigma som består av en form for relasjon mellom en egenskap og en stereotyp klassifisering av mennesker, kan bidra til at bestemte egenskaper fører til opplevde grupperinger hvor individene anses å være i samme situasjon. Å inngå i en slik gruppe innebærer både egen og offentlig erkjennelse av stigmaet, og bidrar til identitetsambivalens hos den stigmatiserte, der hverken full aksept for egen gruppe eller fullstendig frigjøring fra den blir mulig (Goffman, 2014).

Goffman (2014) er også opptatt av stigmatiseringens innvirkning på selvoppfatningen. Ved at stigmatiserte individ både fornemmer, erfarer, lærer og tilegner seg samfunnets rådende standpunkter og normer, samtidig som de blir oppmerksomme på hva andre mener er svakheter, vil de kunne kjenne på forventninger de selv ikke lever opp til. Forskning viser at de som er utsatt for mobbing, strever for å bli aksepterte, samtidig som de strever med sin identitet som de både ser er innenfor normalitetsområdet, men samtidig innenfor det som ansees som annerledes (Thornberg, 2015b).

Metode

120 studenter (73 kvinner og 47 menn) deltok i en spørreskjemaundersøkelse. De gikk på tredje studieår ved

barnehagelærerutdanninga (N=13), tredje studieår ved grunnskolelærer 1–7 (N=18), tredje studieår ved 5–10 (N=38), første studieår ved faglærer musikk (N=20), andre studieår ved faglærer musikk (N=10), tredje studieår ved faglærer musikk (N=7) eller musikk årsenhet (N=14). 114 av deltakerne var i alderen 20–29, mens 3 var i aldersgruppa 30–39 og 3 i aldersgruppa 40–49.

57 av deltakerne i studien rapporterer i spørreundersøkelsen at de i korte eller lengre tidsrom har blitt mobbet i egen skolegang. 14 av deltakerne har i besvarelsen innrømmet at de selv har mobbet eller hjulpet mobberen i egen skolegang. Det ble laget to korte spørreskjemaer. Starten på skjemaene var likedanne. De startet med avkryssingskategorier om alder, kjønn og om de selv har opplevd mobbing i egen skolegang. Skjemaene hadde også to åpne spørsmål, hvor deltakerne kunne skrive mer om deres rolle i de eventuelt opplevde mobbesituasjonene, og om hvordan deres erfaring med mobbing, eventuelt har påvirket dem i ettertid. På det siste spørsmålet var de to skjemaene ulike. På det ene skjemaet (Skjema 1), ble deltakerne bedt om å skrive ned de fem første ordene de assosierte med uttrykket «Mobbeoffer.» På det andre skjemaet (Skjema 2), ble deltakerne bedt om å skrive ned de fem første ordene de assosierte med uttrykket «Være/har vært utsatt for mobbing.»

Kvantitativ behandling av data

Ordene ble vurdert ut fra om de kunne være stigmatiserende eller ikke. Ord som gikk på utseende til den som ble mobbet, ble plassert i en stigmakategori (Stigma 1), ord som berørte den mobbedes egenskaper ble plassert i stigmakategori 2, mens ord som kunne tolkes til å handle om personens opphav eller tilhørighet, ble plassert i stigmakategori 3. Disse tre stigmakategoriene er i samsvar med Goffman (Goffman, 2014) sine stigmakategorier. Imidlertid er det også benyttet ord som ikke vurderes som direkte stigmatiserende: Ord som handlet om følelser eller konsekvenser av mobbinga for den som ble mobbet, ble plassert i en kategori, mens tanker og forklaringer på hva mobbing er, ord som kan knyttes til aktører, institusjoner eller utenforliggende årsaker, ble plassert i en siste kategori. Reliabiliteten på kategoriseringa ble testet ved at to per-

soner, hver for seg, kategoriserte alle ordene til de fem ulike variablene. En t-test for paired samples viste at korrelasjonen mellom personenes kategoriseringsresultater var på 0.951 for Stigma 1, 0.704 for Stigma 2, 0.658 for Stigma 3, 0.651 på kategorien om følelser og konsekvenser for den som blir mobbet og 0.733 for kategorien som berører tanker og forklaringer på hva mobbing er, ord som kan knyttes til aktører, institusjoner eller utenforliggende årsaker. For alle kategoriene var det en signifikant korrelasjon på 1%-nivå. Da svært få ord (3 ord) ble plassert i kategorien for Tilhørighet (Stigma 3), ble denne kategorien utelatt fra videre analyser. Det ble benyttet SPSS versjon 23 til all statistisk behandling av materialet. Deskriptiv analyse ble benyttet for å kartlegge hvor mange kategorier ordene til deltakerne var plassert under. For å teste forskjellen mellom de to skjematypene (skjema 1 og skjema 2) og de fem ulike kategoriene, ble det benyttet t-test for uavhengige utvalg. For å undersøke variasjonen i disse kategoriene videre, ble det benyttet ANOVA for variablene 1; kjønn, 2; om respondenten selv hadde vært utsatt for mobbing eller ikke og 3; om deltakeren har skrevet at han har deltatt i mobbing. For kategorien Utseende (Stigma 1) var det ikke mulig å kjøre variansanalyse for kjønn, da det var lite varians mellom variablene kjønn og Utseende-kategorien.

Kvalitativ behandling av data

Ordene ble plassert under de samme inndelingene som ble benyttet i den kvantitative analysen. Siden det var svært få ord innenfor Utseende-kategorien og innenfor kategorien som omhandler opphav og tilknytning, ble disse plassert sammen med ordene som går på egenskaper til den som blir mobbet. Ordene taler imidlertid for seg, og det er mulig å se hvilket av de tre stigmaområdene ordet vil høre til under.

Metodevurdering

Fordelen med å benytte spørreskjema i besvarelsen av denne problemstillingen er at antallet respondenter har kunnet være relativt høyt. På den andre siden har det tidvis vært utfordrende å tolke noen av begrepene plassering. For eksempel gjelder dette ordet Trist, som noen ganger har stått sammen med ord som helt klart viser til per-

sonens følelser, mens det andre ganger har stått sammen med ord som helt klart henspiller på en meningsløshet. I slike tilfeller har ordet blitt plassert i samme kategori som andre ord fra samme deltaker.

Deltakerne fikk kort tid til å besvare spørreskjemaet. Dette var med hensikt, da målet var å få tak i ordene de først assosierte med *Mobbearbeid* og *være/har vært utsatt for mobbing*. Ulempen med dette er at noen av deltakerne fikk for kort tid til å komme på fem ord å skrive ned.

Ved at spørreskjemaet var utformet slik at deltakerne skrev ned fem ord hver, har vi fått et materiale vi både kunne kategorisere og kvantifisere, samt at vi kunne bruke ordene som de er: altså se på den kvalitative betydningen av det. Dersom vi i tillegg hadde intervjuet noen av deltakerne, ville vi kunne fått utdypende informasjon, som både ville ha sikret at vi plasserte ordene i riktig kategori, samt at vi kunne ha fått utfyllende informasjon. Det ville også ha vært interessant å intervjuer elever i skolen, for å få informasjon om hva de faktisk legger i ordet.

Vi har benyttet termen *være/har vært utsatt for mobbing*, som motsatsen til begrepet *mobbearbeid*. En svakhet med dette er at *mobbearbeid* er et substantiv, mens motsatsen er et verb. Dersom vi i spørreskjema 2 hadde skrevet «Person som er/har vært utsatt for mobbing,» ville vi også kunne fått substantiv først i spørreskjema 2. Dette kunne bidratt til å styrke studien. Imidlertid er det også grunn til å anta at *være/har vært utsatt for mobbing*, også for de fleste vil henvise til en person som har opplevd mobbing.

Siden hver deltaker har skrevet ned fem ord hver, ble det flere ord, og vi fikk også fanget opp nyanser, slik som at enkelte hadde ord innenfor både stigmakategoriene og innenfor kategorien Følelser og konsekvenser for den som blir mobbet, og Beskrivelser, Aktører og Institusjoner. På den måten har vi klart å ivareta nyansene til hver enkelt sine assosiasjoner bedre. Samtidig viser resultatet at de fleste har sine assosiasjoner innenfor en eller to kategorier. Vi har noen ganger tolket enkeltord, som i utgangspunktet kunne passet inn under flere kategorier (for eksempel ordet *trist*), innenfor samme kategori som de andre ordene informanten har skrevet. Til tross for dette, viser fordelinga i tabell 1 at hver enkelt sine assosiasjoner har en viss konsistens og sammenheng.

TABELL 1: Fordeling på antall kategorier

Ant. kategorier	Hele utvalget Prosent (antall)	Skjema 1 Prosent (antall)	Skjema 2 Prosent (antall)
1	39,2 (47)	38,0 (27)	40,8 (20)
2	41,7 (50)	38,0 (27)	46,9 (23)
3	17,5 (21)	22,5 (16)	10,2 (5)
4	0	0	0
5	0	0	0
MISSING	1,7 (2)	1,4 (1)	2 (1)
SUM	100 (120)	100 (71)	100 (49)

Frekvensanalyse av hvor mange kategorier ordene til hver enkelt deltaker ble plassert under.

Resultat

Tabell 1 viser at uansett om deltakerne har skrevet ord som de assosierte med begrepet *mobbeoffer*, eller ord som de assosierte med *være/har vært utsatt for mobbing*, så er ordene fra hver enkelt informant i hovedsak fordelt på to ulike kategorier. Andelen deltakere som har ordene fordelt på tre ulike kategorier, er noe større for dem som har svart på spørreskjema 1 (assosiasjoner til *mobbeoffer*).

Tabell 2 viser signifikante forskjeller på Karakter-kategorien, der de som har skrevet ord assosiert med *mobbeoffer*-begrepet (skjema 1) har et langt høyere gjennomsnittlig antall ord knyttet til dette stigmaet, sammenlignet med dem som skrev ord assosiert med *være/har vært utsatt for mobbing* (skjema 2). Det er også en signifikant forskjell knyttet til kategorien med ord som knyttes til beskrivelser av mobbing og utenforliggende årsaksforhold (aktører og institusjoner). Her er andelen ord langt høyere for dem som har fått skjema 2, sammenlignet med dem som har fått skjema 1.

Variansanalysen for Karakter-kategorien, Kategorien med

Følelser og konsekvenser og kategorien med Beskrivelse av mobbing, Aktører og Institusjoner, viser ingen signifikante assosiasjoner til verken Kjønn (assosiasjon med Karakter-kategorien; $F= 0.105$, $p= 0.75$, assosiasjoner med Konsekvens-kategorien; $F= 0.161$, $p= 0.69$, assosiasjoner med Aktør og Institusjons-kategorien; $F= 0.216$, $p= 0.64$) eller Utsatt for mobbing/Ikke utsatt for mobbing (assosiasjon med Utseende-kategorien; $F=0.286$, $p=0.59$, assosiasjon med Karakter-kategorien; $F= 3.457$, $p= 0.67$, assosiasjoner med Konsekvens-kategorien; $F= 3.062$, $p= 0.08$, assosiasjon med Beskrivelse av mobbing, Aktør og Institusjons-kategorien; $F= 0.761$, $p=0.39$). Det var heller ingen signifikante assosiasjoner mellom kategoriene, spørreskjematypene og om deltakerne selv hadde deltatt i mobbing i sin egen skolegang (assosiasjon til Utseende-kategorien $F=0.411$, $p=0.523$, assosiasjon til Karakter-kategorien; $F=0.010$, $p=0.92$, assosiasjon til Konsekvens-kategorien; $F= 0.012$, $p=0.91$, assosiasjon til Beskrivelse av mobbing, Aktør og Institusjons-kategorien; $F=0.480$, $p=0.49$) Ordene som ble benyttet knyttet til de to begrepene,

TABELL 2: Kategorier av ord og spørreskjema 1 og 2

Stigma	Spørreskjema-Type (N)	Mean (St.d)	t	p
Utseende-kategorien	Skjema 1 (69) Skjema 2 (47)	0.28 (0.8) 0.04 (0.29)	1.90	.60
Karakter-kategorien	Skjema 1 (69) Skjema 2 (47)	1.88 (1.38) 0.66 (1.05)	5.16	0
Følelser og konsekvenser	Skjema 1 (69) Skjema 2 (47)	1.45 (1.40) 1.74 (1.54)	-1.07	.32
Aktører og institusjoner	Skjema 1 (69) Skjema 2 (47)	1.04 (1.32) 2.34 (1.68)	-4.64	0

T-test for uavhengige utvalg der svarene på spørreskjema 1 og 2 sammenlignes med hensyn til ulike stigmakategorier og kategorier på konsekvenser og utenforliggende årsaker.

vises i tabell 3 og 4. Ord som er brukt flere ganger, står med antallet i parentes.

Tabell 3 viser ordene som er assosiert med begrepet *mobbeoffer*, med et stort antall ord knyttet til egenskaper hos personen. Tabell 4 viser ordene som er assosiert med *være/har vært utsatt for mobbing*. Dette viser færre ord som kan knyttes til egenskaper hos den som blir mobbet, men desto flere ord som kan knyttes til aktører, beskrivelser, institusjoner og utenforliggende årsaker.

Drøfting

Hovedtendensen i resultatene, og spesielt i den kvantitative analysen, viser at begrepet *mobbeoffer* i større grad enn *være/har vært utsatt for mobbing*, relateres til den som blir mobbet og avvik i dennes egenskaper. Det er også en tendens til at det rettes større oppmerksomhet mot utenforliggende faktorer som beskrivelser av hvordan mobbing er og oppfattes, samt aktører og arenaer for mobbing, når det gjelder ord assosiert til *være/har vært utsatt for mobbing*. Den statistiske forskjellen mellom

assosiasjonene knyttet til disse to begrepene opprettholdes også når de blir analysert med hensyn til om de selv har vært med på å mobbe, om de selv har blitt mobbet og kjønn. Når slike variabler ikke bidrar til å endre den statistiske forskjellen, kan det tyde på at mønsteret i assosiasjonene knyttet til *mobbeoffer* og *være/har vært utsatt for mobbing*, er relativt førende uavhengig av respondentenes bakgrunn. Blant de stigmatiserende begrepene som knyttes til *mobbeoffer* og *være/har vært utsatt for mobbing* er det først og fremst egenskaper hos individet som blir fremtredende. Dette er ord som annerledes, uvanlig, usikker og stakarslig. Det er også signifikant flere som knytter denne typen assosiasjoner til begrepet *mobbeoffer* enn til *være/har vært utsatt for mobbing*. Ord som kan knyttes til utseende eller tilhørighet benyttes i liten grad, selv om vi ser noen flere ord assosiert med *mobbeoffer*, som for eksempel tykk, brilleslange og ginger.

Ordet Annerledes er det stigma-ordet som er benyttet flest ganger assosiert med *mobbeoffer*. Ordet benyttes også assosiert med *være/har vært utsatt for mobbing*, men da

TABELL 3. Ord som er assosiert med begrepet mobbeoffer

Egenskaper hos den som blir mobbet	Beskrivelse	Annerledes/uvanlig (17), usikker/sjenert (16), svak (10), dårlig selvtillit (8), utsatt (6), stakkarslig (4), dum (2), forsvarsløs, kul (2), mobber (2), sterk (2), bakerst i klasserommet.
	Utseende	Tykk (3), brilleslange/briller (3), stygg (2), tykk/tynn, pizzatryne, liten, «red Head», ginger, utseende, rar.
	Andre	Kroppslukt, ikke verdsatt, mislikt, hatet, irriterende, lav intelligens, egoister, nerd, problembarn, talevansker, utvikling, pubertet, innflytter, utvalgt, pingle, vanskelig å se, følsom, tilfeldig offer, kinderegg, lakris, sjokolade, rør, pakkishøl, ussel.
Følelser og konsekvenser	Ensom/alene (40), trist (16), utenfor/utestengt/utfrys (13), forsvarsløs (11), depresjon (4), redd (3), vondt (4), gråt (2), traumer (2), offer (3), plaget (2), tungt, dårlig selvfølelse, synkende selvtillit, selvbilde, psyke, angst, frykt, preget, smerte, klump i halsen, utrygg, stakkars, usikkerhet, nedverdiggende, styrke, smerte, grue seg, sinne, nervøs, lidelse, «utrivsel», psykisk slit, plaget, senskader, merka, håpløshet, behov for omsorg, krenket, innestengt, vanskelig fremtid, taushet, krenket, synd på, må få hjelp, undertrykt, vanskelig tid, frustrasjon, mental skade, trakassert, problem, vansker.	
Beskrivelser/mobbing er	Utestengning/utfrysing (6), urettferdig (5), vold (3), fysisk skade (3), baksnakking (2), undertrykkelse (2), makt (2), kallenavn (2), trist (2), uthengt, ikke bli sett, plage, 1 mot alle, vanskelig, alvorlig, feigt, skjult, sårende, krenkelse, slemt, unødvendig, utrygt, kulde, negativt ladet, nedlatende ord/setninger, risikofaktor.	
Aktører, institusjoner, utenforliggende faktorer	Skole (5), uskyldig (3), tiltak (2), friminutt, blinde voksne, passive tilskuere, gjeng, ansvar, deltakere, får lyst til å hjelpe, personlig problem hos mobber, daglig, avisoppslag og media, tid, vil være med i «gjengen», slutt, ungdom, mobbing, unge mennesker, sosial rang, årsaker.	

bare av to personer. Dette kan selvfølgelig knyttes til alle de tre stigmaområdene, men vi har her valgt å knytte det til det mest omfattende stigmaområdet, som omhandler egenskaper.

Innenfor kategorien Følelser og konsekvenser av mobbing, er det ikke signifikante forskjeller på assosiasjonene knyttet til begrepene *mobbeoffer* og *være/har vært utsatt for mobbing*. Den kvalitative sorteringa av ordene

viser imidlertid at ordene ensom, alene, utenfor, utstøtt og utestengt, knyttes mer til begrepet *mobbeoffer*, sammenlignet med begrepet *være/har vært utsatt for mobbing*.

Det kan derfor se ut til at resultatene i denne studien samsvarer med forskning som viser til at et *mobbeoffer* (*victim*) knyttes til annerledeshet (Thornberg, 2015b). Det kan derfor være at bruk av dette begrepet kan bidra til en forståelse av mobbing som noe som utløses av egen-

TABELL 4. Ord som er assosiert med begrepet: Utsatt for mobbing

Egenskaper hos den som blir mobbet	Beskrivelse	Dårlig selvbilde/selvtillit (7), usikker (4), annerledes (2), utsatt (2), sårbar, utrygg/usikker, selvtillit, forsiktig/sier ikke ifra, stakkarslig, vanskelig, risikofaktorer, overlegen, sengevæter, ekkel, mindre verdt, oppførsel.
	Utseende	Allværsjakke, briller, flass, lav.
	Andre	Hjemmesituasjon, risiko.
Følelser og konsekvenser	Deprimert/trist (9), ensom/alene (13), angst (5), ubehag (4), smerte (4), utstøtt (4), redsel (3), gråt (2), stakkar (2), merket (2), vondt (2), trist, utrygghet, kvalme, psykiske problemer, psykisk helse, problemer senere i livet, varige mèn, usikkerhet, hjertebank, tilbaketrukkethet, sinne, sinne, flaut, sårende, nederlag, skam, verdiløs, fornedring, påkjenning, bekymret, skade, nedbrytende, hjelpeløs, glemt, plaget.	
Beskrivelser/mobbing er	Unødvendig (7), trist (6), urettferdig (6), fysisk mobbing (3), fælt (3), sjalusi (2), nedlatende (2), tragisk (2), utestengelse (2), risiko, mange mot en, svak mot sterk, isolering, psykisk mobbing, psykisk angrep, fysisk terror, psykisk terror, verbal mobbing, forsvarsmekanisme, latterlig, ødeleggende, urett, ubehagelig, sårende, slemt, feigt, negativt, stygt, egoistisk, ondskap, jævlig, idiotisk, ikke bra!, gammeldags, primitivt, barnslig, tragisk, uakseptabelt, vanskelig, ikke bra, grusomt, mobbing, jentemobbing, slåssing, neseblod.	
Aktører, institusjoner, utenforliggende årsaker	Skole (4), hvorfor (4), lærere (2), barn (2), mobber (2), offer (2), gutter, medelever, studielederen på VGS!!, gjengmentalitet, vennekrets, bøller, makt, hat, hevn, «Bully.» Facebook, Ask.fm, mobbeoffer, vanskelig oppvekst, mobbere er usikre selv, psyke, preventere, konsistent/vedvarende, tiltak, trivselstiltak, manifest mot mobbing, empati, holdninger/verdier, menneskeverd/syn, barndom, hjelp, fortid.	

skaper ved personen, og dermed et individualisert syn på mobbing (Schott, 2014; Schott & Søndergaard, 2014). Begrepet *være/har vært utsatt for mobbing* gir i større grad assosiasjoner til faktorer som ligger utenfor personen, og i mindre grad til egenskaper ved personen. Bruk av dette begrepet kan dermed bidra til å rette fokus på forhold utenfor personen som utsettes for mobbing, for eksempel til utfordringer i gruppedynamikken eller på handlinger.

Begrepene vi benytter, kan se ut til å ha betydning for vår forståelse av hva mobbing er og videre til hvilke metoder vi benytter for å bekjempe mobbing (Ellwood & Davies, 2014; Haavind, 2014; Schott, 2014; Schott & Søndergaard, 2014; Søndergaard, 2014).

Det kan også være interessant å reflektere rundt mulighetene for om begrepsbruk som bidrar til en individualisert forståelse av mobbing, kan bidra til å forsterke

prosessen med toveis-stigmatisering som Thornberg (Thornberg mfl., 2013) beskriver. Indre stigmatisering kan forstås som at en person som opplever å bli mobbet, og som erfarer at dette knyttes til egenskaper ved en selv, bidrar til å bekrefte denne oppfatningen av seg selv. Denne indre stigmatiseringen og opplevelsen av annerledeshet kan i neste omgang forsterke den ytre stigmatiseringen (ibid., 2013). Den indre stigmatiseringen kan i seg selv også føre til mobbing; noe som for eksempel er vist av en forskergruppe i Irland som fant en signifikant sammenheng mellom mobbing og individets egen opplevelse av BMI (i dette tilfelle overvekt), mens det ikke var sammenheng mellom faktisk BMI og mobbing (Reulbach mfl., 2013). Når det gjelder den ytre stigmatiseringa, så viser forskning at det å karakterisere «offeret» som annerledes, kan bidra til å legitimere mobbing (Forsberg, Thornberg, & Samuelsson, 2014; Thornberg, 2015b).

Denne studien viser at assosiasjoner knyttet til *være/har vært utsatt for mobbing* gir et mer nøytralt bilde av rollen som mobbet, mens ordet *mobbeoffer* i større grad støtter forestillingen om at dette handler om personer som skiller seg ut. En konsekvens av dette kan være at personer som omtales som mobbeoffer, tildeles en sosial rolle med et bestemt rollehefte, noe som kan ligge til grunn for hverdagsformuleringene «typisk og potensielt mobbeoffer.» På denne måten kan bruken av begrepet bidra til å holde liv i myten, og i verste fall forsterke den (se for eksempel Thornberg mfl., 2013 om dobbeltstigmatisering). Det ser også ut som at *mobbeoffer* kan fungere som personlighetsbeskrivelse, mens *være/har vært utsatt for mobbing* i større grad knyttes til mobbesituasjonen. Når de allmenne assosiasjoner til mobbeoffer ser ut til å knyttes til annerledeshet, kan dette sees som uttrykk for et behov for å finne årsaken til mobbing. Er dette tilfelle, legges årsak, eller i verste fall skyld, hos den som blir mobbet, for eksempel ved at denne annerledesheten benyttes til å «dehumanisere» den som blir mobbet (Forsberg et al., 2014). Satt litt på spissen: Bruk av begrepet *mobbeoffer* kan tiltrekke seg en type oppmerksomhet som forsterker og bidrar til sosial avvísning. Om avviket utgjør et stigma, kan det oppleves som om den generaliserte andre er berettiget til å se ned på den avvikende, framfor å ansvarliggjøre den som utfører mobbingen.

Ifølge Goffman bruker samfunnet stigmaet til å forklare underlegenhet, og han hevder at dette medfører flere former for diskriminering (Goffman, 2014). Bruk av begrepet *mobbeoffer* kan føre til at omgivelsene fokuserer på egenskapene som følger med rollen. En slik prosess respekterer ikke individet og kan sies å være diskriminerende. Dette gjelder spesielt om begrepet brukes om et enkelt individ, men det kan tenkes at *mobbeoffer* som referansegruppe også er en uheldig benevnning. Stigmatisering av en gruppe kan degradere den, og dermed vil også en automatisk, utilsiktet, undertrykkelse av enkeltindividene i gruppen skje (se for eksempel «inn- og utgrupper» i Hwang & Nilsson, 2015, kapittel 12).

Ifølge stigmaten er fullstendig frigjøring fra et stigma nesten umulig, da omgivelsene fortsetter å fokusere på den stigmatiserte egenskapen også i etterkant (Goffman, 2014). Dette betyr at selv om mobbingen er en tilbaketrukket opplevelse, vil begrepet *mobbeoffer* bidra til at individet fortsetter å være kjent for akkurat dette. Stigmaet forblir det andre definerer det ut ifra. Dette innebærer at å presentere seg selv som mobbeoffer kan føre til at omgivelsene vil lete etter avvikene som følger med stigmaet. I tilfelle vil det si at bruk av begrepet *mobbeoffer* kan bidra til at betydningen av mobbeopplevelser forsterkes og vedvarer også hos individet selv, jf. teori om dobbeltstigmatisering (Thornberg mfl., 2013). Det kan derfor være fordelaktig å ta avstand fra dette begrepet. Personer som opplever å bli mobbet, kan også oppleve det mer krevende å varsle om dette, om en erfarer at innrømmelsen av å være et *mobbeoffer* også er en innrømmelse av å være en som er annerledes og mindre verdt. Stigmatiseringen som ligger i å bruke begrepet *mobbeoffer* kan knyttes til en individualisering av problemet på en slik måte at en egentlig sier mer ifra om hvem man er, enn hva som skjer. Det vil i så fall være lite hensiktsmessig når det gjelder å stoppe mobbing i en tidlig fase, da forskning viser at dersom den som utsettes for mobbing lar være å si fra, kan dette i neste omgang føre til at de andre elevene opplever situasjonen som lite alvorlig og dermed ikke griper inn (Sokol, Bussey & Rapee, 2015).

Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

Denne studien viser at bruk av begrepet *mobbeoffer* i større

grad enn *være/har vært utsatt for mobbing* assosieres med ord som kan oppfattes som stigmatiserende og knyttet til egenskaper ved personen. Det er i artikkelen argumentert for at bruk av begrepet *mobbeoffer* for å beskrive personer som har opplevd å bli mobbet, innebærer assosiasjoner som kan bidra til en individualistisk forståelse av mobbing som fenomen. Denne individualistiske forståelsen kan bidra til en dobbeltstigmatisering, hvor personen gjennom å stigmatisere seg selv forsterker stigmatiseringen fra omgivelsene. Denne prosessen kan i neste omgang føre til at det blir krevende for en person som opplever mobbing å legge opplevelsen bak seg.

I arbeidet mot mobbing, er det av betydning at vi unngår å bruke begreper som gjør at fokuset rettes mot individet og ikke miljøet som helhet. Om det kan være sånn at bruk av begrepet *mobbeoffer* fører til at enkeltindivider holder tilbake en vedkjennelse og en unnlater å varsle om at mobbing foregår, kan det i verste fall føre til at mobbesaker blir vanskeligere å oppdage på et tidlig stadium. Det å erstatte begrepet *mobbeoffer* med *være/har vært utsatt for mobbing* kan dermed være et tiltak av betydning for opplevde konsekvenser av opplevd mobbing.



REFERANSER

DAMSGAARD, H.L. (2010). *Den profesjonelle lærer*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

ELLWOOD, C. & DAVIES, B. (2014). Violence and the moral order in contemporary schooling. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context* (s. 81–97). Cambridge: Cambridge University Press.

FORSBERG, C., THORNBURG, R. & SAMUELSSON, M. (2014).

Bystanders to bullying: fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions. *Research Papers in Education*, 29(5), s. 557–576. doi:10.1080/02671522.2013.878375

GOFFMAN, E. (2014). *Stigma: den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedt.

HAAVIND, H. (2014). "Who does he think he is?" Making new friends and leaving others behind – on the path from childhood to youth. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.

HWANG, P. & NILSSON, B. (2015). *Gruppepsykologi: en innføring i gruppepsykologiske prosesser i barnehage, skole og fritid*. Bergen: Fagbokforlaget.

IMSEN, G. (2014). *Elevens verden: innføring i pedagogisk psykologi*

(5. utg. ed.). Oslo: Universitetsforlaget.

MIGLIACCIO, T. (2015). Teacher Engagement with Bullying: Managing an Identity within a School. *Sociological Spectrum*, 35(1), s. 84–108. doi:10.1080/02732173.2014.978430

MOEN, E. (2014). *Slik stopper vi mobbing: en håndbok*. Oslo: Universitetsforl.

OLWEUS, D. (2009). *Mobbing i skolen – fakta og tiltak*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

REULBACH, U., LADEWIG, E.L., NIXON, E., O'MOORE, M., WILLIAMS, J. & O'DOWD, T. (2013).

Weight, body image and bullying in 9-year-old children. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 49(4), s. 288–293. doi:10.1111/jpc.12159

ROLAND, E. (2007). *Mobbingens psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

ROLAND, E. (2014). *Mobbingens psykologi: hva kan skolen gjøre?* (2. utgave). Oslo: Universitetsforlaget.

SCHOTT, R.M. (2014). The social concept of bullying: philosophical reflections on definitions. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context* (s. 21–47). Cambridge: Cambridge University Press.

SCHOTT, R.M., & SØNDERGAARD, D.M. (2014). Introduction: new approaches to school bullying. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context* (s. 1–19). Cambridge: Cambridge University Press.

SOKOL, N., BUSSEY, K. & RAPEE, R.M. (2015). The effect of victims' responses to overt bullying on same-sex peer bystander reactions. *Journal of School Psychology*, 53(5), s. 375–391. doi:10.1016/j.jsp.2015.07.002

SØNDERGAARD, D.M. (2014). Social exclusion anxiety: bullying and the forces that contribute to bullying amongst children at school. I: R.M. Schott & D.M. Søndergaard (Eds.), *School bullying: new theories in context* (s. 47–81). Cambridge: Cambridge University Press.

THORNBURG, R. (2011). 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25(4), s. 258–267. doi:10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x

THORNBURG, R. (2015a). Distressed Bullies, Social Positioning and Odd Victims: Young People's Explanations of Bullying. *Children & Society*, 29(1), s. 15–25. doi:10.1111/chso.12015

THORNBURG, R. (2015b). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), s. 310–320. doi:10.1111/chso.12058

THORNBURG, R., HALLDIN, K., BOLMSJO, N., & PETERSSON, A. (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), s. 309–329. doi:10.1080/02671522.2011.641999

THORNBURG, R. & JUNGERT, T. (2014). School Bullying and the Mechanisms of Moral Disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), 99–108. doi:10.1002/ab.21509

WENDELBORG, C. (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Mangfold og inkludering, Rapport fra NTNU Samfunnsforskning AS.

Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet

Professor Torill Moen ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU er redaktør for boken som her omtales. Medforfatterne har basert sine bidrag på narrative fortellinger basert på analyser av et videoopptak av kontaktlærer Livs matematikkundervisning på tredje trinn. Med basis i et sosiokulturelt teorigrunnlag gjør de rede for sine funn om positive lærer-elev-relasjoner. I analysen av videoobservasjonene vektlegger de også intersubjektivitet i de relasjonelle mellomrommene.

Med vekt på tidligere forskning gjør redaktør Torill Moen i første kapittel rede for betydningen av elev-lærer-relasjonen som en beskyttende faktor for barns læring og utvikling. Deretter tar hun for seg Vygotskys syn på forholdet mellom individ og miljø, språk og tanke, samt læring og utvikling. Dette er en sosiokulturell forståelse av lærer-elev-relasjonen som også er bokens teoretiske grunnlag. I det tredje kapitlet redegjør hun for et elevmangfoldig klasserom med en tradisjonell norsk klasseromsarkitektur. Videoobservasjonene og analysene som denne boken bygger på, er foretatt i et slikt klasserom.

Observasjonene er gjennomført på tredje trinn ved en mellomstor norsk byskole bestående av 32 elever, 14 jenter og 18 gutter, samt tre lærere. Klassene er delt i to på småskoletrinnet, og læreren Liv underviser begge gruppene på tredje trinn i matematikk, samfunnsfag, naturfag, kunst og håndverk, samt uteskole. Det er 17 elever i Livs gruppe som er videoobservert i faget matematikk. Elevmangfoldet blir beskrevet som skolens flerkulturelle mangfold, selv om flertallet av barna er etnisk norske. De som foreløpig har utilstrekkelige språk-

ferdigheter, får særskilt norskundervisning, og på tredje trinn har om lag ni prosent spesialundervisning, mens andelen for skolen ligger på tolv prosent.

Hovedfunnene redaktøren trekker frem i avslutningskapitlet, er intersubjektivitetens betydning i lærer-elev-relasjonen, slik det også presiseres av henne i kapittel fire om forskjellen mellom primær, sekundær og tertiær intersubjektivitet. Læreren skaper relasjonelle mellomrom som åpner for nye muligheter, valg og praksiser, trygghet i interaksjonene, felles forståelse om oppførsel og læring i klasserommet. Moen påpeker at lærerens verbale og non-verbale handlingsrepertoar har verdi fordi det retter oppmerksomheten mot lærerens rolle og betydning for å skape positive relasjoner. Profesjonsutøvelse fordrer at lærerne tar dette ansvaret for å støtte barns læring og utvikling.

Snefrid Tislevoll gjør i sitt kapittel om Samtalen i mellomrommet rede for handling, kommunikasjon og interaksjon i klasserommet på tredje trinn. I lærer-elev-relasjonen foretar læreren som leder en kompleksitetsreduksjon. Tislevoll vektlegger i analysen av

samtalene Hannah Arendts bidrag til forståelse, det vil si beskrivelsen av det relasjonelle mellomrommet som en åpen dialog mellom lærer og elev som også kan knyttes til læringsdialoger og formativ vurdering for å fremme læring. Tislevoll påpeker at man med dagens terminologi kan si at Arendts perspektiver fremmer myndiggjøring, aktiv deltakelse og selvstendig tenkning.

Arne Tveit legger vekt på begrepet anerkjennende kommunikasjon, Anerkjennelse i samtalen om tallet 18, i det relasjonelle arbeidet med tredjeklassingene. Ifølge Tveit innebærer en anerkjennende tilnærming å lytte, forstå, akseptere og tolerere, samt bekrefte barns ytringer og innspill. Ved bruk av en annen teoritilgang enn Vygotsky og sosiokulturell teori, kunne man også analysert dette som betydningen av at selvet utvikles i klasserommet ved å anvende for eksempel Honneths anerkjennelsesbegreper om selvfølelse, selvrespekt og selvtillit. Dette skapes også i de observerte interaksjonene mellom lærer og elev.

Lena H. Buseth tar for seg verdien av å benytte humor, Humor i samtalen om tallet 18, i sin analyse av samtalen mellom lærer og elev. Hun fant at Liv snakket med barna med en vennlig og rolig stemme og brukte humor. Dette er et pedagogisk grep som må implementeres på småskoletrinnet i mer utstrakt grad. Man kan bruke humor og lek for å støtte barnas sosiale og emosjonelle utvikling. Anne-Lise Sæteren vektlegger Langsomhet i læringssamtalen. Langsomhet kan være et godt verktøy for å etablere og opprettholde gode lærer-elev-relasjoner, så lenge det ikke fører til at elevene kjeder seg. Frode Rønning har et matematikkfaglig blikk i sin artikkel om Hva kan tallet 18 være? Han vektlegger interaksjonsmønstre, tankemodeller og matematisk modellering av barns læring og utvikling som matematisk kompetanse.



Moen henviser i innledningen av boken til nye perspektiver på elevenes læring i fremtidens skole som en faglig fornyelse av Kunnskapsløftet. Dette er svært aktuelt nå i disse dager. I så måte kunne det vært spennende om man også hadde analysert denne observasjonsvideoen basert på hvordan læreren bygger stillaser rundt elevenes læring og utvikling, slik at de jf. et sosiokulturelt perspektiv utvikler selvregulert læring. Man kunne for eksempel ta for seg hvordan Liv arbeider med relasjonen til John, som tidligere har slitt med sin oppførsel i skolen. Boken gir imidlertid gode eksempler på lærerens dialog med elevene for å bygge opp relasjonelle mellomrom, både hvordan de etableres og opprettholdes, samt konkret undervisningsforståelse om læring av tallet 18 i matematikk på tredje trinn. Det kan være en god innføringsbok for å vise eksempler fra praksis om betydningen av lærer-elev-relasjoner. Boken har også gode refleksjonsspørsmål til de forskningsbaserte funnene som er gjort i denne observasjonsstudien av matematikkundervisning på tredje trinn.



TORILL MOEN (RED.)
Positive lærer-elev relasjoner
-en fortelling fra klasserommet
 Gyldendal Akademisk forlag, 2016
 ISBN/EAN: 9788205493827

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPPLAN

2017

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	9. januar	10. februar
2	27. februar	31. mars
3	18. april	26. mai
4	29. mai	8. september
5	25. september	27. oktober
6	6. november	8. desember



Førde kommune

Ei drivkraft med menneske i sentrum

PP-RÅDGJEVAR

Fast stilling som PP-rådgjevar ved PPT for Indre Sunnfjord er ledig frå 01.03.2017.

For nærmare informasjon, ta kontakt med leiar Asbjørn Knapstad tlf. 57 82 93 00/977 73 596.

Sjå www.forde.kommune.no for fullstendig utlysning og søk på stillinga med vårt elektroniske søknadsskjema.

Søknadsfrist 3. januar 2017



www.forde.kommune.no

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

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

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

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!



Markedskonsulent
Henriette Myklebust Øye
hmo@utdanningsnytt.no
Mob: 47 64 84 35
Tel: 24 14 23 34



32
Musikkterapi
specialpedagogi[illegible]

Se forfatterveiledningene
www.spesialpedagogikk.no

5 Barn med tillägg
cochleaim



ABONNEMENT 80 € HT

Cool life



SPESIALPEDAGOGISKE ØKERI

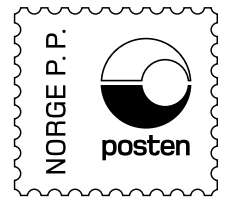
Nå har vi
69.000
lesere!

(TNS 2015)

Tegn abonnement nå!

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

www.spesialpedagogikk.no



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

En spesialpedagogisk arbeidsmodell: Artikkel av Kristian Øen. **«Aldri si aldri»:** Line Gundersen Hovland har skrevet en artikkel om hvordan en voksen døvblind kvinne lærer å lese og skrive. **«Forstår du hva jeg sier?»:** Beate Heide har skrevet om hvor vanskelig det kan være å gjøre seg forstått. **Benevningshastighet, leseferdighet og dysleksi:** Artikkel av Jan Erik Klinkenberg. **«Frog, where are you?»** Jannicke Karlsen og Hanne Næss Hjetlands forskningsartikkel handler om narrativ produksjon på andrespråket hos barn med urdu/panjabi som morsmål. **Prediksjon av leseforståelse hos flerspråklige elever i longitudinelt perspektiv:** Forskningsartikkel av Anne Cathrine Thurmann-Moe.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

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

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

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no