

spesialpedagogikk 0521

34

Seksualundervisning- og
veiledning for mennesker
med utviklingshemming

18

Skolen som emosjonell arena
– hvordan uro i skolen kan
påvirke lærere emosjonelt

4

Om blinde flekkar
i møte med
elevmangfoldet





Ellen B. Ruud

Mobbing, skam og selvmordstanker

I forskningsartikkelen til Helgeland, Lund og Vik i denne utgaven av Spesialpedagogikk, redegjør de for resultatene av en studie der de har analysert chatter fra den nasjonale chat-tjenesten til Blå Kors *snakkommobbing.no*. Målgruppen for denne tjenesten er barn og unge mellom 9 og 19 år som har vært eller er, involvert i mobbing. Chat-tjenesten er anonym, og den er betjent av fagpersoner.

I artikkelen refererer forskerne fra det barna og ungdommene har skrevet og delt på chattene, og det er svært sterke historier om hvordan mobbingen har påvirket dem. Sitatene inneholder historier der de som skriver ofte pålegger seg selv all skyld for hvorfor de blir mobbet, noe som fører til en sterk skamfølelse. Flere forteller om selvskading, spiseforstyrrelser og tanker om selvmord. Mange har isolert seg, og den store skamfølelsen knyttet til mobbingen har ført til at de ikke har orket å dele vonde tanker og følelser verken med foreldre, lærere eller fagpersoner.

I 2019 avslørte journalistene Annemarte Moland, Even Kjølleberg og Ruben Solvang i NRK et skjult, mørkt nettverk på Instagram der hundrevis av norske jenter delte bilder og videoer av selvskading, selvmordstanker og gjentatte selvmordsforsøk. Hensikten med dette nettverket var i utgangspunktet å trøste og støtte hverandre gjennom mørke og vanskelige dager – men noen ganger kunne det også fremstå som en konkurranse om hvem som hadde det verst, noe som også kunne forsterke problemene og atferden.

Det skremmende var at svært få foreldre, lærere og ansatte i helsevesenet visste om nettverket, og derfor kunne de heller ikke gripe inn å korrigere eller hjelpe ungdommene som i mange tilfeller også hadde gitt opp hjelpeapparatet. Det er helt klart bra at barn og ungdom deler vanskelige tanker og følelser. Men de trenger mer enn å dele – de trenger hjelp både fra det nære nettverket i hverdagen og i mange tilfeller også av fagpersoner.

Forskningsartikkelen sier ikke noe om hva og hvordan fagpersonene på chattetjenesten *snakkommobbing.no* svarte på de unges sterke historier, men forhåpentligvis fikk de gode råd om hvordan de kunne gå fram for å få hjelp. Det at mobbingen og den vonde skammen ofte blir holdt skjult, gjør det hele mer krevende. Derfor må vi alle bli flinkere til å fange opp signaler på at barn og unge ikke har det bra og tørre å henvende oss til dem for at de skal få satt ord på hvordan de egentlig har det.

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent
Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design
Tank Design AS

Trykk
Ålgård Offset

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

Annonser
Mona Jørgensrud
mj@hsmedia.no
Telefon 91 17 34 73

Abonnement og løssalg
abonnement@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 500,- pr år.
For medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 85,-. I tillegg kommer
porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha
en høyere pris.)

Utgivelse
6 nr. pr. år

Gj.sn. opplag 6494 eks.

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

Forside: iStock / GettyimagesPlus
Årgang 86
ISSN 0332-8457

Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT

MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

“ Elevar frå alle sosiale lag ville profittert på eit læringsmiljø der positive forventningar låg til grunn.

04

Om blinde flekkar i møte med elevmangfaldet

Av Monica Vedvik



- 18 Skolen som emosjonell arena
– hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt

Kine Solberg og Magnar Ødegård

- 26 Skolen som emosjonell arena
– læreres åpenhet om emosjonelle reaksjoner på uro i skolen

Kine Solberg og Magnar Ødegård

- 34 Seksualundervisning- og veiledning for mennesker med utviklingshemming

Ina Merethe Utti, Wenche Fjeld og Gerd Hilde Lunde

- 46 Laget rundt eleven – arbeidsseminar som metode for å jobbe med tverrfaglig systemarbeid

Randi Riseth, Hilde Terese Wahl og Hilde Neumann

- 68 Bokmelding

Hallvard Håstein

- 70 Bokmelding

Kirsten Flaten

Fagfellevurdert artikkel

54

«Jeg er en skam for verden» – Mobbingens konsekvenser og skammens betydning

Anne Helgeland, Ingrid Lund og Kari Vik

Om blinde flekkar i møte med elevmangfaldet

Dei sosioøkonomiske skilnadane i skulen er svært resistente og overlever satsingar og program. I denne artikkelen spør artikkelforfattaren om det dermed er slik at skulen kan frikjennast i arbeidet med å gjere skilnadane mindre? Eller er det slik at skulen gjennom sine kulturar og sin arbeidsmåte umedvete forsterkar og attskapar desse skilnadane?

AV MONICA VEDVIK

Ifølgje statistikk kan vi predikere at ein fjerdedel av elevane som byrjar i 1. klasse, vil falle ut av vidaregåande opplæring, og det er først og fremst elevar frå lågare sosiale lag som er predisponible for skulefaglege vanskar. Utdanningssystemet sitt hovudmål er å motverke desse tendensane og gi elevane eit best mogleg grunnlag for framtida. Gjennom ulike styringsdokument er det utarbeidd strategiar og tiltak med forslag til løysingar, og ulike omgrep og prinsipp om likeverdig og tilpassa opplæring er implementerte i læreplanverka. Ambisjonane om ei likeverdig opplæring har også ført til ei styrking av fagpersonell innan ulike kompetanseområde. Fagpersonane skal i samarbeid med skulen sikre at eleven får optimalisert læringspotensialet sitt. Organiseringa er sett i system ved at vi har bestemte tiltakskjeder og prosedyrar som skal følgjast før det blir fatta endelig vedtak om spesialundervisning.

Den styrka merksemda mot elevane sine «svake» sider har truleg ført til at vi har fått stadig fleire åtferdsbaserte diagnosar som fyller krava til den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sjukdommar og relaterte helseproblem (ICD-10). Store ressursar blir også brukt til ulike program som skal implementerast i skulekvardagen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Om vi likevel ikkje lukkast, kan tilsynelatande ikkje skulen klandrast. Forsking syner nemleg at variabelen knytt til sosial bakgrunn er svært robust, og at skulen derfor ikkje maktar å jamne ut forskjellane i elevmangfaldet. Men kan vi sette to strekar under svaret, då forklaringsvariabelen som forskinga byggjer på, verken er knytt til læringskulturar eller den pedagogiske situasjonen som omgir elevane? Vanlegvis må eit sett med variablar korrelere for å slå fast ein samanheng. Er det derfor rimeleg at vi tilskriv ein enkeltfaktor så stor verdi?



Konsekvensen av andre sine forventningar til anten å lukkast eller mislukkast i skulen kan ende opp som ein sjølvoppfyllande profeti.

Innanfor dagens system eksisterer det stor tillit til at profesjonsutøvarane forvaltar ein «objektiv» kunnskap knytt til utfordringar hos barn og unge. I dagens skule blir det på mange måtar tatt for gitt at det kategoriske perspektivet med ein individorientert praksis er eit rasjonelt, planlagt og koordinert tenestesystem, men det er lite innsyn i og dokumentasjon på korleis kunnskapen blir brukt, og kva for resultat ein oppnår gjennom dagens organiseringsformer. Individfokuset er også ein føresetnad for å utløyse retten til spesialundervisning, men samstundes kan den sterke vektlegginga av eleven sine vanskar og heimeforhold føre til at ein i liten grad set søkelyset på generelle tilhøve i den pedagogiske praksisen i skulen (Faldet & Nordahl, 2017).

Undersøkingar frå både Danmark og Noreg tyder på at rammene for kva som blir definert innanfor normalområdet, har blitt snevrare. Ei kartleggingsundersøking på såkalla LP-skular i Danmark syner at normalitetsomgrepet er ganske smalt, og at det skal lite til før lærarane vurderer den enkelte elev til å ha ein individuell vanske (Faldet & Nordahl, 2017). Forskingsresultata seier ikkje noko om effekten av desse vurderingane, men truleg bør ein sjå nærare på konsekvensane av at det medisinsk-psykologiske kunnskapsgrunnlaget, med individfokus, kategorisering og diagnostisering, har fått så godt fotfeste i den norske skulen og held fram med på å dominere fagfeltet. Vi må også hugse på at fleire av dei diagnostiske kategoriane som blir brukte i stor utstrekning i skulen i dag, er lånte frå medisin og psykiatri, og at dei dermed ligg utanfor læraren sitt fagfelt og kompetanseområde. Truleg er den auka vektlegginga av diagnosar og avvik ein del av forklaringa på den suksessive auken i talet på elevar som treng særskild tilrettelagt undervisning.

Forenklingar og kategoriseringar

Det ligg til vår natur å forenkle og sortere menneske inn i ulike kategoriar, og dei fleste har nok opplevd å bli eigenskapsforklart eller å få tildelt eigenskapar eller motiv som dei ikkje kjenner seg att i. I skulen er det nokså vanleg at lærarar omtalar elevar som anten *sterke*, *svake*, *aktive* eller *passive*.

Profesjonsutøvarar utviklar ofte ein eigen språkbruk i samhandling med andre profesjonar. Dette arbeidsspråket er ofte knytt til erfaringsbasert og praktisk utøving. Det er lett å ta i bruk grove og unøyaktige omgrep for å skildre elevar, og dette arbeidsspråket er med på å forenkle samhandling mellom yrkesgruppene. Vi nyttar eit språk som er enkelt og tilgjengeleg for alle. Det formelle fagspråket blir erstatta av eit uformelt profesjonsspråk der vi eigenskapsforklurar utfordringane framfor å sjå på kontekstuelle faktorar i vår eigen organisasjon. Mosvold & Ohnstad (2016) refererer til Wadel (1991), som kallar desse omgrepa dekkomgrep. Gjennom dekkomgrepa blir handlingar som i utgangspunktet er aktive, skildra som eigenskapar som er statiske og uforanderlege, og dermed blir eigenskapsforklaringane tautologiske. Det blir skapt eit inntrykk av at dette er eigenskapar som læraren ikkje kan endre på. Damsgaard (2014) hevdar at lærarane ved hjelp av eigenskapsforklaringar sementerer negative sjølvbilde og dermed stigmatiserer elevane. I tillegg kan bruken av desse unøyaktige og grove forenklingane bli ein del av dei identifiserande forteljingane som definerer eleven (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 27).

Statiske «merkelappar» er etisk problematiske av fleire grunnar. Først og fremst fordi lærarane blir farga av eigenskapsforklaringar og vil leite etter det dei forventar, og fordi elevane vil spegle seg i dei. Ved å sortere elevane i ulike kategoriar forenkla vi dessutan kompleksiteten knytt til relasjonelle tilhøve og læringsprosessar. I tillegg risikerer vi at eleven blir kategorisert både av medelevar og av andre lærarar, fordi elevane veit nøyaktig kven som ber stempelet «svak», og kven som ber stempelet «sterk». Konsekvensen av andre sine forventningar til anten å lukkast eller mislukkast i skulen kan derfor ende opp som ein sjølvoppfyllande profeti (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 26).

Vi har også meir formaliserte og standardiserte vurderingsformer knytt til enkeltelevar, som til dømes *låg*, *middels* og *høg* måloppnåing, som skal skildre samla kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er også ei form for forenkling der vi sorterer elevane ut ifrå ein svært vid og lite konkret kategori, og der vi kan

stå i fare for å framstille eleven som ein passiv mottakar av læring. Kategorisering generelt kan gi grunnlag for stereotypiske oppfatningar, og kategoriar aleine er sjeldan til nytte som ein gullstandard for eleven si læring. Ein tredje dimensjon knytt til eigenskapsforklaringar er institusjonell kategorisering og politisk konsensus. Vi har ei felles oppfatning av kva som påverkar læringsutbytte, som går på tvers av profesjonar og politiske styringsdokument. Til dømes ei kollektiv oppfatning av at sosial bakgrunn er avgjerande for barn si læring. Vi eigenskapsforklarar elevane ut ifrå foreldra sin utdanningsbakgrunn, og truleg vil desse uformelle oppfatningane påverke lærarane sine forventningar og avgrense barna sine moglegheiter.

Eigenskapsforklaringar og forventningar

På kva måte kan elevar bli påverka av lærarane sine eigenskapsforklaringar og forventningar? Ut frå ein sosialkonstruktivistisk tilnærming bidrar dei sosiale forventningane over tid til å forme oss og ta rolla som anten flinke eller mindre flinke. Greie eller mindre greie. Åtferda vår er ikkje berre eit uttrykk for motivasjonen og haldninga vår, men også eit uttrykk for forventningane frå andre. Når andre sine forventningar over tid går i same retning, formast vi av dei stadige små dryppa av tilbagemeldingar (Manger & Wormnes, 2015).

I ei kvar gruppe vil det etter ei viss tid utvikle seg bestemte mellommenneskelege handlingsmønster. Dette blir kalla gruppa sin uformelle rollestruktur. I mange klasser går elevane raskt inn i bestemte roller, der nokre er hjelparar eller klovnar, medan andre kan få rolla som prakteksemplar eller bråkmakarar. Andre igjen kan bli oppfatta som blyge og tilbaketrekte. Ifølgje Schmuck & Schmuck (1983) i Manger & Wormnes (2015) kan slike rolleforventningar bli så fast forankra i heile gruppa, og feste seg i ein slik grad, at ingen legg merke til om eleven prøver å endre seg. Ein konsekvens av denne syklusen kan vere at ei nøytral åtferd eller ei handling som har til hensikt å vere positiv, blir tolka som ei stadfesting av personen sin negative veremåte.

Sjølvpoppfyllande profetiar påverkar oss på fleire

måtar. Allereie på midten av 60-talet gjennomførte Rosenthal & Jacobsen (1968) eksperimentelle studiar som viste at læraren sine forventningar i stor grad påverka elevane sine prestasjonar. Denne effekten blir også kalla *Pygmalion-effekt* eller *Rosenthal-effekt*. I pedagogikken er denne illustrert gjennom det berømte eksperimentet *Pygmalion in the Classroom* (Rosenthal & Jacobsen, 1968; Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 32). Lærarane fekk informasjon om at kartleggingar viste at 20 prosent av elevane viste ei tidleg intellektuell modning. I realiteten var elevane med desse «merkelappane» tilfeldig trekte ut. Etter eit semester tok alle elevar ei ny kartlegging. Det vart no funne at i gruppa med «tidleg modne» hadde gruppa gjennomsnittleg forbetra seg signifikant meir enn i resten av gruppa. Ei forventning hadde blitt oppfylt, ganske enkelt fordi ho var forventa. Lærarane oppførte seg meir vennleg, dei stilte høgare krav, gav fleire differensierte tilbagemeldingar, og dei skapte fleire moglegheiter for dei «spesielle elevane». Den klaraste effekten fann forskarane for andreklassingar (Manger & Wormnes, 2015).

Denne studien utløyste ein serie med studiar innanfor denne tradisjonen, og Rist sin kasusstudie frå 1970 er ein av dei meste kjente (i Manger & Wormnes, 2018). Studien handlar om korleis ein barnehagelærer i ein barnehage i eit farga område i USA delte barna inn i tre grupper etter berre åtte dagar, tilsynelatande etter skulefaglege kriterium. Ifølgje Rist var inndelinga i realiteten gjort på grunnlag av utsjånad, reinslegheit, klesdrakt, foreldra si inntekt, utdanning og familiestorleik. Dette var opplysningar som barnehagelæraren allereie hadde kjennskap til. Barnehagelæraren hadde ein idealtipe i tankane då ho grupperte, nemleg barn frå ein velutdanna middelklasse. Rist sin kasusstudie viste at inndelinga hadde klare konsekvensar. Barnehagelæraren konsentrerte seg mest om den beste gruppa, og barna i den «dårlegaste» gruppa vart i langt større grad overlatne til seg sjølv, noko som stadig førte til krangel i gruppa om kva for aktivitetar dei skulle utføre (Manger & Wormnes, 2018, s. 264).

Psykologen David Rosenhan (1973) gjorde eit liknande eksperiment då han sende åtte psykisk friske

deltakarar til ulike psykiatriske sjukehus (Skavlid, 2003). Dei vart lagt inn med diagnosen *schizofreni*. Blant dei såkalla pseudopasientane var også Rosenhan sjølv. Vel inne på institusjonen skulle dei oppføre seg normalt. Men dei opplevde at alt dei sa og gjorde, vart tolka inn i ei sjukdomsforståing. Korleis «pasientane» fekk svar på heilt alminnelege spørsmål, vart ein tankevekkjar for pseudopasientane. Til dømes spurde ein «pasient» legen om han kunne fortelje han når institusjonen ville gi han dei rettane som han hadde krav på. Då fekk han til svar: «Korleis har du det i dag?» utan at legen venta på svar. Slike svar førte til at pseudopasientane følte seg usynlege og verdilause. Ei kjensle av å miste personlegdommen og bli til ein «ting» var felles for alle pseudopasientane.

I journalane som vart skrivne om kvar pasient, vart det også klart at historia frå pasienten om eige liv vart tolka inn i ei schizofren ramme. Dei feilaktig psykotiske vart ikkje oppdaga av psykiatrar og pleiarar, men dei vart avslørte av dei som var verkelege pasientar. Då eksperimentet vart kjent, vart Rosenhan møtt med argument som at «det var jo ikkje så rart at det gjekk som det gjekk, då de berre har undersøkt dårlege sjukehus, men hos oss er det mykje betre». For å imøtegå denne kritikken vart han einig med leiinga ved ein del nye sjukehus at han i løpet av ein tremånadersperiode skulle sende nye pseudopasientar, slik at dei fekk høve til å vise at dette i så fall var riktig. I løpet av perioden vart fleire som oppsøkte desse institusjonane, avslørte som ein av Rosenhans pseudopasientar. Problemet var berre at han ikkje hadde sendt nokon (Skavlid, 2003).

Rosenhan sitt eksperiment relatert til dagens klasserom

Dersom profesjonsspråket blir negativt eigenskapsfokuser, kan elevlar risikere å bli kategoriserte ut ifrå læraren sine forventningar og fastlagde mønster. Språket vil ha krenkande element i seg, og språket vil vere både lukka og avgrensa. Damsgaard (2014) omtalar dette som definisjons- og stemplingsmakt hos lærarar. Damsgaard understrekar kor sterk denne språklege makta kan vere, ved

å bruke omgrep som stigmatisering og brennemerking (Mosvold & Ohnstad, 2016, s. 30). Relasjonen mellom lærar og elev vil alltid vere farga av både sosiale og faglege forventningar, og det er godt dokumentert at undervisningspraksis, oppfatningar og forventningar til elevlar har betydning for elevane si utvikling (Hattie, 2009; Marzano, 2009; Faldet & Nordahl, 2017).

Osvold (2012) fann i si doktorgradsavhandling, *Når ADHD kommer inn døra*, at kvardagsforståinga av barna der foreldra leitar etter hendingar og situasjonar som kan forklare barnet sine kjensler og åtferdsuttrykk, får sterk konkurranse av ADHD-diagnosen (Olsvold, 2014). Forskarar ved Gøteborgs universitet fann også at yrkesgrupper i skulen har stor tiltru til diagnoser, og dei bruker ofte diagnosekriteria til hjelp og støtte når elevlar kjem i situasjonar som omhandlar bråk eller mobbing og trakassering. Det er derfor ein reell fare for at lærarar vender blikket bort frå miljømessige faktorar som ei mogleg årsak til åtferda (Jakobsen, 2017).

Effekten av forventningar gjeld både elevlar som lærarane har positive forventningar til, men også elevlar der lærarane forventar problem. Forventningar er ofte skapte ut ifrå tidlegare erfaringar og haldningar som lærarane har. Elevlar som er stigmatiserte av lærarane sine, vil ikkje få aksept eller forståing, heller ikkje på område der eleven har vanskar. Dette kan igjen føre til at eleven stigmatiserer seg sjølv og misser tiltru til den faglege utviklinga si (Faldet & Nordahl, 2017).

Boka *Ungdom på ville veier – skoleerfaringer og kriminalitet* (Damsgaard & Kokkersvold, 2011) er basert på ein studie om elevlar i risiko og skuleerfaringane deira. Elevane uttrykte eit ønske om å bli sett på som ungdom som hadde det vanskeleg. I staden bar relasjonane preg av lærarar som ikkje møtte dei, og som krenka dei eller eigenskapsforklarte den problematiske åtferda deira. Gjennom lærarane sin veremåte fastheldt dei mønster og negative sirklar. Denne studien illustrerer også godt korleis vår oppfatning av elevane får konsekvensar ved at vi responderer på ein måte som vil forsterke og oppretthalde vanskanane.

Forklaringsvariablane bør i langt større grad enn i dag vere knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane.

Sosial arv og forventningar

Er foreldra si skulebakgrunn med på å definere korleis elevane blir mottekne, og er skulen og lærarane sine forventningar til elevane avgjerande for hyppigheit av utstøying og reproduksjon av ulikskap?

I ein rapport frå Statistisk sentralbyrå (2017) som er gjort på oppdrag frå Kunnskapsdepartementet, har forskarane laga ein skulebidragsindikator knytt til læringsutbytte ved dei ulike skulane i landet. Rapporten syner at kommunen du bur i, og kva for skule du går på, har mykje å seie for kor mykje du lærer i skulen. På det meste utgjer skilnaden eit heilt skuleår med læring, men også dette resultatet blir forklart med at nøkkeltala ikkje er justerte ut ifrå elevsamansetting, og at ulikskap i elevsamansetting er viktig å ta omsyn til når vi les gjenomsnittresultatet ved ein skule (SSB, 2017; regjeringen, no, 2017). Nøkkeltala har klare parallellar til Rosenhtal & Jacobsen (1968) si forskning, som også fann den klaraste effekten for andreklassingar.

Trass i at rapporten dokumenterer store variasjonar i læringsutbytte ved dei ulike skulane, fell tala til steingrunn fordi bakgrunnsvariabelen knytt til foreldra sitt utdanningsnivå slår så sterkt inn når forskning, idear og politiske mål skal omsettast i politiske reformer. Det er også stor semje i fagfeltet om at årsaker til vanskar i skulen er multifaktorielle, men bakgrunnsvariabelen vil korrelere, og derfor får enkle årsakssamanhengar halde fram med å dominere fagfeltet.

Kunnskapsdepartementet sette ned ei ekspertgruppe som skulle samle kunnskap om kvifor kjønnsforskjellar i skulen oppstår, og for å utarbeide ulike forslag som kan motverke desse. Den offentlege utgreiinga peikar på at det er lite forskning om effektar av tiltak mot kjønnsforskjellar eller om årsaker til kjønnsforskjellar. Kunnskapsgrunnlaget er svakt, og rapporten tematiserer i liten grad faktorar knytte til strukturerte årsakssamanhengar i skulemiljøet. Manglande resultatlikskap er derimot dokumentert i fleire rapportar, men det blir også her sett i lys av habitus og sosial arv, og ikkje tematisert som årsaksfaktorar i seg sjølv (NOU, 2019:3).

I NOVA-rapporten med tittelen *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn?* (Bakken, 2009) vart det undersøkt nærare om utdanningsbakgrunnen til foreldra har ulik innverknad på læringsresultata avhengig av kva for skule eleven går på. Det finst mykje kunnskap om betydninga av utdanningsnivået til foreldra for elevane sine faglege resultat, men lite om korleis denne samanhengen varierer mellom dei ulike skulane.

Rapporten konkluderer med at foreldra sin bakgrunn er ein svært robust faktor, og at det synest vanskeleg for skulane å kompensere for dei ulike læringsføresetnadane. Samstundes avdekkjer resultata at på enkelte skular har foreldra sin bakgrunn mindre betydning. Sjølv om designa ikkje er i stand til å skilje ut skulen sitt eige bidrag til sosiale forskjellar, hevdar forskarane likevel at analysane gir grunnlag for å hevde at avvika handlar om meir enn reine tilfellegheter. Eit anna argument for at analysane reflekterer noko substansielt, er at dei avdekkjer systematiske samanhengar mellom skuleeigenskapar og i kor stor grad foreldra si utdanning har betydning for elevane sine karakterar. Vidare påpeikar rapporten at dersom ein skal kunne forstå forskjellane mellom skular, bør forklaringsvariablane i langt større grad enn i dag vere knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane, nemleg lærarkvaliteten (Bakken, 2009). Den «statistiske støyen» må ha vekt interesse hos forskarane, for to år seinare kjem ein ny NOVA-rapport, der forskarane har gått i djupna på tematikken og sett nærare på kvaliteten i skulen i eit lågstatusområde og samanlikna funna med ein skule i eit høgstatusområde.

I rapporten frå forskingsprosjektet *Gode skoler, gode for alle?* vart to norske ungdomsskular valde ut for å sjå nærare på kjønnsforskjellar og skuleprestasjonar (Bakken & Danielsen, 2011). Forskarane var opptekne av å samanlikne desse skulane gjennom ulike dimensjonar, som intensive klasseobservasjonar og intervju med lærarar og rektor og andre nøkkelpersonar. Forskarane følgde klassene over ein toårsperiode. Skulane var i utgangspunktet valde fordi gutane oppnådde svært ulike resultat. Den eine skulen utmerka seg med små forskjellar



og svært gode resultat, medan i den andre skulen var kjønnsforskjellane betydelege, og det var særleg gutane som gjorde det dårleg. Prestasjonsmessig låg skulane høvesvis i øvre og nedre del av karakterskalaen, og var blant dei fem skulane i landet med høgast og lågast karaktergjennomsnitt.

Nokså tidleg i prosjektet vart det klart for forskarane at kjønnsforskjellane ikkje handla om kjønn, samstundes som det vart tydeleg for dei korleis elevane sin sosiale klassebakgrunn var ein meir relevant faktor for å forstå forskjellane mellom desse skulane. Dette førte til ei reformulering av det opphavlege forskingsspørsmålet, som tok utgangspunkt i kjønnsforskjellar, til å handle om korleis elevane sin klassebakgrunn kan spele ei så stor rolle for elevane sit prestasjonsnivå. For den norske

ideologien om fellesskulen er jo nettopp å skape like moglegheiter uansett kor du kjem frå. Når lærarane blir bedne om å forklare skulen sine faglege resultat, viser dei nokså unisont til klassens elevgrunnlag og den klassebakgrunnen som dominerer blant foreldra i skulekretsen (Bakken & Danielsen, 2011).

Vidare la rapporten vekt på korleis sosial bakgrunn som kategori vart synleg både når det gjaldt leining og organisering, og korleis den pedagogiske verksemda og relasjonen mellom lærarar og elevar utspelar seg. Skulen som kunne vise til gode resultat, var prega av stabilitet og ein skulekultur der ordensregelverket vart følgt. Den pedagogiske praksisen var både attkjenneleg og føreseieleg på tvers av lærarar og fag og frå time til time. Kontrasten var stor til skulen med låge resultat, som hadde

vore gjennom fleire gjennomgripande omorganiseringar dei siste åra. Dette hadde skapt ustabilitet og mangel på føreseielegheit. Endringar og krav skapte motstand og hadde liten oppslutnad blant lærarane. Rektor hadde vanskar med å skape ein felles skulekultur, og som ho seier: «Her er det en 'enmannsskole'». I klasserommet vart dette synleg ved at det vart observert mykje privat lærarpraksis, både med omsyn til svak regelhandtering og lite heilskapleg pedagogisk praksis.

Vurderingspraksis var også svært ulik på dei to skulane, og i rapporten konkluderer forskarane med at desse kulturforskjellane truleg er uttrykk for svært så ulike elevforventningar. Lærarane på dei to skulane hadde ulike oppfatningar om kva som kjenneteiknar gode elevpresentasjonar. Timane i skulen med lågast karaktergjennomsnitt bar preg av ei positiv stemning, men samstundes mange uoppmerksame elevar, svakt læringstrykk, svak elevrespons, mange forseintkommingar og til tider dårleg førebudde lærarar. Fråværet var også svært høgt. Lærarane var opptekne av at ein må etablere gode relasjonar før ein kan sette inn pedagogiske tiltak. På den resultatorienterte skulen var ikkje dette noko tema. Den relasjonsbyggande verksemda gjekk hand i hand med den pedagogiske, utan at det eine gjekk utover det andre.

Paradokset i dette er at skulen, som skal vere ei verksemd som har eit inkluderande kjønnsperspektiv, er den same verksemda som i stor grad er med på å oppretthalde kjønnsgapet. På same tid kan forventningar i skulen vere ei av forklaringane på at karaktergjennomsnittet i enkelte skular er lågare enn landsgjennomsnittet. Til dømes var lærarar med det lågaste karaktergjennomsnittet lite villige til å sanksjonere mot grensebrytande åtferd som gutar som regel stod for, fordi dei var redde for meir skulk og fråfall. Det som var uakseptabel åtferd på den prestasjonsorienterte skulen, og som ville føre til strenge reaksjonar, vart innanfor dei vide rammene akseptert på skulen med låge resultat (Bakken & Danielsen, 2011).

Forskarane bak rapporten seier at dei visste at sosial bakgrunn har stor betydning for elevprestasjonar, men at den pedagogiske praksisen i så stor grad ser ut til å vere

tilpassa elevane sin klassebakgrunn, forbausa dei. Den tydelege samvariasjonen mellom elevane sin klassebakgrunn og den pedagogikken dei vart utsette for, var den mest påfallande kontrasten mellom desse to skulane. Gutane frå arbeidarklassen vil på ein subtil måte sette standarden for læraren sin undervisningspraksis mellom anna fordi lærarane opna eit rom for mange utanomfaglege aktivitetar i timen. Manglande sanksjonar gav uklare signal til elevane om kva for oppførsel som vart akseptert. Skulepraksisen gav grunnlag for dei betydelege kjønnsforskjellane, men også generelt det dårlege resultatet for begge kjønn.

Sjølv om det er stort samsvar mellom nøkkeltala og skulen sine forteljingar om elevane, er det tydeleg at skuleleiinga og lærarane eksternaliserer sine forklaringar basert på elevane sin bakgrunn heller enn på eigenskapar ved skulen. Forskarane bak studien konkluderer med at denne forma for eksternalisering la eit grunnlag for nokså ulike skulestrukturar, som bidrog til å gi elevane på desse to skulane ulike moglegheiter. Når rektorar og lærarar ser på sin skule som høvesvis ein skule for middelklassen og arbeidarklassen, blir dette avspegla på ulike måtar i den praktiske skulekvardagen. Desse eksempla syner at slike avspeglingar kan vere ein gjennomgripande dimensjon for heile skulen si verksemd, og kan vere ei forklaring på kvifor elevar med ulik sosial bakgrunn kjem så ulikt ut i skulen (Bakken & Danielsen, 2011).

Anna Cecilie Rapp, førsteamanuensis ved Institutt for lærarutdanning ved NTNU, har i doktorgradsavhandlinga si samanlikna skulesystemet i ein middels stor norsk by og eit tilsvarande skulesystem i Finland. Studien peikar på forskjellar i korleis skulen er organisert. Ho fann at skular i lågstatusområde i Noreg i større grad var opptekne av å byggje gode relasjonar enn av akademiske resultat. Motsett fann ho at skular i norske høgstatusområde hadde betydeleg større press frå ulike hald på at elevane presterte fagleg. I den finske skulen er lågstatusskular betydeleg meir fagleg orienterte, og vanskaner blir løyste på heilt andre måtar enn i Noreg (Haugan, 2019).

I Noreg er det ein «fix-it»-kultur der ei rekke ulike program skal løyse alt frå lærevanskar til åtferdsvanskar.

Medan Noreg innførte opp mot 27 ulike program, innførte tilsvarende skular i Finland berre eitt. Det var særleg mange skular i lågstatusområde i Noreg som innførte fleire program. Programma kommuniserer i liten grad med kvarandre, og det gjer at strukturen risikerer å bli fragmentert. Programma blir heller ikkje integrerte som kvardagspraksis i skulen. Programma legitimerer at skulen tek tak i problemet, men ifølgje Rapp er programifisering ueigna som skuleleiing, og fører i større grad til å oppretthalde sosiale forskjellar. Studien viser også at skulen i Noreg organiserer samarbeidet med foreldra ulikt, avhengig av foreldra sin sosioøkonomiske status. Dette kan forsterke effekten av barna sin sosiale bakgrunn.

Ei større vektlegging av individuelle rettar i den norske skulen og eit stadig smalare normalitetsbegrep også i barnehagen og samfunnet generelt er med på å definere fleire og fleire ut av fellesskapet. Gutar blir ramma særleg hardt, og det er grunn til å tru at mange elevar ikkje får optimalisert læringspotensialet sitt med dagens praksis (Haugan, 2019).

Dei viktigaste drivarane for ulikskap

Kven er då dei viktigaste drivarane for at ulikskapane blir halde ved lag, og kvifor blir vi stadig sorterte inn i ulike kategoriar og i større grad slusa inn i segregerte tiltak i skulekvardagen?

Mykje peikar i retning av at det er skulesystemet sjølv som er pådrivarar i reproduksjonen, og særskilt i område der klasseomgrepa tidlegare stod sterkt. Med andre ord så ligg det ei forventning om at elevane skal vidareføre den sosiale arven. Dei fleste vil nok vere samde i at uansett bakgrunn er det lite sannsynleg at eleven ville gått styrka ut frå ein skulestruktur der negative forventningar knytte til elevprestasjonar er den dominerande kulturen. Motsett ville elevar frå alle sosiale lag profitert på eit læringsmiljø der positive forventningar låg til grunn. Det er også svært lite truleg at biologiske faktorar er årsaka til dei store kjønsskilnadane i skulen, men at dei heller er to sider av same sak, slik også NOVA-rapporten peikar på (Bakken & Danielsen, 2011).

Det sentrale i teoriar om klasse er at familien sin kulturelle kapital og identifisering med samfunnets dominerande kultur er ein sentral suksessfaktor i skulen (Flemmen, 2020). Klasseomgrepet har i dag liten oppslutnad hos folk flest, og dei færreste identifiserer seg innanfor ein bestemt kategori. Levestandarden har auka vesentleg i befolkninga, utdanningsnivået er i vekst, og på svært mange område har vi formelle rettar, men likevel ikkje reelle. Trass i eit velutvikla velferdssystem og endring i livskår og levestandard har likevel klasseomgrepet slått rot i politiske utgreiingar og rapportar og står den dag i dag som ein forklaringsmodell på kvifor skulereformer ikkje klarar å jamne ut sosiale forskjellar i elevmangfaldet. Til no har modellen vore lite hensiktsmessig. Truleg er han i langt større grad til nytte som dekkomgrep for mislukka skulereformer og manglande resultatlikskap.

Hansen (2005) i Beck (2011) peikar på at dersom ein oppfattar ulikskap i utdanning primært som eit resultat av evner og prestasjonar, er det vanskeleg å oppnå endring, også gjennom politiske vedtekter. Kompleksiteten i prosessar knytte til utdanning og ulikskap fordrar merksemd om fleire faktorar, og søkelyset bør heller rettast mot manipulerande faktorar som skuleinterne problemstillingar. I staden for å rette merksemda mot elevane sine eigenskapar, vil det vere meir nyttig å heller rette ho mot desse eigenskapane i møte med systemet, som i sin tur fordrar kunnskap om dei prosessane og strukturane som formar eigenskapane. Den symbolske valden (det maktforståinga overser) som utdanningssystemet vårt utøver på grupper av elevar, er i høgste grad viktig å fokusere på, og det å stille spørsmål ved skulen sitt innhald og skulen si verksemd er grunnleggjande for ein kritisk samfunnsvitskap (Beck, 2011).

Dei siste tiåra har det vore ei rekke skulepolitiske reformer og satsingar med det formål å jamne ut sosiale forskjellar og kjønnsforskjellar i skulen. Med Reform 97 stod ei ny grunnskulereform på trappene, og med den vart skulealderen senka til seks år. Peder Haug, som var forskingsleiar for program for evaluering av Reform 97, seier det slik; «Ut fra det vi vet i dag, er konklusjonene



Elevar frå alle sosiale lag ville profittert på eit læringsmiljø der positive forventningar låg til grunn.

at Reform 97 ikke har hatt noen konsekvenser for barns læring i det hele tatt» (Jonassen, 2017).

I 2006 vart Kunnskapsløftet innført, med ytterlegare presisering av læringsmåla. Med tidleg innsats skulle ein sikre at alle elevar nådde same læringsmål til same tid. «Tidleg innsats-perspektivet» har også vore kritisert for å resultere i eit kartleggings- og testregime som bidreg til stress, konkurransepress, «overbehandling», innsnevring av normalomgrepet og sjukleggjering av barn som utviklar seg normalt (NOU: 2019:3).

Nordahl-rapporten (2018), som har undersøkt effekten av spesialundervisninga i skulen, slår også fast at effekten av tiltaka vil slå svært tilfeldig ut i dei ulike kommunane, og skular med pedagogiske utfordringar tilbyr i større grad spesialundervisning enn skular som har ein velfungerande allmennpedagogikk. Tiltaka som skal

kome elevane til gode, blir ulikt fordelt, og tolkinga av regelverket vil dessutan variere frå skule til skule. Trass i gode målformuleringar i sentrale styringsdokument vil den menneskelege dimensjonen alltid vere ein faktor.

I NOU-rapporten *Nye sjanser – bedre læring – Kjønnsskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp* (NOU: 2019:3) har utvalet foreslått ei rekke nye styringstiltak. Eit av tiltaka er utprøving av ein eller fleire former for fleksibel skulestart. «Utredningen bør særlig legge vekt på en modell med felles førskole ved seks- eller femårsalderen med opptak til 1. trinn på ulike tidspunkter etter individuell vurdering av barnet. Formålet er å tilpasse skoletilbudet bedre til elevenes utvikling» (ibid., s. 23).

Forslaget frå Stoltenbergutvalet (ibid. 2019) om fleksibel skulestart for 6-åringar, etter ein felles oppstart i førskule, gir assosiasjonar til tidlegare reformer og

andre utilsikta effektar av skulepolitiske strøymingar. Truleg vil vi vidareføre og forsterke det eldgamle tankegodset som har fått fotfeste i skulen altfor lenge, fordi vi ikkje tar høgde for eller justerer for effektane forventningar har på elevane sitt læringsutbytte. Sjølv om den politiske intensjonen er god, kan vi ikkje sjå bort frå at også ei slik ordning vil vere sjølvforsterkande og verke mot si hensikt. Det burde historia ha lært oss, men så lenge vi held fast ved den same analysen, er det vanskelig å endre kurs.

Skulen er ein institusjon der normative vurderingar i stor grad legg føringar for praksis. Kvifor skulle enda eit forslag som er tufta på den same ideologien, lukkast denne gongen, og kvifor skal vi gjere meir av det vi veit ikkje fungerer? Ironisk nok er det nettopp det spesialundervisninga har vore kritisert for i ei årrekke. Dei eigentlege drivarane og mekanismane må identifiserast, og her må også tiltaka settast inn. I regelen treng berre ei handfull elevar i ein mellomstor norsk skule spesialundervisning, resten av elevmassen kan få tilpassa undervisninga si innanfor rammene av ordinær undervisning. Når det likevel viser seg at om lag 50 000 barn (Udir, 2020–2021) blir slusa ut i meir eller mindre segregerte tiltak i skulekvardagen (Moe, 2020), med dei risikofaktorane det medfører, så er det på høg tid å sette på bremsa.

Det å gi utanforliggande faktorar all skuld, ved å sette ei «cut off»-grense ved høg eller låg utdanning hos foreldre, er truleg eit blindspor i norsk utdanningspolitikk, og det står i vegen for å nå ambisjonane om ein likeverdig skule for alle. At regjeringa i år etter år held oppe eit sjølvforsterkande system som i stort omfang held fram med å skape og reproducere ulikskap, er å utøve stor urett mot ei talrik og mangfaldig gruppe av elevar i den norske skulen.

I samband med lanseringa av boka *La læreren være lærer – veien til en skole der alle barn lykkes* (Giske, 2015) oppsøkte Trond Giske ei rekke barneskular, høgskular og andre utdanningsinstitusjonar. Giske teiknar eit dystert bilde av dagens skule, noko som naturleg nok skal rydde veg for nye politiske skiljevegar. Han kunne fortelje at

berre tre av fire elevar fullfører vidaregåande opplæring, og at fleire gir opp undervegs. Forklaringa er enkel. Skulen maktar ikkje å jamne ut dei sosiale forskjellane. Vidare seier Giske at vi allereie i første klasse kan plukke ut dei elevane som vil tape i konkurransen. På samfunnsnivå er tapet enormt. Det er ingen tvil om at Giske har eit bankande hjarte for skulen og kjenner han betre enn dei fleste politikarar, noko som også blir uttrykt gjennom tittelen «Det viktigaste i livet» i det første kapittelet (Schanning, 2016). Giske målar med brei pensel, men er analysen nødvendigvis rett?

For er det verkeleg så enkelt, og er verkeleg ein enkeltfaktor så avgjerande for det vesle barnet som nyleg har begynt på skulen? Og korleis brukar lærarane eit slikt perspektiv når dei skal legitimere vala dei skal gjere på vegner av eleven i framtida? Den politiske forklaringsmodellen overfører ansvaret for å lukkast i skulen over på eleven, og det er opp til den enkelte om han tapar eller vinn i konkurransen om privilegia vidare opp i skulesystemet. Eleven hadde alle moglegheiter, men valde dei bort. Vi er vår eiga lukkes smed!

Dersom vi legg forskinga som problematiserer effekten av forventningar og eigenskapsforklaringar til grunn, er den typen predikasjonar langt meir skadeleg enn han er til nytte, og fører til å forsterke og problematisere naturlege variasjonar i mangfaldet av elevar. Lærarane, derimot, er frikjende frå start, det slår Giske fast gjennom ei rekke forskingsartiklar og utgreiningar om årsaker til sosiale skilnader i skulen. Gutane tapar stadig større terreng, og talet på elevar som får spesialundervisning, har aldri vore høgare, trass i auka kunnskap og kompetanse på alle område. Det er noko som ikkje stemmer.

For kva skjer når det går opp for oss at eleven fell i kategorien «svak elev»? Truleg skiftar vi perspektiv frå begeistring til bekymring. Om vi ikkje uttrykker det direkte, vil vi truleg avsløre vår bekymring og endrahaldning på fleire måtar – ikkje minst i møte med kollegaer, føresette og eksterne samarbeidspartnarar. For det som er heilt sikkert, er at vektlegginga vår av avvik og vanskar i skulen er heilt og fullstendig unyttig

for eleven si læring. Eleven treng vår tillit, vår begeistring, vår forståing og støtte. Skulen sin måte å definere elevar på skadar evna vår til å vere den støttespelaren eleven treng, og bidreg i stor grad til å eigenskapsforklare og definere elevane ut av fellesskapet (Utdanningsnytt 2003).

Oppsummering

Skal vi nærme oss ei løysing og ein skule med like lære-føresetnader for alle elevar, så kan vi ikkje gjere anna enn å snu spegelen og rette merksemda mot dei utfordringane vi kan gjere noko med, og fleire undersøkingar peikar i retning av at nøkkelen ligg i skulen sin eigen læringskultur. Dette bør gi implikasjonar til ei grundigare forskning der forklaringsvariablane i langt større grad enn i dag blir knytte til den pedagogiske situasjonen som omgir elevane. Å halde fram i hamsterhjulet med merksemd på avvik og gradering av vanskar har til no verka mot si hensikt og heller generert ei vesentleg auke i sakkunnige utgreiingar og åtferdsbaserte diagnosar (Hatlo & Stensholt, 2017). Dessutan erkjenner sentrale fagfolk at ein umogleg kan forstå tilstanden ADHD som noko anna enn eit multifaktorielt og kontekstavhengig problem. At fødselsmånad er ein risikofaktor for å få diagnosen, understrekar poenget (Vogt & Lunde, 2018). Forsking syner også at diagnosar kan føre til at lærarar vender blikket bort frå miljømessige faktorar som ei forklaring på åtferda.

Trass i styrka merksemd på systemarbeid med endringsorienterte læringsfellesskap kan det, ut ifrå talet på elevar med enkeltvedtak, sjå ut til at individfokus framleis er det dominerande perspektivet i skulen. Rapportar peikar også på at dei ulike satsingsområda frå politisk hald ikkje har hatt konsekvensar for elevane sitt læringsutbytte i det heile.

Ei rekke undersøkingar og blindtestar syner at forventningar frå lærarar har stor betydning for prestasjonsnivået til elevane, både i positiv og negativ retning. Undersøkingar peikar også på at forventningar frå skuleleiing og lærarar ikkje berre får effekt på individnivå, men også på gruppenivå. Scarr (1981) i Manger (2012)

stipulerer at berre 25 prosent av skuleelevar si læring statistisk sett kan forklarast med intelligens, medan dei resterande 75 prosentane kan forklarast med andre faktorar, til dømes motivasjon, god helse, aksept og tillit i skulekvardagen (Manger, 2012).

Rett nok kjem elevar med ulike føresetnader i møte med skulen, men vi må likevel hugse på at 97,3 prosent av norske 3–5-åringar går i barnehage (SSB, 2021). Dei oppheld seg det meste av si vakne tid i pedagogiske institusjonar med eit rikt tilfang av bøker, språk- og skulefremmande aktivitetar.

Truleg er skulen den viktigaste faktoren i ein identifiseringsprosess og den faktoren som i aller størst grad påverkar eleven si plassering på rangstigen og korleis eleven sjølv identifiserer seg med tanke på sine føresetnader vidare i livet. Vi kan også slå fast at automatiske tankar og forventningar har ein tendens til å bli sjølvoppfyllande profetiar. Når sjølvaste kjendiskokk Hellstrøm svarer «rød» i ein blindtest av kvitvin på ein vingard i Frankrike, er det unekteleg veldig morosamt og underhaldande. Men det illustrerer også godt at dei dyktigaste innan fagfeltet også fell gjennom når det kjem til forventningar og sjølvsuggestjonar. Den sterke forventningseffekten blir også godt illustrert i Rosenhan (1973) sitt eksperiment om pseudopasientar i psykiatriske institusjonar.

Effekten av forventningar er truleg ein underkommunisert dimensjon innan det pedagogiske forskingsfeltet, trass i fleire undersøkingar som underbyggjer den sterke samanhengen mellom forventningar og påverkna-den desse har på den enkelte. I naturvitskapleg forskning, derimot, er placeboeffekten anerkjent som ein avgjerande variabel som alltid må implementerast i randomiserte kontrollerte studiar. Dersom legemiddelindustrien produserer ei lyseraud pille, vil denne ha betre effekt enn den kvite. Det er ein responsforventning og ein viktig faktor i all medisinsk behandling (Manger & Wormnes, 2015). Dersom vi overfører tankesettet til skulen, vil ein elev neppe bli vurdert ut ifrå sine faglege prestasjonar aleine, men ut ifrå eit sett med variablar. Rosenthal & Jacobsen (1968) viste gjennom sitt berømte

eksperiment at responseffekten også er ein gjennomgripande dimensjon innan det pedagogiske forskingsfeltet.

Sosial bakgrunn er ein generaliseringsvariabel som ikkje kan reduserast til ein uforanderleg justeringsvariabel når ein ser på elevar og skuleprestasjonar. Samanhengen mellom sosial og kulturell bakgrunn er ikkje hoggen i stein. Vi har god forskingsmessig dokumentasjon på at skulen gjennom sin arbeidsmåte og sine forventningar er med på å attskape og forsterke sosiale skilnader i skuleprestasjonar. Skulen kan ikkje fjerne effekten av sosiale kontrastar verken i samfunnet eller i skulen, men systemet må i det minste sørgje for at ikkje skulen sjølv forsterkar problemet.

Den «blinde flekken», der ein ser bort frå skulen si rolle i å konsolidere og forsterke sosiale skilnader, er behageleg og ansvarsfråskrivande, men uakseptabel. Vi har bakgrunnskunnskap nok til å starte behandlinga av den «blinde flekken». Dei aller fleste elevar vil i møte med skulen utstråle forventningar, utforskartrøng og lærelyst. Det må også alltid vere skulen sitt utgangspunkt, og det ligg til skulen sitt samfunnsopdrag å sørgje for at gnisten ikkje sløknar. Det er i eleven sine første skuleår vi byggjer fundamentet for den vidare utviklinga og legg grunnlaget for korleis utfallet blir i dei siste. Ved å endre analysen vil truleg samfunnet oppnå enorm gevinst, og som ein sideeffekt kan vi «risikere» at reformer omsider verkar etter intensjonen.



Monica Vedvik er høgskulelektor ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett (FLKI) ved Høgskulen på Vestlandet. Ho har lang erfaring som miljøterapeut innanfor helsesektoren og som lærar og spesialpedagog i grunnskulen. Interesseområda er særleg innanfor sosialkonstruktivistiske teoriar, der tru og forventningar skapar sosiale realitetar.

REFERANSAR

- BAKKEN, A.** (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? *Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)*. URL: [4_sos_bakgrunn.pdf \(ssb.no\)](#)
- BAKKEN, A. & DANIELSEN, K.** (2011). Sosial bakgrunn og skolepraksis - Et forsøk på en forklaring. *NOVA rapport 10/2011*. URL: [Sosial bakgrunn og skolepraksis - Et forsøk på en forklaring \(utdanningsforskning.no\)](#)
- BÆCK, U.-D. K.** (2011). Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 95(6), s. 412–423. URL: [Unn-Doris_Karlsen_Baek\[2\].pdf \(uit.no\)](#)
- DAMSGAARD, H.L. & KOKKERSVOLD, E.** (2011). *Ungdom på ville veier. Skoleerfaringer og kriminalitet*. Fagbokforlaget.
- DAMSGAARD, H.L.** (2014). *Språkets makt*. Utdanningsforskning.no. URL: [Språkets makt \(utdanningsforskning.no\)](#)
- FALDET, A.C. & NORDAHL, T.** (2017). Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen *Paideia* (2). URL: [Læreres vurderinger av ulike elevgrupper i skolen \(utdanningsforskning.no\)](#)
- FLEMMEN, M.P.** (2020). Om hva klasse er, og hvordan det virker. *Tidskrift for samfunnsforskning*, 61(1). Idunn. URL: [Om hva klasse er, og hvordan det virker - Nr 01 - 2020 - Tidsskrift for samfunnsforskning - Idunn](#)
- GISKE, T.** (2015). *La læreren være lærer*. VG. 17. august. URL: [La læreren være lærer - VG](#)
- HATLO & STENSHOLT**, (2017). Eksplosiv økning i antall ADHD-diagnoser. VG. 13. desember. URL: [Eksplosiv økning i antall ADHD-diagnoser - NRK Vestfold og Telemark - Lokale nyheter, TV og radio](#)
- HAUGAN, I.** (2019). Organisering av skolesystemet har betydning for hvordan sosial ulikhet skapes og reproduseres. NTNU, SINTEF, Teknologi og samfunn. *Gemini.no*. URL: [Norsk skole underbygger sosiale forskjeller \(utdanningsforskning.no\)](#)
- JAKOBSEN, S.E.** (2017). Diagnoser får ofte skylda når barn får trøbbel. *forskning.no*. URL: [Diagnoser får ofte skylda når barn får trøbbel \(forskning.no\)](#)
- JONASSEN, T.** (2017). Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake. *barnehage.no*. URL: [Seksårsreformen 20 år etter: – Gi seksåringene førskolen tilbake \(barnehage.no\)](#)
- MANGER, T.** (2012). *Motivasjon og mestring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- MANGER, T. & WORMNES** (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Fagbokforlaget.
- MOE, E.** (2020). Barn kan bli utestengt på grunn av spesialundervisning. *forskning.no*. URL: [Barn kan bli utestengt på grunn av spesialundervisning \(forskning.no\)](#)
- MOSVOLD, R & OHNSTAD, F.O.** (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(1), s. 26–36. URL: [Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtaler av elever - Nr 01 - 2016 - Norsk pedagogisk tidsskrift - Idunn](#)
- NORDAHL, T., PERSSON, B., DYSSEGAARD, C.B., HENNESTAD, B.W., WANG, M.V., MARTINSEN, J., VOLD, E.K., PAULSRUD, P. & JOHNSEN, T.** (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Bergen: Fagbokforlaget. URL: [INKLUDERENDE FELLESKAP FOR BARN OG UNGE.indb \(ks.no\)](#)

NOU. NORGES OFFENTLIGE UTREDNINGER (2019: 3). *Nye sjanser – bedre læring — Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. URL: [NOU 2019: 3 \(regjeringen.no\)](https://regjeringen.no)

OLSVOLD, A. (2014). «Jeg er som vanlig». Barns fortellinger om ADHD. *Tidsskrift for Norsk psykologforening* 51(9), s. 698–707. URL: «Jeg er som vanlig» – Barns fortellinger om ADHD | [Tidsskrift for Norsk psykologforening \(psykologtidsskriftet.no\)](https://tidsskriftet.no)

REGJERINGEN.NO (2017). Henta frå: *Store forskjeller mellom skoler* - regjeringen.no

ROSENHAN, D. (1973). On being sane in insane places, *Science*, 19. januar. URL: [On Being Sane in Insane Places | Science \(sciencemag.org\)](https://www.sciencemag.org)

ROSENTHAL, R. & JACOBSEN, L. (1968). Pygmalion in the Classroom. URL: [\[PDF\] Pygmalion in the Classroom | Semantic Scholar](https://www.semanticscholar.org)

SCHANNING, E. (2016). Giskes skolefilosofi. Arr. *Idéhistorisk tidsskrift*, nr. 1. URL: [Giskes skolefilosofi | Arr – idéhistorisk tidsskrift \(arrvev.no\)](https://arrvev.no)

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2021). Barnehager. URL: [Barnehager \(ssb.no\)](https://ssb.no)

STATISTISK SENTRALBYRÅ (2017). *Er det forskjeller i skolars og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen?* Rapport 2017/02. URL: [Er det forskjeller i skolars og kommuners bidrag til elevenes læring i grunnskolen? - SSB](https://ssb.no)

SKAVLID, S. (2003). Å skille normale fra de gale. *Forskningsetiske komiteer*. URL: [Å skille normale fra de gale - Forskningsetiske komiteer \(sakkyndig.com\)](https://sakkyndig.com)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2006). Forebyggende innsatser i skolen. URL: [Forebyggende innsatser i skolen - Forord, innledning, innholdsfortegnelse og avsluttende drøftinger \(udir.no\)](https://udir.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). *Kjennetegn for måloppnåelse for nye læreplaner* (Kunnskapsløftet, 2020) URL: [Kjennetegn på måloppnåelse – norsk 10. trinn \(udir.no\)](https://udir.no)

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020–2021). Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk. URL: [Tall om elever, skoler, spesialundervisning og særskilt norsk \(udir.no\)](https://udir.no)

UTDANNINGSNYTT (2003). Avskaff begrepet svak elev. URL: [Avskaff begrepet svak elev \(utdanningsnytt.no\)](https://utdanningsnytt.no)

VOGT & LUNDE, (2018). AD/HD-medisinering – svakt vitenskapelig grunnlag. *Tidsskriftet den norske legeforening*. 23. januar. URL: [AD/HD-medisinering – svakt vitenskapelig grunnlag | Tidsskrift for Den norske legeforening \(tidsskriftet.no\)](https://tidsskriftet.no)

Skolen som emosjonell arena – hvordan uro i skolen kan påvirke lærere emosjonelt

Denne artikkelen bygger på en kvalitativ intervjustudie av fem lærere i ungdomsskole og videregående skole om hvordan de opplever uro i skolen. Artikkelforfatterne drøfter her hvordan slik uro virker inn på lærerne emosjonelt og på deres profesjonsutøvelse.

AV KINE SOLBERG OG MAGNAR ØDEGÅRD

Flere forskningsstudier indikerer at uro i klasserommet er en av skolens største utfordringer (Duesund & Ødegård, 2018a, 2018b; Nash, Schlösser & Scarr, 2016). Majoriteten av elever rapporterer at de ukentlig forstyrres av uro, og at dette ofte forekommer flere ganger daglig. Det at en betydelig mengde av undervisningstiden går med til å håndtere uro, kan føre til utbrenthet, frustrasjon, stress, sinne og opplevd utilstrekkelighet hos lærere (Dicke, Elling, Schmeck & Leutner, 2015; Geddes, 2006; Duesund & Ødegård, 2018b). Selv om lærere tenderer til å fortsette i sitt arbeid til tross for utbrenthet, kan dette medføre at deres elever lærer mindre, og at lærernes evne til å lede klassen og bygge relasjoner til elever forringes (Evers, Tomic & Brouwers, 2004; Huberman, 1993).

Denne artikkelen er del av forskningsprosjektet Teachers' Skillful Coping with Disruptive

Behavior in Norwegian and American Classrooms. Her defineres uro i skolen på følgende måte: «Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter» (Duesund & Ødegård, 2018a, s. 141).

I samspillet mellom lærere og elever finnes en gjensidighet. De påvirker og blir påvirket av hverandre. Dermed er ikke uroen utelukkende resultat av elevenes atferdsuttrykk, men kan også være påvirket av faktorer som ikke alltid lar seg observere, slik som læreres emosjonelle reaksjoner på uro. På bakgrunn av dette ønsket vi å undersøke hvordan uro påvirker lærere emosjonelt.

Vi har anvendt mentalisering som teoretisk rammeverk. Mentalisering angår oss alle og handler om fortolkning og forståelse av egen og andres atferd (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002;

Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998; Swan & Riley, 2015). Skårderud & Duesund (2014, s. 152) beskriver mentalisering i en skolekontekst som et relevant teoretisk redskap for bedre å forstå den urolige eleven, men påpeker at det er like relevant for å forstå oss selv.

Mentalisering

Den primære kilden til innsikt i vår studie stammer fra Finn Skårderud og Liv Duesunds artikkel Mentalisering og uro. I denne artikkelen illustrerer de at mentalisering kan omhandle det å forstå elever og læreres atferd i den konteksten uroen forekommer (Skårderud & Duesund, 2014). Det er ikke gitt at uro som oppstår i klasserommet, bare påvirkes av det som skjer i denne konteksten. Uro kan stamme fra faktorer utenfor klasserommet, slik som press fra samfunnet, vennskap eller uvennskap og hjemmemiljø (Ødegård, 2019). Det er ikke nødvendigvis bare lærere eller elevers handlinger i klasserommet som fører til uro, men det kan også være ting eleven eller læreren utsettes for, og som de «tar med seg» inn i klasserommet. Mentalisering kan benyttes som et egnet verktøy for å språkliggjøre hvordan lærere forstår elever, og hvordan elevene forstår seg selv, i tillegg til å kunne identifisere hvordan og hvorfor uro oppstår i klasserommet (Twemlow & Fonagy, 2005).



Eksplisitt og implisitt mentalisering

Mentalisering kan være eksplisitt og implisitt. Empati er et eksempel på implisitt mentalisering og kan forstås som en form for intuisjon (Allen, Fonagy & Bateman, 2010). I den implisitte mentaliseringen tar man innover seg elementer som andres kroppsspråk og intonasjon, og justerer seg deretter (Skårderud & Duesund, 2014; Swan & Riley, 2015). Man kan si at mennesker hele tiden er «tunet in» på hverandre (Ødegård, 2014, 2019, 2020). Karakteristisk for den implisitte mentaliseringen er dens umiddelbarhet og pre-refleksivitet. Den preges av automatikk, har sammenheng med magefølelse og er spontan (Skårderud & Duesund, 2014). I skolen utføres prerefleksive handlinger i stor grad. Et eksempel på dette kan være at sterke affektive reaksjoner som sinne kan uttrykkes til tross for at dette kan eskalere uro.

Eksplisitt mentalisering preges av språkliggjøring av tanker og følelser. Dette innebærer kommunikasjon og samtale om felles tematikk (Allen mfl., 2010; Brantzæg, Torsteinson & Øiestad, 2019; Skårderud & Duesund, 2014). Dette kan være anvendbart i forbindelse med uro ettersom mentalisering kan anvendes til å fortolke urolig atferd mer presist. Eksplisitt mentalisering kan stille noen krav til profesjonelle. For det første krever den at vi «har et språk» for utfordringene vi møter, det vil si at vi er i stand til å beskrive dem presist og nyansert. I denne sammenheng kan samtale med kolleger og andre ha nytteverdi for å få hjelp til å forstå og beskrive egne emosjonelle reaksjoner og håndtering av uro.

Der den implisitte mentaliseringen preges av pre-refleksivitet, kan den eksplisitte mentaliseringen forstås som en form for refleksivitet og aktiv tenkning

(Brantzæg mfl., 2019). Et eksempel på implisitt mentalisering er som nevnt at man automatisk tilpasser seg etter kroppsspråk, ansiktsuttrykk og tonefall, noe som har sammenheng med intuisjon og magefølelse. Gjennom den implisitte mentaliseringen justerer man seg til andre mennesker, situasjoner og kontekster uten bevisst å reflektere over hvorfor og hvordan dette foregår (Skårderud & Duesund, 2014). Eksplisitt mentalisering kan eksemplifiseres med bevissthet om egne og andres handlinger gjennom å stille spørsmål om hvorfor elever uttrykker uro eller hvorfor man reagerer og handler som man gjør i relasjon til denne uroen.

Emosjoner i skolen

Emosjoner karakteriseres av at de retter seg mot en hendelse, person eller kontekst (Ratcliffe, 2013). Dette må ikke forveksles med «stemninger», som er noe man «faller inn i», og som preger hele ens væremåte og hva som betyr noe for en. Et eksempel på dette er motløshet, nedstemthet eller resignasjon (Ratcliffe, 2013; Ødegård, 2014, 2019). Der en stemning preger samtlige områder av menneskers væren, vil emosjoner arte seg mer konkret og være rettet mot noe, eksempelvis uro i skolen (Elpidorou & Freeman, 2015; Ødegård, 2019, 2020). Ved gjentatte negative opplevelser med påfølgende negative emosjoner, kan mennesket tvinges inn i en altoverskyggende motløshet og utrygghet i ens profesjonsutøvelse. Med andre ord kan den dystre stemning bli total (Dreyfus & Wakefield, 2014).

Skolen kan betraktes som en emosjonell arena hvor det er en vekselvirkning mellom handlinger, relasjoner og emosjoner (Fineman, 2003). Uro i klasserommet kan ses

Uro i klasserommet kan ses som en av de primære triggerne for negative emosjoner hos lærere.

som en av de primære triggerne for negative emosjoner hos lærere, slik som sinne, frustrasjon og skyldfølelse (Bru & Roland, 2019). Gjentatte negative opplevelser kan medføre at lærere ikke får utnyttet sine pedagogiske og didaktiske ferdigheter, og heller bruker store deler av tiden på håndtering av uro og regulering av egne emosjoner.

En konsekvens av gjentatte negative opplevelser er stress. Stress kan ofte forekomme i læreryrket. Dette påvirker læreres undervisningsevne i møte med sine elever og skolen som organisasjon, så vel som lærerens relasjoner til mennesker i sin private sfære (Bru & Roland, 2019; Clunies-Ross, Little & Kienhuis, 2008; Fineman, 2003). Stress er en tilstand som oppstår i samspill mellom individet og omgivelsene, og som medfører en opplevelse av uoverensstemmelse mellom situasjoners krav og individets biologiske, sosiale og psykiske ressurser (Lazarus & Folkman, 1984). Med andre ord er det snakk om et ubehag som ikke bare påvirker den profesjonelle siden av livet, men hele lærerens væremåte (Ødegård, 2014). Man kan si at stress påvirker vår generelle sinnsstemning og hvordan vi møter verden. Når lærere strever med å håndtere uro i klasserommet, kan det medføre en eskalering av uro både hos læreren og elevene (Duesund & Ødegård, 2018b). Dette kan igjen lede til økt grad av stress hos læreren og lav grad av mestringstro når det gjelder egen profesjonsutøvelse. Tap av kontroll står her sentralt, noe som kan forsterke stressreaksjoner (Bru & Roland, 2019; Jennings & Greenberg, 2009).

Vår forskningsstudie

Studien vi omtaler i denne artikkelen, bygger på det tidligere forskningsprosjektet *A Comparative Study of Disruptive Behavior between Schools in Norway and the United States* (Duesund & Ødegård, 2018ab; Ødegård, 2014, 2017, 2019; Duesund, 2017; Skårderud & Duesund, 2014). Nevnte prosjekt undersøkte hvordan elever i alderen 15–17 år opplever uro i skolen. Studien som gjengis i denne artikkelen, er en kvalitativ intervjustudie (Befring, 2015; Creswell & Creswell, 2018; Creswell & Poth, 2018; Kvale & Brinkmann, 2015; van Manen, 2014). Informantene i studien er fem lærere i ungdomsskolen og

videregående skole. Det ble anvendt en semistrukturert intervjuguide som inneholdt 14 spørsmål. Spørsmålene var fordelt på temaene (1) læreres erfaring med uro, (2) læreres håndtering av uro, (3) lærerprofesjonen og (4) klasseledelse. Antall informanter i studien anses som tilstrekkelig til å belyse vår problemstilling, men resultatene kan ikke generaliseres. Studien er godkjent av Norskesenter for forskningsdata (NSD) og Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Informantene er pseudonymisert som L1, L2, L3, L4 og L5.

Vår analytiske tilnærming er tematisk. I det følgende vil vi ta for oss tre områder innenfor vårt overordnede tema som er uroens emosjonelle påvirkning. De tre områdene er: tap av kontroll (1), sinne (2) og bevaring av ro (3).

Resultater og diskusjon – uroens emosjonelle påvirkning

Samtlige informanter beskrev at de hadde opplevd uro i sine klasserom, og at dette skjedde stadig oftere. Former for uro som ble beskrevet, var i hovedsak at elever snakket uten lov, småpratting mellom elevene og vandring rundt i klasserommet. Uro i klasserommet ble beskrevet som både individuell og kollektiv. Et poeng i denne sammenheng var uroens «smitteeffekt». Dette er forenlig med tidligere forskningsarbeider (Duesund & Ødegård, 2018ab; Ødegård, 2014, 2019) som dokumenterer at uro som i utgangspunktet uttrykkes av enkeltelever, ofte sprer seg i klasserommet. Det er slik sett ikke alltid snakk om urolige enkeltelever, men urolige klasser. Uroens smitteeffekt kan gjøre at uro blir mer utfordrende å håndtere for lærere. I det følgende presenterer og diskuterer vi sitater fra våre informanter.

Samtlige informanter fortalte at uro påvirket dem emosjonelt. Tap av kontroll og sinne ble beskrevet, og informantene understreket viktigheten av å «bevare roen» når uro oppstår i klasserommet.

Tap av kontroll

Læreres evne til å være en tydelig leder i klasserommet har sterk innflytelse på forekomsten av uro (Duesund & Ødegård, 2018a, b).

L5 beskrev hvordan tap av kontroll i klasserommet kunne lede til ubehag og negative følelser:

Det som er verst, er jo at man føler at man ikke har helt kontroll, at det ikke er du som styrer hva som skjer i klasserommet. Det kan man jo bli litt stressa av ... og sint også. Man blir litt skuffa over seg sjøl.

Det kan se ut til at L5s opplevelse av å miste kontroll i klasserommet medfører ubehag. Et resultat av det å miste kontroll over seg selv (og elevene i klasserommet) kan være vanskeligheter med å stabilisere seg selv, redusert evne til fleksibilitet og økt grad av opplevd hjelpeløshet (Brantzæg mfl., 2019). Dette kan ha sammenheng med en hemmet evne til mentalisering, som blant annet forekommer i situasjoner hvor vi finner det vanskelig å regulere oss selv (Skårderud & Duesund, 2014).

L2 beskrev en periode hvor hun strevde med å håndtere uro i sitt klasserom:

[...] Jeg satt og gråt i bilen hver fredag, jeg nådde ikke gjennom med noen ting, jeg fant ingen løsning.

Her virker det som L2 opplevde resignasjon. Resignasjon kan beskrives som en stemning som karakteriseres av emosjoner som oppgitthet, tristhet og hjelpeløshet, ettersom man ikke ser noen løsning på situasjonen man står overfor (Flores, 2016; Ødegård, 2020). Dette kan utvikle seg til en mistillit til elevene og skape en forventning om at uansett hva man foretar seg som klasseleder, vil det være elevene som kontrollerer miljøet og samhandlingen i klassen gjennom å uttrykke uro.

L1 fortalte også om tap av kontroll:

Jeg har en klasse som klarer, som en enhet, å provosere meg såpass mye at de skjønner at nå blir jeg irritert. En gang prøvde jeg å vente og se om de stopper, og det gjorde de ikke. Da blir det bare enda mer ... da vet jeg ikke hva jeg skal gjøre.

I tillegg til et tap av kontroll beskrev L1 en følelse av å bli provosert og irritert i møte med en urolig klasse. L1 beskrev at han da ventet, i håp om at uroen skulle opphøre av seg selv, men at dette førte til en eskalering av

uro. Ignorering av uro som en bevisst handling er ikke nødvendigvis en effektiv strategi. Dersom elevene ikke kan se en observerbar reaksjon fra læreren når uroen dominerer i klasserommet, kan det øke sannsynligheten for at den fortsetter eller forsterkes. I tillegg kan en ikke-observerbar reaksjon fra læreren medføre at elevene oppfatter seg selv som ansvarlige for å dempe andres uro. Elever rapporterer at deres egne og andre elevers reaksjoner sjelden demper uro. Uroen vil da heller opprettholdes eller forsterkes (Duesund & Ødegård, 2018b; Ødegård, 2014). Et nært samarbeid mellom elever og læreren for å redusere uro kan være en fruktbar tilnærming i dette tilfellet. Da kan det være nyttig å reflektere omkring hvordan lærere og elever sammen kan mentalisere om deres gjensidige påvirkningskraft på læringsmiljø og læringsbetingelser i klasserommet. Skårderud & Duesund (2014) påpeker at mentalisering kan være et teoretisk redskap for å forstå den urolige eleven, men også for å forstå oss selv som profesjonelle.

Sinne

Følelsesutbrudd i form av å vise sinne, for eksempel ved at lærere hever stemmen mot urolige elever, kan eskalere uro (Duesund & Ødegård, 2018b).

L3 beskrev sammenhengen mellom sine egne emosjonelle reaksjoner og deres påvirkning på uro:

Sinne gjør at du kanskje ikke tenker helt rasjonelt der og da. Jeg tenker at man mister litt kontrollen.

Gottlieb (2015) fremhever at utdanningsforskning ofte hviler på rasjonalistiske betingelser. Dette innebærer en tenkning om at gode lærere har en «verktøykasse» som kan anvendes på tvers av kontekster. En slik «verktøykasse» er nyttig, men en utfordring finnes i at affektive responser på ubehag ikke alltid kan unngås. Affekt kan komme i veien for rasjonell handling og avgjøre om ulike verktøy fungerer adekvat. Å belyse dette området kan være sentralt for å forstå hvorfor profesjonelles handlinger i møte med uro ikke alltid «virker» eller blir utført i tråd med det som var intensjonen. Her fremheves også det menneskelige aspektet i læreres håndtering

Et tiltak flere informanter påpekte, var selv å bevare roen i situasjoner hvor elever uttrykte uro.

av uro. Den menneskelige væremåte kan ikke ignoreres (Ødegård, 2014). Det kan være nødvendig å søke dypere forståelse i hvordan affektive responser kan forstås, og hvilken betydning mentalisering kan ha i demping av affektive responser.

L1 beskrev at det ikke nødvendigvis var urolig atferd i seg selv som kunne føre til sinne, men at prosessen med å håndtere uroen kunne være provoserende.

Urolige elever gjør ingenting med meg. Jeg kan bli irritert hvis jeg korrigerer en åpenbart uønsket handling, og så sier de (elevene) at de ikke har gjort noe. Da blir jeg provosert. Det er først da jeg merker at jeg blir følelsesmessig engasjert. Jeg skal ikke behøve å forklare til en elev at «nå forstyrrer du». Det burde egentlig en elev som er på den alderen, forstå.

L1s beskrivelse kan tyde på at det eksisterer en opplevelse av at uro i seg selv ikke gir noen emosjonell påvirkning. Likevel beskrives det at irritasjon og provokasjon kan oppstå i «korrigering» av uro. Dette kan tyde på at affektive responser kan oppstå i eksplisitt dialog med elevene, men at det ikke erkjennes at uroen i klasserommet står i sammenheng med lærerens håndtering av denne. L1 ser ikke ut til å ta hensyn til prerefleksive faktorer og sin egen rolle i at uro oppstår. Dette kan være i strid med mentaliseringsbegrepet. Her vektlegges det at det er sentralt å se seg selv utenfra (og andre innenfra) i søken etter forståelse og god samhandling med andre (Skårderud & Duesund, 2014). Siste setning av sitatet ovenfor («Det burde egentlig en elev som er på den alderen, forstå.») kan vise til en hemmet mentaliseringsevne hos L1. Selv om elevene som oftest er kjent med reglene i klasserommet og vet at uro ikke er ønsket, er det ikke alltid uro er en bevisst handling. Uro kan også være en umiddelbar respons på en ubehagelig situasjon i klasseromskonteksten eller noe elevene har «tatt med seg» utenfra (Ødegård, 2019).

Bevare ro

Atferd og væremåte kan smitte mellom mennesker, både bevisst og ubevisst (Ødegård, 2014). Et tiltak flere informanter påpekte, var å bevare roen selv i situasjoner

hvor elever uttrykte uro. Det er ikke utenkelig at dersom lærere uttrykker ro i møte med kaotiske situasjoner, kan dette smitte over på elevene.

L3 påpekte at denne strategien ikke kom av seg selv, men med erfaring.

Det (å bevare ro) er noe som man kanskje lærer seg med erfaring, at man blir mer avslappet, og man stoler mer på seg selv, at roen i seg selv er (en form for) kontroll.

L4 og L2 fortalte at de hadde forbedret sin håndtering av uro ved hjelp av tidligere erfaringer. De beskrev begge situasjoner som de selv påpekte at de «håndterte dårlig», og der deres affektive respons eskalerte uroen i klasserommet. Dette kan ses i sammenheng med Skårderud og Duesund (2014), som påpeker at sterk affekt kan hemme evnen til å mentalisere. Det kan se ut til at det å «bevare roen» blir anvendt av L2, L3 og L4 for å opprettholde (eller gjenvinne) kontroll i klasserommet.

L4 påpekte en sammenheng mellom evnen til å beholde ro og kontroll over seg selv og elevenes atferd, og at denne tilnærmingen krevde trening og erfaring.

Hvis de (elevene) ser at du er helt anspent, så blir de også stressa, kanskje uten grunn. [...] Det synes jeg atunker hvis jeg får roa meg ned. At de spiller det.

Utsagnet ovenfor omkring egen påvirkning på elevers atferd kan ses i sammenheng med den uløselige relasjonen og påvirkningen som skjer mellom lærere og elever. Både bevisst og ubevisst har aktørene i et klasserom en gjensidig påvirkning på hverandres emosjoner og atferd. Speiling i samhandling med andre er en sentral prosess i å bli kjent med andres mentale tilstander og for å få kjennskap til at vår egen mentale verden foregår gjennom møter med andre (Allen, Bleiberg & Haslam-Hopwood, 2003; Damasio, 2003; Skårderud & Duesund, 2014).

Oppsummering

Det kommer frem i intervjuene med lærerne at sinne og frustrasjon kan være vanlige emosjonelle reaksjoner på uro i klasserommet. I tillegg ser det ut til at noen av informantene opplever at de kan miste kontrollen i klas-

Både bevisst og ubevisst har aktørene i et klasserom en gjensidig påvirkning på hverandres emosjoner og atferd.

serommet når uro oppstår, og at elevene dermed får for mye makt over det som foregår. Selv om etablering av et godt klassemiljø kan oppnås i et mentaliserende fellesskap mellom lærere og elever, kan det være viktig at man likevel opprettholder et asymmetrisk forhold mellom partene der lærerens rolle som leder i klasserommet blir opprettholdt. Dette kan skape trygghet for begge parter. Om lærere mister all autoritet, kan trygghet og struktur i klasserommet også opphøre (Dewey, 1910; Duesund & Ødegård, 2018a).

Flere av informantene omtalte det å «bevare roen» som sentralt i forbindelse med å gjenvinne eller beholde kontroll som leder av klasserommet. Et kjennetegn ved elever som jevnlig uttrykker uro i klasserommet, er at de strever med å regulere sin atferd og sine emosjoner (Skårderud & Duesund, 2014). Det er derfor uheldig hvis lærere også tydelig mister kontroll over seg selv og klasserommet, ettersom det kan lede til en eskalering av uro og utrygghet for alle de involverte. Mentalisering kan være et verktøy for å forstå den urolige eleven og ens egne reaksjoner på elevens atferd. Å uttrykke nysgjerrighet og ønske om å forstå beveggrunnene for hvorfor uro forekommer, står sentralt.

Avsluttende kommentarer

Funnene i denne studien kan tyde på at skoleledelse, lærere og elever kan være tjent med å skape et mentaliserende fellesskap hvor det reflekteres omkring hvilke emosjonelle reaksjoner lærere får i møte med urolige elever, og i tillegg hvordan dette påvirker deres håndtering av uroen. Mentalisering kan også anvendes for at lærere skal klare å bevare (eller gjenvinne) ro i seg selv når uro oppstår i klasserommet. Det kan være av verdi å undersøke videre hvordan tenkningen om mentalisering kan fremmes på skoler og i klasserom. Verdt å peke på i denne sammenheng er at mentalisering ikke innebærer en rigid forfølgelse av et «program», men at det er en sterkt menneskeligjørende og pågående prosess (Twemlow & Fonagy, 2005). Dette kan bidra til at både lærer og elever blir mer kjent med seg selv og sine egne emosjoner og hvordan man påvirker og påvirkes av hverandre. □



Kine Solberg arbeider som PP-rådgiver for PPA Lillestrøm. Hun har mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker fra Universitetet i Oslo. Hun arbeidet tidligere som spesialpedagog i ambulerende team i Nittedal. Hennes faglige interesser handler om hvordan vi kan tilrettelegge for utvikling av reguleringsstøttende læringsmiljø i skolen og økt relasjonskompetanse hos elever og lærere.



Magnar Ødegård er postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har tidligere vært Visiting Scholar ved Department of Sociology, University of California, Berkeley, USA. Hans faglige interesser er innenfor fenomenologi, psykososiale vansker, spesialpedagogikk og pedagogikk.

REFERANSER

- ALLEN, J.G., BLEIBERG, E. & HASLAM-HOPWOOD, T. (2003). *Mentalizing as a compass for treatment*. Houston: The Menninger Clinic.
- ALLEN, J.G., FONAGY, P. & BATEMAN, A.W. (2010). *Mentalisering i klinisk praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.
- BEFRING, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- BRANTZÆG, I., TORSTEINSON, S. & ØIESTAD, G. (2019). Se eleven innenfra: relasjonsarbeid og mentalisering på barnetrinnet. Gyldendal Akademisk.
- BRU, E. & ROLAND, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- CLUNIES-ROSS, P., LITTLE, E. & KIENHUIS, M. (2008). Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology*, 28(6), s. 693–710. Doi: <https://doi.org/10.1080/01443410802206700>
- CRESWELL, J.W. & POTH, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (4. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- CRESWELL, J.W. & CRESWELL, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- DAMASIO, A. (2003). *Looking for Spinoza: Joy, sorrow and the feeling brain*. New York: Harcourt.
- DEWEY, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C Heath & Co.
- DICKE, T., ELLING, J., SCHMECK, A. & LEUTNER, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 48, s. 1–12. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013>

- DREYFUS, H.L. & WAKEFIELD, J.C.** (2014). From depth psychology to breadth psychology: A phenomenological approach to psychopathology. I: H.L. Dreyfus & M. Wrathall (Red.), *Skillful coping: Essays on the phenomenology of everyday perception* (s. 168–182). Oxford University Press.
- DUESUND, L.** (2017). Fellesskap og klasser med uro. I: S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 155–181). Oslo: Universitetsforlaget.
- DUESUND, L. & ØDEGÅRD, M.** (2018a). Students' perceived experience of disruptive behavior in schools. *Nordic Studies in Education*, 38(2), s. 138–154. Doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-04>
- DUESUND, L. & ØDEGÅRD, M.** (2018b). Students' perception of reactions towards disruptive behaviour in Norwegian and American schools. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 23(4). Doi: <https://doi.org/10.1080/13632752.2018.1469847>
- FLORES, G.** (2016). Learning to learn and the navigation of moods: The meta-skill for the acquisition of skills. Pluralistic Networks Publishing.
- ELPIDOROU, A. & FREEMAN, L.** (2015). Affectivity in Heidegger. I: *Moods and Emotions in Being and Time*. *Philosophy Compass*, 10(10), s. 661–671. Doi: <https://doi.org/10.1111/phc3.12236>
- EVERS, W., TOMIC, W. & BROUWERS, A.** (2004). Burnout among teachers: Students' and Teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2), s. 131–148. Doi: <https://doi.org/10.1177/0143034304043670>
- FINEMAN, S.** (2003). *Understanding emotion at work*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E.L. & TARGET, M.** (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.
- GEDDES, H.** (2006). *Attachment in the classroom: The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth Publishing.
- JENNINGS, P.A. & GREENBERG, M.T.** (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), s. 491–525. Doi: <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- KVALE, S. & BRINKMAN, S.** (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative interviewing* (3. utg.). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- LAZARUS, R. & FOLKMAN, S.** (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- NASH, P., SCHLÖSSER, A. & SCARR, T.** (2016). Teachers' perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(2), s. 167–180. Doi: <https://doi.org/10.1080/13632752.2015.1054670>
- RATCLIFFE, M.** (2013). Why mood matters. I: M. Wrathall (Red.), *The Cambridge companion to Heidegger's Being and Time* (Cambridge companions to philosophy) (s. 157–176). Cambridge University Press.
- SKÅRDERUD, F. & DUESUND, L.** (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), s. 152–164.
- SWAN, P. & RILEY, P.** (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), s. 220–233.
- TWEMLOW, S.W. & FONAGY, P.** (2005). A developmental approach to mentalizing communities: II. The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4). Doi: <https://doi.org/10.1521/bumc.2005.69.4.282>
- VAN MANEN, M.** (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. New York: Taylor Francis.
- ØDEGÅRD, M.** (2014). Uro i skolen og den menneskelige væremåte. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(3), s. 203–212.
- ØDEGÅRD, M.** (2017). A comparative study of disruptive behavior between schools in Norway and the United States. A conceptual and empirical exploration of disruptive behavior in schools. Doktorgradsavhandling. Institutt for Spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo.
- ØDEGÅRD, M.** (2019). Being-disrupted and being-disruptive: Coping students in uncertain times. *SAGE Open*. Doi: <https://doi.org/10.1177/2158244018822378>
- ØDEGÅRD, M.** (2020). Mood, being-with-others and disruptive behavior in the classroom: A psychological perspective encounters phenomenology. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, 24(58). Doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/10815>

Skolen som emosjonell arena – læreres åpenhet om emosjonelle reaksjoner på uro i skolen

Denne artikkelen bygger på den samme forskningsstudien som den forrige artikkelen i denne utgaven. Her går artikkelforfatterne nærmere inn på hvordan lærere kan bli møtt når de deler sine erfaringer og emosjonelle reaksjoner på uro i klasserommet med elevene og kollegene sine.

AV KINE SOLBERG OG MAGNAR ØDEGÅRD

I likhet med den forrige artikkelen er også denne en del av forskningsprosjektet *Teachers' Skillful Coping with Disruptive Behavior in Norwegian and American Classrooms*. Her defineres uro i skolen på følgende måte: «Enhver atferd som oppleves som tilstrekkelig forstyrrende for undervisningen, og som distraherer lærere og/eller medelever fra læringsaktiviteter» (Duesund & Ødegård, 2018a, s. 141). Uro forstås som et individuelt og kollektivt problemområde som kan påvirke både elever og lærere emosjonelt.

Kollegial støtte og sosial aksept er sterke kilder til positive emosjoner i læreres arbeid. Hargreaves (2001) understreker at det emosjonelle aspektet i undervisning alltid er til stede i hvordan lærere opplever eget arbeid og sine elever. Læreryrket anses som en emosjonell praksis,

som vekker og påvirker følelsene og handlingene til lærere, deres kollegaer på skolen og elevene. I denne artikkelen ønsker vi å gå nærmere inn på hvordan informantene opplevde å dele sine affektive responser på uro med sine elever og lærerkolleger.

Vårt teoretiske rammeverk er også i denne artikkelen influert av mentaliseringsbegrepet (Fonagy, Gergely, Jurist & Target, 2002; Fonagy, Target, Steele & Steele, 1998; Swan & Riley, 2015), mer spesifikt tenkningen omkring kollegial mentalisering (Skårderud & Duesund, 2014). I møte med urolige elever i skolen kan kollegial mentalisering sees på som en felles undring og åpenhet om hvordan uro påvirker lærere emosjonelt, og hvilke bidrag lærerne selv har i samspillet med elever som uttrykker uro.



Åpenhet i skolen

Bakgrunnen for at vi adresserer åpenhet om egne emosjoner i denne artikkelen, er at læreryrket har blitt omtalt som et ensomt yrke, og at lærere i liten grad har hatt muligheter til felles refleksjon og kollegial støtte relatert til utfordringer i undervisning og i møte med elever og kolleger (Bru & Roland, 2019). Skolen som sosial arena har vært preget av at lærere er privatpraktiserende som jobber hver for seg, snarere enn at skolen er et pedagogisk kollektiv som «drar lasset sammen» (Duesund, 2017, s. 162). Ensomhet i profesjonsutøvelse har sammenheng med risiko for utbrenthet. Det er også dokumentert at lærere med høy grad av utbrenthet rapporterer om lav grad av sosial støtte (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999). Sarason (1971) beskriver lærere som psykisk ensomme selv om de befinner seg i en kontekst med mange andre mennesker. En skolekultur preget av opplevd ensomhet og isolasjon kan bringe med seg usikkerhet og aversjon mot å ta risiko og eksperimentere med ulike metoder og tilnærmingsmåter i undervisningen. Kollegial støtte og sosial aksept er sterke kilder til positive emosjoner i læreres arbeid. Et «kollegialt vennskap» kan skape felles engasjement for arbeidet, forbedre praksis og stimulere til faglig vekst (Hargreaves, 2001).

Kollegial mentalisering

Skårderud & Duesund (2014) argumenterer for at det i gode faglige kulturer bør være en åpen kollegial interesse for hvordan, og i hvilke situasjoner, mentaliseringevnen hemmes. En delt interesse og nysgjerrighet mellom kolleger kan skape rom for felles refleksjon omkring utfordrende situasjoner og opplevelser. Mentalisering

kan anvendes til å lære av feiltrinn. Dette kan bidra til at lærere får økt forståelse for egne reaksjonsmåter, større utholdenhet og større evne til å kontrollere egne emosjoner og atferd i møte med uro. Ved at lærerne selv «tar ansvar for egne negative bidrag» (Skårderud & Duesund, 2014, s. 160), kan de fremstå som mentaliserende rollemodeller for elevene. Skolen kan være en emosjonell støtte i dette arbeidet, forutsatt at det skapes en kultur som vektlegger læreres relasjonelle bidrag i klasseromskonteksten og blant kollegaene. Tanken bak en slik kultur er at lærere arbeider sammen og løser oppgaver gjennom planmessig og systematisk samarbeid (Duesund, 2017).

Vår studie

Studien vi omtaler i denne artikkelen, er en del av studien nevnt i artikkelen foran i denne utgaven av *Spesialpedagogikk* – så for nærmere opplysninger om metode med mer kan man lese der. Fem lærere i ungdomsskolen og videregående skole er blitt intervjuet om ulike temaer knyttet til uro i skolen og har blitt pseudonymisert som L1, L2, L3, L4 og L5. I denne artikkelen er det særlig to områder vi vil ta for oss: (1) åpenhet om emosjonelle reaksjoner på uro i skolen overfor elevene og (2) kollegial støtte når lærerne forteller om slike reaksjoner.

Resultater og diskusjon

Datamaterialet i denne artikkelen kan indikere at det er opp til den enkelte lærer hvilken lærdom de tar med seg fra episoder som har påvirket dem emosjonelt. Vi stiller oss spørrende til om det finnes en arena i skolen

Det er dokumentert at lærere med høy grad av utbrenthet rapporterer om lav grad av sosial støtte.

Det er nødvendig at skoleledelsen bistår lærerne ved å gi dem muligheten til å dele og diskutere erfaringer.

for felles diskusjon omkring problemstillinger knyttet til opplevelse og håndtering av urolige elever i skolen. Forskningsresultatene til Bru & Roland (2019) og Duesund (2017) peker i motsatt retning når de hevder at skolen som arbeidsplass bærer preg av å være en kultur der lærerne i stor grad arbeider individuelt fremfor i et pedagogisk og samarbeidende kollektiv.

Det å delta i et samarbeidende kollektiv kan virke positivt inn på både elevenes skoleprestasjoner og trivsel i læreryrket (Newmann & Wehlage, 1995). Våre informanter presenterte flere refleksjoner om sine emosjonelle reaksjoner på uro i klasserommet. Dette kan være et signal om at det ikke er læreres vilje til å drøfte utfordringer det står på, men at det finnes få muligheter til å gjøre dette i skolehverdagen. Det vil si muligheter til det Skårderud & Duesund (2014) betegner som kollegial mentalisering (eller den «åpne kollegiale interessen»). Hvis lærerne har innsikt i og anledning til dette, kan det hjelpe dem til å se sine egne reaksjoner i et klarere lys, holde ut sine utfordrende elevers følelser og bidra til å regulere seg selv når de står i krevende utfordringer (ibid., s. 160).

For å få til dette er det nødvendig at skoleledelsen bistår lærerne ved å gi dem muligheten til å dele (og diskutere) erfaringer. Dette kan gjøres ved å sette av tid og aktivt arbeide for en mentaliserende kultur på den enkelte skole. Det kan i tillegg også være aktuelt å involvere eksterne samarbeidspartnere som for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT). I opplæringsloven (§5-6) er det nedfelt at PPT skal «hjelpe skolen i arbeidet med kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling» (Opplæringslova, 1998). For å skape et godt støttesystem rundt elever kan det også være nødvendig å ha et system som støtter lærerne, som jo er den gruppen profesjonelle som står i tettest kontakt med elevene.

Åpenhet i samspill med elever

Elever kan også være del av «kollegial mentalisering» selv om de har et asymmetrisk forhold til lærerne sine. Sosial og faglig læring foregår i et gjensidig samspill mellom elever og lærere. De er del av samme praksisfel-

lesskap. Det kan derfor ses som nyttig at lærere åpner seg for sine elever og samtidig gjør seg tilgjengelig for deres emosjoner, holdninger og synspunkter.

L1 fortalte om sin erfaring med å dele egne emosjonelle reaksjoner på krevende situasjoner med sine elever:

Jeg sier til elever at de irriterer meg eller provoserer meg når de gjør sånn og sånn [...] og jeg sier til elever [...] som kan bråke en del, at «jeg blir lei meg når jeg ser at dere er så vanvittig ressurssterke, og så gidder dere ikke gjøre noe. Og dere forventer mye av meg, og så får jeg ingenting tilbake, det gjør meg også lei meg.»

L1 fortalte at han utelukkende hadde gode erfaringer fra de gangene han hadde delt sine emosjoner med elever. Dette kan peke i retning av en erkennelse av at elevene besitter evne til mentalisering (Twemlow & Fonagy, 2005). Dette kan underbygge det sirkulære samspillet mellom lærere og elever i klasserommet. I dette samspillet påvirkes ikke bare elevers læring, men også læreres profesjonelle identitet, erfaring og praksis (Beauchamp & Thomas, 2009; Yuan & Lee, 2016). Kanskje kan det være fruktbart å utforske lærere og elevers gjensidige mentalisering. Gjensidig mentalisering knytter oss sammen (Skårderud & Duesund, 2014). Elever og læreres gjensidige og intersubjektive mentalisering kan skape et sterkere bånd mellom dem og en opplevelse av at det som foregår i klasserommet, er et felles prosjekt.

Når L1 beskriver at elevene «forventer mye av meg, og så får jeg ingenting tilbake», kan det påpeke en transaksjonell prosess i klasserommet. I dette ligger det at elevenes forventninger til læreren blir gjengjeldt gjennom lærerens innsats og dedikasjon. Samtidig påpeker L1 en forventning om å få noe igjen for dette i form av at elevene ikke uttrykker uro. Denne type åpenhet kan være et bidrag i arbeidet med å skape forståelse for at elever også har et ansvar i etablering av et trygt og godt læringsmiljø.

Tidlig i sin karriere valgte L3 å dele noe personlig med en urolig elev, hvilket ga positive utslag. Hun beskrev en episode som kunne ha endt opp i frustrasjon

og sinne hos begge parter, men som heller endte opp som et «fint møte». Hun fortalte at denne erfaringen kan ha utvidet elevens forståelse for andres emosjoner, eller sagt på en annen måte: bidro til å styrke elevens evne til mentalisering.

L3 fortalte videre om fordeler ved å dele personlige erfaringer med elever:

Jeg tror noen ganger det kan lønne seg å faktisk tørre og være litt personlig med elevene også. Og det er gjerne kanskje de her litt mer utfordrende som man etter hvert knytter de tetteste kontaktene med.

L4 konkretiserte hvordan det å synliggjøre egne emosjonelle reaksjoner kunne ha hatt positiv innflytelse på hennes relasjon til sine elever.

Først så tenkte jeg sånn: «Å nei, jeg kan ikke vise sårbarhet. De (elevene) kan ikke se at jeg begynner å gråte.» Men det ble bare en sånn fin ringvirkning av det, egentlig. Vi er jo mennesker vi òg, selv om vi er lærere. Jeg tenker det er fint å vise følelser. Hvem du er.

L4 beskrev at det ikke opplevdes godt å vise egne emosjoner gjennom gråt, men at det fikk gunstige konsekvenser. Flere informanter anvendte uttrykket «vi er også mennesker, selv om vi er lærere». L3 fortalte at en elev hadde uttrykt overraskelse over å kunne samtale med læreren som et «vanlig menneske». Vi spør oss om hvorfor elever kan beskrive det som overraskende at lærere «også er mennesker», og hvorvidt dette kan ha sammenheng med mangel på åpenhet om emosjonelle reaksjoner og personlige erfaringer som oppstår i klasserommets sosiale samspill. Kanskje vitner dette om en tanke om at å vise personlighet kan svekke profesjonalitet, fremfor å se de to som gjensidig forsterkende. Men ikke alle informantene beskrev det å dele egne emosjoner som positivt.

L2 knyttet det å dele eller vise emosjoner overfor elevene til det å gi elevene for stor kontroll i klasserommet.

Jeg har kolleger som plutselig står der og griner i et klasserom. Det må man ikke gjøre, for da mister man det helt [...] da blir du hun læreren som begynte å grine i timen. Og da blir det verre, tror jeg. Da har de (elevene) klart å knekke deg på et vis.

L2 ser ut til å frykte en stempling fra elevene som «læreren som begynte å grine i timen». At elevene ønsker å «knekke» en lærer, er et stigmatiserende utsagn der elevene tillegges ondskapsfulle hensikter. En mer fruktbar tilnærming i denne sammenheng kan være å undersøke beveggrunnene for antagelsen om at elever vil «knekke» læreren, og samtidig samtale med elevene om dette temaet.

L3 hadde en lignende erfaring hvor hun ble møtt med følgende utsagn fra en mer erfaren lærer: «Du må være streng, du må ikke le før påske»

Det kan se ut til at L3 viser til antagelsen om at det er mer fordelaktig å være streng enn å vise sårbarhet og emosjoner overfor elever. Ut fra et mentaliserende perspektiv legges det imidlertid vekt på at åpenhet skaper respekt og trygghet i relasjoner (Skårderud & Sommerfeldt, 2013). I tråd med dette vil derfor det beste være å finne en balansegang mellom å være en tydelig leder av klasserommet og å vise sin menneskelighet og sårbarhet i samspill med elevene.

Kollegial støtte

Lærere setter stor pris på støtte og anerkjennelse fra kolleger, men denne type kollegial tilbakemelding med uttalt støtte og ros for arbeidet de gjør, kan se ut til å bli overlatt til avslutninger, bursdager og andre sjeldnere anledninger. Dette kan medføre at mange lærere er låst fast i en form for stille rivalisering, eller de har for lite innsikt i hverandres arbeid til å kunne gi og motta den bekreftelsen og støtten som det kan være behov for (Hargreaves, 2001). Informantene i vår undersøkelse beskrev blandede erfaringer med å søke støtte hos kolleger i etterkant av situasjoner som opplevdes utfordrende. Vi vil i de to kommende avsnittene gjengi noen av de svarene vi fikk angående dette, og mulige konsekvenser av

lav og høy grad av kollegial støtte i forbindelse med emosjonelle reaksjoner på uro i klasserommet.

Lav grad av kollegial støtte

I kontrast til L2 og L3 beskrev L1 utelukkende gode opplevelser ved å dele emosjoner med elever, men at opplevelsene ikke alltid hadde vært positive i møte med kolleger. Det kan være problematisk dersom lærere ikke opplever støtte fra hverandre (og sin ledelse) når de forsøker å dele erfaringer omkring håndtering av uro og egne emosjoner. Lav grad av sosial støtte er dokumentert som en av faktorene som bidrar til læreres utbrenthet og opplevelse av ensomhet i jobben, noe som kan forringe både psykologisk velvære og arbeidsprestasjon (Griffith mfl., 1999; Gumbert & Boyd, 1984; Tabancali, 2016).

L2 beskrev en opplevelse av fraværende støtte fra sine kolleger.

Hvis en kollega sier sånn «ja, men i mine timer er det helt stille», da blir det enda verre. For alle de andre får det til, det er jeg som er dårlig (lærer) fordi at jeg ikke mestrer dette her (å håndtere uro).

L2 fortalte også om en annen dialog med kollegaer som minnet mer om å fordele skyld enn å reflektere omkring faktorer som kan være av betydning for at man opplever og erfarer ting på ulike måter.

L1 utdyper om en opplevelse der han opplevde å ikke mestre undervisningssituasjonen og den reaksjonen han fikk.

«Nå har de elevene gjort sånn og sånn, og det var en kjip time.» Og så får jeg liksom: «Ja ja, velkommen hit.»

L1 fortalte videre om varierte erfaringer. Han beskrev mer erfarne kolleger som støttende og at han beundret deres kompetanse. Fra lærere som kanskje selv strever med å håndtere uro, beskrev han lav grad av støtte. Dette kan underbygge at læreryrket preges av å foregå i en isolert kultur hvor hver lærer alene bærer på sine opplevelser og erfaringer. Selv om disse kan være sammenfallende, ser det ikke alltid ut til at ulike opplevelser diskuteres eller blir godt mottatt i tilfeller hvor de blir delt. En annen

konsekvens av en isolert kultur, der en ikke har oversikt over andres praksis, er at det kan føre til en situasjon hvor man forsøker å dekke over sin egen følelse av mislykkethet fordi man tror at andre gjør en bedre jobb enn en selv.

Høy grad av kollegial støtte

Kollegial støtte har blitt satt i sammenheng med økt grad av trygghet og trivsel i læreres praksis.

L2 beskrev dette slik:

Vi gjør det (snakker om krevende emosjoner og erfaringer) ganske mye. Kanskje er det derfor jeg er blitt litt mer trygg på at det ikke nødvendigvis er jeg som er helt udugelig i klasserommet. Jeg trodde jo at alle andre lærere takla absolutt alt.

I tillegg til å fremme trygghet kan det tenkes at det å samtale med kolleger kan bryte med forutinntatte holdninger og antagelser, som at «alle andre takler alt». Det at mennesker forteller om sine erfaringer, kan skape fellesskap og forståelse av at flere opplever situasjoner på lignende måter. L4 var den eneste av informantene som beskrev kun positive opplevelser i situasjoner hvor hun hadde delt emosjonelle reaksjoner med sine kolleger. Blant annet gjaldt dette en forståelse for at alle lærere på et tidspunkt har vært nyutdannede og støtt på lignende utfordringer. Vi tenker at slik støtte kan relateres til kollegial mentalisering. For å utføre dette kreves ikke bare en evne til å mentalisere, men også en vilje til å mentalisere kollegaer imellom. Vi knytter derfor mentaliserings-evne til mentaliseringsvilje i betydningen at det vil være nødvendig at kollegaer også er villig til å dele, lytte til og drøfte hverandres erfaringer. Disse to faktorene er ikke nødvendigvis alltid til stede når uro oppstår, men kan bidra til å skape et faglig og sosialt fellesskap på skolen og være et utgangspunkt for gode kollegasamtaler i etterkant av ulike hendelser som alle parter kan ha glede og nytte av.

For å kunne skape en mentaliserende kultur på skolen vil det være nødvendig med forankring og støtte hos ledelsen. Det må settes av tid til å gjøre dette. L5 fortalte

om et prosjekt som lokalt på skolen ble kalt «vi-skole», som var ment å motvirke «privatpraktiserende lærere».

L5 fortalte følgende:

Veldig ofte er vi to lærere hvor vi liksom samarbeider om å utvikle opplegg. Vi gjør jo ikke nødvendigvis det vi selv har kommet frem til, men det kollegaene har utarbeidet [...].

Det kan se ut til at L5 opplever en delende kultur på sin skole, ikke bare relatert til emosjonelle reaksjoner, men også til undervisningsopplegg og tilnærminger til elever. En slik kultur kan forutsette at miljøet på skolen har en felles evne (og vilje) til kollegial mentalisering selv om deres opplevelser, erfaringer og holdninger kan være både sprikende og sammenfallende. I et mentaliserende fellesskap er det en nødvendighet at de involverte er sensitive overfor hverandres holdninger, drivkraft, følelser, motivasjon og ønsker for at de kan ha et bredt og balansert perspektiv på utfordringer som berører hele miljøet de er del av (Twemlow, Fonagy & Sacco, 2005, s. 268).

Oppsummering

Denne artikkelen har handlet om noen læreres erfaringer med å dele egne emosjoner med kolleger. Dette kunne oppleves både støttende og belastende. De fem informantene beskrev sin åpenhet overfor elever som positiv, men risikofylt. Utvikling av et mentaliserende fellesskap mellom lærere og elever bør ikke foregå isolert fra resten av skolen. Tanken om et mentaliserende fellesskap bør derfor også overføres til kollegiale relasjoner. Trygghet og gode sosiale relasjoner til kolleger kan være fruktbart i læreres håndtering av uro. Dersom man føler seg trygg på at kollegaene og ledelsen vil være støttende og mentaliserende i forbindelse med utfordringer i klasserommet, er det tenkelig at det utvikles en større grad av motstandskraft og pågangsmot i det å håndtere uro i klasserommet. Et viktig aspekt i læreres relasjoner til både elever og kolleger kan være å mentalisere for å «fortolke mer presist, kjenne seg selv og andre bedre, og dermed tåle utfordringer bedre» (Skårderud & Duesund,

2014, s. 154). I dette ligger også et tillitsaspekt. Da vil det være nødvendig at lærere opplever en reell støtte og tillit til sitt arbeid fra både ledelsen og kollegaene, fremfor å arbeide i en kultur som preges av mistenksomhet og fordeling av skyld.

Avsluttende kommentarer

Funnene i vår studie viser at skoleledelse, lærerkolleger og elever kan være tjent med å skape et mentaliserende fellesskap der lærerne møter intellektuell og emosjonell forståelse og støtte. Det er viktig at det er en åpenhet om hvilke emosjonelle reaksjoner lærere får i møte med urolige elever, i tillegg til hvordan dette påvirker deres håndtering av uro. Hargreaves (2001) påpeker at åpenhet og kollegialt samarbeid styrker arbeidet og gir tilgang til nye ideer, kreativ energi og moralsk støtte. Alt dette vil ha en positiv innvirkning på hvordan lærere opplever og håndterer uro i skolen. □



Kine Solberg arbeider som PP-rådgiver for PPA Lillestrøm. Hun har mastergrad i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker fra Universitetet i Oslo. Hun arbeidet tidligere som spesialpedagog i ambulerende team i Nittedal. Hennes faglige interesser handler om hvordan vi kan tilrettelegge for utvikling av reguleringsstøttende læringsmiljø i skolen og økt relasjonskompetanse hos elever og lærere.



Magnar Ødegård er postdoktor ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Han har tidligere vært Visiting Scholar ved Department of Sociology, University of California, Berkeley, USA. Hans faglige interesser er innenfor fenomenologi, psykososiale vansker, spesialpedagogikk og pedagogikk.

REFERANSER

BEAUCHAMP, C. & THOMAS, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), s. 175–189. Doi: <https://10.1080/03057640902902252>

BRU, E. & ROLAND, P. (2019). *Stress og mestring i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

DUESUND, L. (2017). Fellesskap og klasser med uro. I: S. Nilsen (Red.), *Inkludering og mangfold: Sett i et spesialpedagogisk perspektiv* (s. 155–181). Oslo: Universitetsforlaget.

DUESUND, L. & ØDEGÅRD, M. (2018). Students' perceived experience of disruptive behavior in schools. *Nordic Studies in Education*, 38(2), s. 138–154. Doi: <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-04>

FONAGY, P., GERGELY, G., JURIST, E.L. & TARGET, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. New York: Other Press.

GRIFFITH, J., STEPTOE, A. & CROPLEY, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 69(4), s. 517–531.

GUMBERT, D.E. & BOYD, D.P. (1984). The loneliness of the small business owner. *Harvard Business Review*, 62(6), s. 33–38.

HARGREAVES, A. (2001). The emotional geographies of teachers relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), s. 503–527.

NEWMANN, F. & WEHLAGE, G. (1995). *Successful school restructuring*. Madison, WI: Center on Organization and Restructuring Schools.

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

SARASON, S. (1971). *The culture of the school and the problem of change*. Boston: Allyn & Bacon.

SKÅRDERUD, F. & DUESUND, L. (2014). Mentalisering og uro. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(3), s. 152–164.

SKÅRDERUD, F. & SOMMERFELDT, B. (2013). *Miljøterapi boken – mentalisering som holdning og handling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

SWAN, P. & RILEY, P. (2015). Social connection: Empathy and mentalization for teachers. *Pastoral Care in Education*, 33(4), s. 220–233.

TABANCALI, E. (2016). The relationship between teachers' job satisfaction and loneliness at the workplace. *Eurasian Journal of Educational Research*, 66, s. 263–280. Doi: <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.66.15>

TWEMLOW, S.W. & FONAGY, P. (2005). A developmental approach to mentalizing communities: II. The peaceful schools experiment. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 69(4), s.265–281. Doi: <https://doi.org/10.1521/bumc.2005.69.4.282>

YUAN, R. & LEE, I. (2016). 'I need to be strong and competent': A narrative inquiry of a student-teacher's emotions and identities in teaching practicum. *Teachers and Teaching*, 22(7), 819–841. doi: <https://10.1080/13540602.2016.1185819>



Seksualundervisning- og veiledning for mennesker med utviklingshemming

I denne artikkelen redegjøres det for bruk av et individuelt tilpasset kurs bygget på undervisningsverktøyet KIS (Kropp, identitet og seksualitet) overfor en person med moderat utviklingshemming. For å måle effekten av kurset benyttet man kartleggingsverktøyet SexKunn.

AV INA MERETHE UTTI, WENCHE FJELD OG GERD HILDE LUNDE

For personer med utviklingshemming har opplæring og veiledning om seksualitet vært neglisjert, og dette har trolig bidratt til å frarøve personer med utviklingshemming muligheter til både kunnskaper, ferdigheter og erfaringer (Ferrante, 2020; Almås & Benestad, 2017; Schaafsma, Kok, Stoffelen & Curfs, 2015; Zachariassen, 2003). Manglende opplæring og utviklingsstøtte kan redusere personens opplevelse av å «eie» sin egen kropp og seksualitet, samt begrense muligheter for erfaringer som kan bidra til utvikling av sosioseksuelle kunnskaper og ferdigheter (Barstad, 2006, s. 8, 29; McCabe & Cummins, 1996). Mange personer med utviklingshemming får ikke den uformelle læringen som skjer i sosialt samvær med andre på samme alder, fordi de ikke blir del av jevnaldrende vennegjenger (Barstad, 2006, s. 69–70; McCabe & Cummins, 1996). Gougeon (2009) kaller disse læringsarenaene «the ignored curriculum». Å ignorere slike

uformelle læringsarenaer er å frata personer med utviklingshemming muligheter som er vanlige for andre barn og ungdommer.

Utdanningsprogram om seksualitet og relasjoner

Innen internasjonal forskning er det en økende mengde litteratur om den generelle ungdomspopulasjonen og seksuell helse (Bailey mfl., 2010; Henderson mfl., 2007; Oranganje mfl., 2016; Shaepard mfl., 2010). Forskingen har bidratt til økt oppmerksomhet om og anerkjennelse av behovet for strukturerte evidensbaserte relasjons- og seksualitetsutdanningsprogrammer (RSU). Slike RSU-programmer anbefales å være del av de ordinære læreplanene i skolen (Lohan mfl., 2018).

Noen RSU-programmer er utviklet for personer med utviklingshemming (Baines, Emerson, Robertson & Hatton, 2018). Forskning konkluderer med at personer med utviklingshemming

Forskning konkluderer med at personer med utviklingshemming har begrenset kunnskap og ferdigheter angående forhold og seksualitet.



har begrenset kunnskap og ferdigheter angående forhold og seksualitet (Barstad, 2006). Dette påvirker deres evne til å etablere eller opprettholde relasjoner og få tilgang til nødvendige sosiale nettverk, noe som potensielt kan føre til sosial isolasjon og ensomhet. Personer med utviklingshemming kan også oppleve helseproblemer som en konsekvens av ikke å ha adekvate kunnskaper om seksuell helse (Bufdir, 2014a; Meld. St. 34, 2012–2013).

Forskning viser at RSU-programmer er nyttige for mennesker med utviklingshemming (McCann, Marsh & Brown, 2019). Det norske RSU-programmet *Kropp, identitet og seksualitet* (KIS) (Helsekompetanse.no, 2010) benyttes i dag som støtte i undervisning av barn, unge og voksne personer med utviklingshemming, samt gir mulighet til veiledning av lærere og andre ansatte i skole og helse- og omsorgstjenester. Verktøyet er utviklet av Lappegård og Nilsen ved Nordlandssykehuset Bodø og tar for seg temaene kropp, identitet, venner og kjærester, seksualitet, prevensjon, grensesetting og bruk av teknologi som smarttelefoner og internett. Det er også et kapittel med tilleggsstoff, blant annet med temaet følelser. Opplæringen kan skje individuelt eller i gruppe, men skal tilpasses enkeltindividet. Man står fritt til å tilrettelegge verktøyet, og man kan kombinere bilder, tegninger, tekst og filmer og tilpasse språk eller benytte tegnspråk.

Lindsay, Bellshaw, Culross, Staines & Michie (1992) beskriver effekten av RSU-programmet *Sexuality education for the lower functioning mentally handicapped*. Programmet er inndelt i syv deler, som tar for seg kroppen, pubertet, sosiale ferdigheter, reproduksjon, prevensjon, seksuelt overførbare sykdommer og ekteskap. Dette programmet har mange likheter med det norske KIS-programmet. Lindsay mfl. (1992) benyttet filmer og rollespill for å variere opplæringen, og de benyttet rollespill som et utgangspunkt for opplæring. Undersøkelsen deres hadde 46 deltakere med lett til moderat utviklingshemming. Utviklingshemming beskrives i den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer, ICD-10, og differensieres etter grad av IQ fra lett og moderat til alvorlig og dyp utviklingshemming (Helsedirektoratet, 2018). Deltakerne var spredt i alder

(fra 17 til 49 år) og relativt likt fordelt mellom kjønn. I tillegg var det en kontrollgruppe med 14 deltakere, der aldersspenn og fordeling av kjønn var relativt like som i intervensjonsgruppen. Resultatene fra undersøkelsen viste en økning i kunnskap hos intervensjonsgruppen sammenlignet med kontrollgruppen.

McCabe & Cummins (1996) gjennomførte en studie hvor de fant at personer med utviklingshemming hadde erfaring med graviditet og seksuelt overførbare sykdommer, men hadde mindre kunnskap om samleie og intimitet. Det kan bety at flere ikke evner å se sammenhengen mellom seksuell aktivitet og mulige konsekvenser.

En kvalitativ undersøkelse utført av Garwood & McCabe (2000) sammenlignet effekten av to ulike programmer: *Family Planning Victoria* (FPV) og *Co-Care*. Effekten av opplæringen ble målt med kartleggingsverktøyet *SexKen-ID*, som ble benyttet som en pre- og posttest. Selve opplæringen ble gjennomført med seks til ti økter. Opplæringsprogrammene hadde omtrent samme inndeling som programmet benyttet av Lindsay mfl. (1992). Resultatene viste at deltakerne som fikk opplæring med programmet FPV, hadde noe bedre resultater enn deltakerne som fikk opplæring med programmet Co-Care. Deltakerne i FPV kunne for eksempel gi gode, detaljerte beskrivelser av de forskjellige temaene.

SexKen-ID kan sammenlignes med SexKunn-kartleggingsverktøyet, som benyttes til å kartlegge sosioseksuelle kunnskaper hos personer med utviklingshemming (Fjeld, 2020). SexKunn-verktøyet er utviklet av Zachariassen & Fjeld (Zachariassen, 2003), og her legger man mer vekt på å kartlegge personens kunnskaper enn erfaringer. SexKunn kan blant annet benyttes til å måle effekt av opplæring, for eksempel som pre- og posttest (Eggen, Fjeld, Malmo & Zachariassen, 2014, s. 97–99; Fjeld, 2009; Zachariassen, 2003).

I planlegging og gjennomføring av opplæringstiltak anbefales det å velge mål som er *atferdsspisser* (*behavioral cusps*) for å styrke sosial validitet. En *cusp* eller *atferdsspiss* er definert av Rosales-Ruiz & Baer (1997, s. 533–544) som «[...] a behavior change that has consequences for

Det å ha strategier for å unngå ubehagelige situasjoner er viktige ferdigheter å utvikle.

the organism beyond the change itself, some of which may be considered important». Atferdsspisser kan for eksempel være å etablere kunnskaper og ferdigheter som gjør at personen får tilgang til og mulighet til å delta i eller mestre nye aktiviteter og oppgaver, som igjen fører til økt læring og mestring (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 89–90).

Opplæring og kunnskap om kropp, identitet og seksualitet kan defineres som atferdsspisser. Ferdighetene kan bidra til at deltakeren får økt evne til å ivareta egen og andres integritet. Deltakeren kan kanskje oppleve økt selvstendighet i samfunnet dersom personen kan identifisere krenkende atferd hos andre og seg selv. Det å ha strategier for å unngå ubehagelige situasjoner samt inneha kunnskap om hvem personen skal henvende seg til hvis hen trenger hjelp, er viktige ferdigheter å utvikle. Slik læring forutsetter at det legges til rette for generalisering av ferdighetene til flere arenaer (Miltenberger, 2016, s. 395–399).

Vår studie

Presentasjon av deltakeren

Deltakeren i denne studien er en mann i tjuårene, som her får navnet Per. Han bor alene i en leilighet. Leiligheten er tilknyttet en døgnbemannet kommunal personalbase. Per har diagnosen moderat psykisk utviklingshemming (F71) (Helsedirektoratet, 2018). Han har svært gode sosiale ferdigheter, tar initiativ til samtaler, stiller passende spørsmål og svarer adekvat i samtaler med andre. Han viser oppriktig interesse for medmennesker og stiller spørsmål som «Hvordan er det med deg i dag?», «Hva skal du gjøre i helgen?» og lignende. Pers interesse og gode sosiale ferdigheter kan noen ganger føre han inn i vanskelige situasjoner. Hans evne til å ta kontakt med andre og å være hjelpsom, i kombinasjon med en kognitiv funksjonsnedsettelse, gjør han sårbar for å bli utsatt for overgrep. Per har opplevd å bli seksuelt krenket, nettopp fordi han er tillitsfull mot alle. En alvorlig hendelse ble ikke anmeldt, da det ikke forelå retningslinjer som klargjorde ansvar og rettsikkerhet. Per har i ettertid hatt svært god oppfølging og

støtte av familien sin og fremstår i dag som en trygg og robust person som fungerer godt i hverdagen.

Per kan noen ganger vise sosialt uheldig atferd i form av seksuelle uttalelser og handlinger, trolig fordi han ikke skjønner betydningen av det han sier og gjør. Det antas at atferden er opprettholdt av sosial forsterkning, da han får en del respons i form av latter, blick og kommentarer fra omgivelsene. Atferden kan imidlertid også oppleves som støtende eller krenkende av nære personer, venner, kollegaer og utenforstående. Per har vansker med å skille mellom «god» og «dårlig» oppmerksomhet, og han viser liten evne til å registrere om andre blir flaue og utilpasse, eller om de synes det er morsomt når han gjør og sier slike ting. Det er usikkert hvor mye seksualitetsundervisning han har hatt på skolen.

Brukermedvirkning og samtykke

Pers tidligere erfaringer med krenkelser styrket en normativ vurdering om å iverksette et opplæringstiltak for å forebygge uønskede hendelser i fremtiden (Løkke & Salthe, 2012). Skriftlig og muntlig samtykke ble innhentet fra Per og vergen hans. Per og vergen ble informert om at dataene fra studien skulle anonymiseres, og at samtykket når som helst kunne trekkes tilbake, i henhold til gjeldende lovverk (Pasient og brukerrettighetsloven, 1999). Brukermedvirkning ble ivaretatt ved at Per fikk tilpasset og tilrettelagt informasjon om hva tiltaket gikk ut på, målsettingen med tiltaket ble godt beskrevet, og han fikk forklart at han selv bestemte om han ønsket å gjennomføre opplæringsøktene. Per avgjorde når det skulle legges inn pauser, og hvor lenge hver undervisningsøkt skulle vare.

Det var god dialog med verge og enighet om at dersom Per på noen måte ga uttrykk for å oppleve undervisningen som ubehagelig, for eksempel ved å endre atferd, bli nedstemt eller lignende, skulle opplæringstiltaket avsluttes.

Design og datainnsamling

I denne studien ble det benyttet N=1-design, som betyr at studien omhandler én deltaker, og resultatene ble målt

med pre- og posttest ved hjelp av kartleggingsverktøyet SexKunn (Zachariassen, 2003). SexKunn består av 50 spørsmål som for en stor del er knyttet opp mot tegninger laget av Anna Fiske, og er inndelt i temaene:

1. Kroppen, med undertemaene kjønn og kroppsdelar, pubertet og hygiene
2. Følelser
3. Sex
4. Holdninger
5. Prevensjon

Tegningene illustrerer mulige svar på spørsmålet. Den som kartlegges, velger å peke på det bildet som hen mener er riktig. Kartlegger skårer ut resultatet etter kartleggingen med støtte i en veileder og lager slik en kunnskapsprofil som viser personens skår opp mot det som er satt som optimal skår i kartleggingen.

RSU-programmet *Kropp, identitet og seksualitet* (KIS) var utgangspunktet for opplæringen. Pretest med SexKunn ble utført før Per fikk veiledning og opplæring med KIS-verktøyet. Pre- og postkartleggingene med SexKunn ble gjennomført av samme person, omtrent på samme tidspunkt på dagen og i Pers leilighet. Selve gjennomgangen av KIS e-læringskurs ble fordelt over seks økter med samme veileder.

Gjennomføring av opplæringen

Opplæringen ble gjennomført «en-til-en», og Per og veileder satt på hver sin side av et bord, slik at Per fikk god oversikt over bildene og god blikkontakt med veilederen.

Undervisningsøktene var strukturert slik:

1. Repetisjon av forrige økt, med unntak av første økt
2. Gjennomgang av dagens tema
3. Veilederen og Per gikk igjennom hver enkelt overskrift for temaet, slik at Per kunne si noe om han var interessert i temaet. Veilederen stilte også spørsmål om hva Per visste om temaet fra før.
4. Gjennomgang av kurset, side for side
5. Oppsummering av økten: «Hva har vi lært i dag?»

Der det var naturlig, kunne Per vise veileder hva han ønsket å formidle, for eksempel ved å peke på egne kroppsdelar, vise frem hvor han oppbevarer håndklær og dusjsåpe, eller gjøre kroppsbevegelser for å demonstrere hvordan han vasket hender og lignende. Veileder kunne også peke og «mime» for eksempel «hårvask» eller vise ansiktsuttrykk og kroppsspråk for å formidle informasjon og spørsmål. Det ble tatt notater av Pers innspill og kommentarer underveis. Notatene ble benyttet som kvalitativt datagrunnlag for å hjelpe Per med å hente frem tanker om de forskjellige temaene underveis i opplæringen. Disse dataene var også verdifulle med tanke på å forstå Pers utgangspunkt, for eksempel å bekrefte kunnskap som allerede var etablert, eller oppklare misforståelser om temaer og begreper.

Etiske betraktninger

Det ble vurdert å være to personer til stede i opplæringsøktene, men på grunn av Pers reduserte evne til å opprettholde konsentrasjonen når det var flere personer til stede, ble det avgjort at øktene ble gjennomført med kun en veileder. For å ivareta både Pers og veileders integritet og rettssikkerhet var det alltid tilgjengelig annet personal i nærheten når opplæringsøktene ble gjennomført. Veileder informerte alltid annet personale før opplæringsøktene ble startet, og annet personal kunne når som helst observere opplæringsøktene.

Reliabilitet og validitet

Dataenes reliabilitet avhenger av kvaliteten på gjennomføringen av tiltaket og testsituasjonene (Isaksen & Karlsen, 2013, s. 100–101). Tiltak med pre- og posttestdesign kan si noe om effekt av for eksempel et opplæringstiltak som i denne studien. At studien kun har én deltaker (N = 1) kan tilsa høy indre validitet, men resultatene kan ikke generaliseres (Svartdal & Eikeseth, 2010, s. 290–291). Svartdal (2009) påpeker at et pretest-posttest-design kan gjøre at deltakeren forstår hva undersøkelsen går ut på, noe som kan påvirke resultatet.

Resultater

Figur 1 viser et stolpediagram med tre inndelinger: maksimal skår som kan oppnås for hvert tema, oppnådd skår ved pretest og oppnådd skår ved posttest.

Resultatene viser en liten økning fra pretest til posttest i del 1a: Kjønn og kroppsdelar. Del 1b: *Pubertet* viser rett under doubling av skåren sammenlignet med pretest. Del 1c: *Hygiene* viser ingen endring. Del 2: *Følelser* ligger på samme nivå som ved pretest. Del 3: *Sex*: Her er skåren mer enn tredoblet etter opplæring. Del 4: *Holdninger* har økt med over det dobbelte fra pretest. Del 5: *Prevensjon* har femdoblet skår sammenlignet med pretest. Ingen av temaene nådde maksimal skår ved posttest. Maksimal skår som kan oppnås totalt for testen er 107 poeng. Per oppnådde totalt 55 poeng ved pretest og totalt 75 poeng ved posttest.

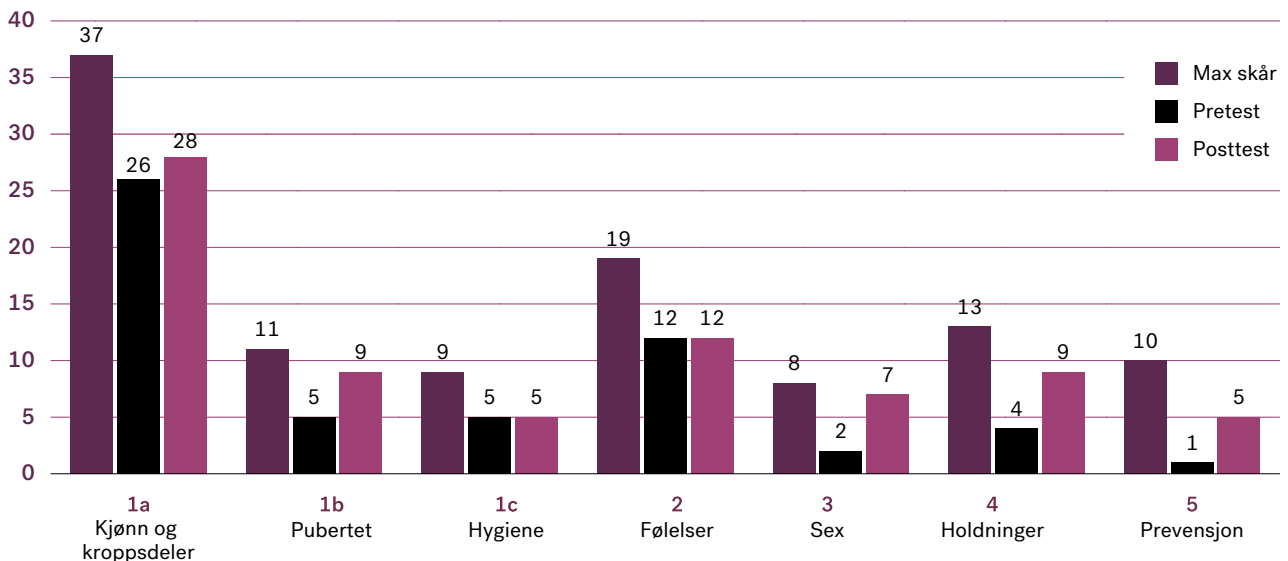
Tema 1a: Kjønn og kroppsdelar: Ved pretest kunne Per identifisere bilder av kjønn og kroppsdelar på et enkelt nivå. Han kunne ikke lokalisere for eksempel hofte, hæl og navle. Han kunne redegjøre for kroppsdelenes funksjoner, men fikk kun full skår på forklaring av

bruk av hender og føtter; det vil si at han kunne angi flere enn én funksjon/handling. Funksjon for mannlige og kvinnelige kjønnsorganer var begrenset til «å tisse med». Ved posttest er skåren to poeng høyere. Endringen består i at han kan redegjøre for flere funksjoner for «øre» samt lokalisere «navle».

Tema 1b: Pubertet: Ved pretest kunne Per gi korrekt svar på at han er voksen, samt begrunne dette adekvat. For eksempel ved at han er i tjueårene, men ikke på et mer avansert nivå, som at han er myndig i juridisk forstand. Deltakeren kunne identifisere barn på bildene, men ikke voksne mennesker. Han ga uttrykk for at begreper som pubertet og kroppens utvikling var vanskelig. Ved posttest ble skåren nesten doblet. Per kunne i større grad svare korrekt og identifisere riktige bilder. Han kunne også svare mer utfyllende på kroppens utvikling fra barn til voksen, for eksempel at menn får mer kroppshår og blir eldre og høyere.

Tema 1c: Hygiene: Ved pretest kunne Per redegjøre for hvorfor man vasker seg, men på et enkelt nivå. Han kunne peke korrekt på kroppsdelar som det er viktig

FIGUR 1 Poengforskjeller mellom maksimum skår og pre- og posttest.



å vaske hver dag, men kunne ikke angi mer avanserte grunner til god hygiene som for eksempel å forebygge smitte og sykdom, forhindre bakterier og så videre. På spørsmål om hvorfor man vasker seg, redegjør han for sin egen rutine og handlingskjede i for eksempel dusjuuasjon, men svarer ikke på hvorfor man bør vaske seg. Ved posttest ligger skåren på samme nivå, og Per svarer omtrent det samme som ved pretest.

Tema 2: Følelser: Ved pretest kunne Per identifisere ulike følelsesuttrykk på tegningene. Han kunne også gjøre rede for hvordan man kan merke at andre er lei seg, og hva man kan gjøre for en person som er lei seg, for eksempel «trøste» og «hente papir». Han kunne ikke fullt ut identifisere på bildene hvem som kan være kjærester og ikke. Ved posttest ligger skåren på samme nivå, og Per svarer omtrent det samme som ved pretest.

Tema 3: Sex: Ved pretest kunne Per identifisere riktig tegning ved spørsmålet «Hvem av disse har sex?», men han forsto ikke begreper som «onani» og lignende. Ved posttest er skåren mer enn tredoblet. Per kunne nå identifisere nesten alle bildene korrekt, men han forstår ikke at begrepene «sex» og «samleie» kan bety det samme.

Tema 4: Holdninger: Ved pretest kunne Per delvis gjøre rede for hvem som bestemmer om to personer kan ha sex, identifisere hvilke personer som kan ha samleie, og hvor man kan ha samleie. Per hadde vansker med å forstå og svare på spørsmål om grenser og hvem han kunne snakke med dersom han ble utsatt for noe han opplevde som ubehagelig. Han forsto ikke begreper som «seksuelt misbruk» eller «overgrep». Ved posttest er skåren mer enn doblet, og Per identifiserer riktige tegninger som ved pretest. Økningen i skår består blant annet i at han nå kan redegjøre i større grad for hvem som bestemmer om to personer kan ha sex. Han kan nå svare på hvem han kan snakke med, eller hva han kan gjøre dersom han opplever å bli utsatt for noe ubehagelig. Han kan også redegjøre for eksempler på grenseoverskridende atferd, at han vil si «nei», «stopp» og lignende. Per forstår fremdeles ikke begreper som «seksuelt misbruk» eller «overgrep».

Tema 5: Prevensjon: Ved pretest kan Per peke på riktig alternativ om hvordan en dame kan bli gravid når spørsmålet omformuleres til «Hvordan kan en dame få baby i magen?». Han kan ikke identifisere prevensjonsmidler eller hvordan de skal brukes. Ved posttest er skåren femdoblet. Per kan peke ut flere riktige tegninger, men han kan ikke gjøre rede for hvor han kan lære mer om sex.

Diskusjon

Per hadde lite kunnskaper om kroppens funksjoner utover det mest grunnleggende, som for eksempel at munnen brukes til å spise mat, og at penis brukes til å tisse med. Ved opplæring av personer med utviklingshemming har man ofte lagt hovedvekten på dagliglivets ferdigheter som hygiene, husarbeid, enkle arbeidsoppgaver og innkjøp (McCabe & Cummins, 1996) og har lagt mindre vekt på kunnskaper om kroppen og seksuell helse. Derfor har mange med utviklingshemming mangelfulle kunnskaper om disse temaene (Zachariassen, 2003). I studien gjort av Garwood & McCabe (2000) var det få deltakere som kunne redegjøre for mer avanserte funksjoner utover for eksempel «tisse» om kjønnsorganer. Ved posttest var det kun én person i deres studie som kunne angi seksuell funksjon for penis. KIS-programmets kapittel om kroppen er relativt detaljert og avansert, og redegjør for alle kroppslige funksjoner.

Det var nødvendig å forenkle flere av temaene for at Per skulle klare å følge programmet. Temaer som hjernen og nervesystemet ble for abstrakt for han å forholde seg til. Per kunne likevel vise noe kunnskap om dette, for eksempel at det er viktig å bruke hjelm for å beskytte hodet og hjernen. Han kunne også fortelle at «hjernen tenker», noe som tilsier at han har en viss forståelse, om enn på svært enkelt nivå. Resultatene fra posttest viser en liten økning i kunnskap i temaet *Kroppen*, men denne er marginal.

I gjennomgangen av temaene *Pubertet og kjønnsorganer* var Per svært interessert og deltok ivrig i samtaler. Bildene som ble benyttet i kurset, virket å være til god støtte, slik at han kunne peke og formidle spørsmål og kunnskaper. Han brukte også seg selv som eksempel

Alle skal gis rett til å eie egen kropp og seksualitet uavhengig av diagnoser og funksjonsnivå.

på utvikling, for eksempel at da han var liten gutt, hadde han ikke hår under armene, men nå som han er voksen, har han fått hår på kroppen. Han var også svært interessert i temaet *Hygiene*, og brukte også her seg selv som eksempel, for eksempel ved å fortelle om at han liker å være en velstelt og «kjekk mann». Resultatene fra posttest viser en signifikant økning i kunnskaper om puberteten etter opplæring, mens temaet hygiene ikke har noen endring fra pretest. Pers kunnskaper om dette kan se ut til å være mer automatisert som handlinger, enn som lært og forstått.

KIS-programmet har flere kapitler som vil kunne påvirke skåren for temaet *Følelser* i kartleggingsverktøyet SexKunn. Kapitlene om venner og kjærester, følelser og å holdes utenfor, erting og mobbing omhandler følelser. Per var ivrig deltakende i samtaler og benyttet bildene fra kurset som støtte underveis.

I tiden fra pretest ble gjennomført, til posttest fikk Per kjæreste, noe som antakelig gjorde at han var ekstra interessert i dette temaet. I opplæringssituasjonene var han langt tydeligere enn tidligere på forskjellen mellom venner og kjærester. For eksempel viste han kunnskap om at det er forskjellige måter å være glad i en venn på og å være glad i en kjæreste på; han omtalte følelser for kjæresten som «kjærlighet» og brukte ord som «elsker». Om venner sa han «glad i» og «liker». Per har med andre ord trolig hatt mulighet for og tilgang til «uformell opplæring», eller «the ignored curriculum», slik at han klarte å differensiere disse følelsene (Barstad, 2006, s. 23; Gougeon, 2009). Det ble likevel ingen endring i skår fra pre-til posttest.

Per viste stor interesse for kapitlene som omhandler seksualitet og sex, og viste lite tegn til sjenanse, med unntak av når han så bilder av personer som kysset. Da kunne han gjemme ansiktet i hendene, smile og si «Jeg blir litt flau», men hadde ingen problemer med å fortsette undervisningen. Han kommenterte bildene og stilte spørsmål. Per kom ikke med egne eksempler og fremsto som en person med lite kunnskap innen temaet. Han forsto ikke begreper som «seksualitet» og «kåt», og han kunne ikke sette ord på tanker rundt dette.

Deltakerne i studien gjort av Garwood & McCabe (2000) viste i likhet med Per i denne undersøkelsen vansker med å uttrykke seg og ha ord om seksualitet. På spørsmål om hva sex er, kunne han si for eksempel at mannen og damen har «tiss mot tiss» og identifisere riktig bilde. Tilsvarende beskrivelser kom frem i undersøkelsen gjort av Garwood & McCabe (2000), der deltakere beskrev sex som «mann og kvinne oppå hverandre». Ved posttest er Pers skår mer enn tredoblet.

Det ble satt av ekstra tid til gjennomgangen av temaet *Sette grenser*, fordi Per har opplevd noen situasjoner med krenkelser. Han ble i undervisningen minnet om at han selv bestemte hva han ville snakke om, at han kunne ta pauser når han ville, samt at det var lov å avslutte når som helst. I denne delen var også bildene i KIS-programmet til god hjelp for deltakeren. Han fortalte om egne opplevelser og ga tydelige eksempler på hva han godtok og ikke godtok av andre. Etter opplæringen kan Per nå i større grad enn før redegjøre for hvem som bestemmer om to personer kan ha samleie, og hvem som bestemmer om han kan ha samleie, som vist i figur 1 og tema 6. Ved pretest nevnte han for eksempel at pårørende også bestemte, mens ved posttest svarer han tydelig at han bestemmer selv, sammen med kjæresten sin. At han nevner kjæresten, kan være et uttrykk for at han nå forstår at hun også bestemmer over sin egen kropp og må samtykke til berøring og seksuell aktivitet. Dette kan tyde på at Per kanskje har etablert mer komplekse sosiale ferdigheter gjennom kurset. Barstad (2006, s. 23) skriver om at mange personer med utviklingshemming ikke opplever «uformell opplæring», som betyr å lære ved å være aktivt samhandlende med andre i ulike situasjoner og under ulike krav. Per kan i større grad identifisere hvem som kan ha sex, og han skiller nå mellom barn og voksne på bildene. Det å lære ferdigheter som har verdi ut over seg selv (atferdsspisser) kan bidra til generalisering og gi den effekten at man lettere lærer i fremtiden (Rosales-Ruiz & Baer, 1997).

I undersøkelsen gjort av McCabe & Cummins (1996) avdekket de blant annet at enkelte deltakere ga uttrykk for at det var akseptabelt å ha sex med hvem som helst.

Personer med utviklingshemming kan være lettpåvirkelige og ukritisk godta andres handlinger (Lindsay mfl., 1992). Dette gjør gruppen spesielt utsatt for utnytting og overgrep. Utnytting og overgrep mot personer med utviklingshemming utføres i hovedsak av nærpersoner (Grøvdal, 2013). Det vil si tjenesteytere, familie-medlemmer og andre som personen har et tillits- og/eller avhengighetsforhold til. Overgrep i form av typen «overfallsvoldtekt» er mindre sannsynlig, da de sjelden er ute i fremmede omgivelser alene (Åker & Johnson, 2019). Det gjelder nødvendigvis ikke mennesker med lett utviklingshemming, som har større sårbarhet for andre typer overgrep og utnytting. Det vil være nødvendig at tjenesteytere er kjent med retningslinjer for å melde om mistanke om overgrep (Bufdir, 2014b). Det bør også være klart hvilken kompetanse som kreves for å veilede og bistå personer med utviklingshemming om disse temaene (Annon, 1976).

På spørsmål om hva Per kunne gjøre hvis han opplevde noe ubehagelig, fortalte han blant annet om en tidligere venn som hadde «tullet» mye med å «klappe andre på baken». Han hadde «sagt ifra» til kameraten sin, blant annet ved å si «nei» og «jeg liker det ikke», og han hadde tatt det opp med arbeidsleder på jobben. Dette hadde ført til at kameraten sluttet å «tulle» med ham. Ved posttest er skåren mer enn doblet fra pretest. Opplæringen i KIS-programmet kan kanskje ha bidratt til at Per bedre kan identifisere situasjoner og handlinger der han står i fare for både å bli krenket og selv å krenke andre.

Ved gjennomgang av temaene *Prevensjon* og *graviditet* var Per mindre interessert, men gjennomførte øktene uten problemer eller motstand. Han deltok i samtale om bildene og stilte spørsmål, men fremsto som uforstående til hva prevensjon er, og hvorfor det benyttes. Når han ble oppmuntret til å fortelle det han visste om for eksempel graviditet, beskrev han dette som at «damen har egg i magen og tisser på en pinne, og hvis den er blå så blir det baby i magen». Videre sa han at «vannet går», og at man må ringe sykebil. Dette kan tolkes som at han ikke fullt ut forstår sammenhengen mellom samleie og graviditet. Posttest viser en femdobling i poengskår, men

det er også her usikkert om han har økt dybdeforståelse, eller om han bare «husker riktig svar». Ved pretest pekte han for eksempel på bildet av bleie da han fikk spørsmål om hva gutten kunne benytte for at jenta ikke skulle bli gravid. På samme spørsmål i posttesten sa deltakeren at han «ville peke på bleia», men at han valgte å peke på kondom isteden. Man kan anta at det da handler mer om at han «husker riktig», enn at han faktisk forstår hva et kondom brukes til. På spørsmål om hvem han kunne henvende seg til hvis det skjedde noe han ikke likte, viste Per gode strategier for hvem, når og hvor han kunne få hjelp etter endt kurs.

Personer med utviklingshemming kan ha vansker med å sette ord på tanker og følelser. Seksualitetsundervisning er styrket i Læreplanverket 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2020). Men selv om seksualitetsundervisning har vært del av tverrfaglig undervisning i skolen, så er det fremdeles i dag ingen garanti for at elever med utviklingshemming har lært om seksualitet og seksuelle begreper. De vet ofte ikke hvilke ord de skal bruke for å kommunisere om følelser og om kroppen. Barstad (2006, s. 101–103) fremhever nødvendigheten av et seksualvennlig miljø. Det vil si et miljø rundt personen der det er aksept for og tillatelse til å snakke om seksualitet, kropp og følelser.

Oppsummering

Det er viktig å tilby mennesker med utviklingshemming opplæring og veiledning i seksuell helse på linje med andre i et livskvalitets- og livsløpsperspektiv. De som gir opplæring i skolen og tjenesteapparatet, skal ha nok kompetanse og faglig trygghet til å kunne kommunisere om seksualitet. Alle skal gis rett til å eie egen kropp og seksualitet uavhengig av diagnoser og funksjonsnivå. For å oppnå dette må det etableres et seksualvennlig miljø som setter søkelyset på sosioseksuelle kunnskaper og på å gi alle muligheten til både den formelle og uformelle læringen som skjer i sosialt samvær. Selv om tilsyn og bistand kan være absolutt nødvendig for å ivareta personen med utviklingshemming, bør det tilrettelegges slik at den enkelte kan ha et privat-

liv samt få mulighet til å oppleve naturlige settinger for seksuell læring og erfaring. Relasjons- og seksualitetsutdanningsprogrammer (RSU) som KIS egner seg godt både i gruppesammenheng og for en-til-en-veiledning. Kartleggingsverktøyet SexKunn samsvarer med innholdet i KIS, og dette gir mulighet for å evaluere effekten av programmet. Visualisering ved hjelp av bilder og filmer, samt rollespill og det å kunne generalisere ferdighetene til flere arenaer, er elementer i opplæringen som er viktige for opplevelse av mestring.



Ina Merethe Utti arbeider som vernepleier i Lørenskog kommune. Hun har videreutdanning i psykisk lidelse og funksjonshemming og sexologi og funksjonshemming fra OsloMet.



Wenche Fjeld arbeider som høyskolelektor ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet, campus Hamar. Fjeld er spesialpedagog og har studert sexologi ved Universitetet i Agder og tok master i sexologi ved Malmö universitet. Hun er ansvarlig for «Identitet, kroppsbilde og seksuell helse i barnehage og skole», som er et videreutdanningstilbud på masternivå for barnehagelærere og lærere i grunnskole og videregående skole samt for pedagoger i PPT, BUP og Habilitering.



Gerd Hilde Lunde arbeider som universitetslektor ved OsloMet. Hun er utdannet vernepleier med hovedfag i helsefag fra Universitetet i Oslo. Fra 2005 har hun ledet en samlingsbasert utdanning i sexologi og funksjonshemming og fra 2016 en digital utdanning i seksuell helse og seksualitetsundervisning, og hun er nå leder for utvikling av syv digitale masteremner i seksuell helse ved OsloMet.

REFERANSER

- ALMÅS, E. & BENESTAD, E.E.P.** (2017). *Sexologi i praksis* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ANNON, J.S.** (1976). The PLISSIT Model: A Proposed Conceptual Scheme for the Behavioral Treatment of Sexual Problems. *Journal of Sex Education and Therapy*, 2(1), s. 1–15. <https://doi.org/10.1080/01614576.1976.11074483>
- BAILEY, J.V., MURRAY, E., RAIT, G., MERCER, C.H., MORRIS, R. W., PEACOCK, R., ... NAZARETH, I.** (2010). Interactive computer-based interventions for sexual health promotion. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (9). <https://doi.org/10.1002/14651858.CD006483.pub2>
- BAINES, S., EMERSON, E., ROBERTSON, J. & HATTON, C.** (2018). Sexual activity and sexual health among young adults with and without mild/moderate intellectual disability. *BMC Public Health*, 18(1), 667. <https://doi.org/10.1186/s12889-018-5572-9>
- BARSTAD, B.** (2006). *Seksualitet og utviklingshemning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BUFDIR.** (2014a). *Faktahefte: Kunnskap om levekår og livskvalitet for lesbiske, homofile, bifile og transpersoner*. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). Hentet fra: https://bestill.bufdir.no/userfiles/products/190/ORG_FAKTAHEFTE_LHBT_A5_TRYKK.pdf
- BUFDIR.** (2014b). Retningslinjer ved seksuelle overgrep mot voksne med utviklingshemning. Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet (Bufdir). Hentet fra: https://bibliotek.bufdir.no/BUF/101/Seksuelleovergrep_Retningslinjer_digital_norsk.pdf
- EGGEN, K., FJELD, W., MALMO, S. & ZACHARIASSEN, P.** (2014). *Utviklingshemning og seksuelle overgrep*. Rettsvern, forebygging og oppfølging. Helsedirektoratet.
- FERRANTE, C.A. & OAK, E.** (2020). No sex please! 'We have been labelled intellectually disabled'. *Sex Education*, 20(4), s. 383–397. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1719479>
- FJELD, W.** (2009). Mennesker med utviklingshemning og seksualitet. Hvordan undervise og veilede? *Spesialpedagogikk*, 73(3).
- FJELD, W.** (2020). Kartleggingsverktøy tilpasset barn, unge og voksne med utviklingshemning. Hentet fra: <https://naku.no/kunnskapsbanken/kartleggingsverkt%C3%B8yene-kroppkunn-og-sexkunn>
- GARWOOD, M. & MCCABE, M.P.** (2000). Impact of Sex Education Programs on Sexual Knowledge and Feelings of Men with a Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 35(3), s. 269–283. Hentet fra <https://login.ezproxy.hioa.no/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ614649&site=ehost-live>
- GOUGEON, N.A.** (2009). Sexuality Education for Students with Intellectual Disabilities, a Critical Pedagogical Approach: Outing the Ignored Curriculum. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 9(3), s. 277–291.
- GRØVDAL, Y.** (2013). *Mellom frihet og beskyttelse? Vold og seksuelle overgrep mot mennesker med psykisk utviklingshemning – en kunnskapsoversikt*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport 2/2013. Hentet fra: <https://www.nkvt.no/content/uploads/2020/01/mellom-frihet-og-beskyttelse-1.pdf>

HELSEDIREKTORATET. (2018). *ICD-10: Den internasjonale statistiske klassifikasjonen av sykdommer og beslektede helseproblemer*. Hentet fra <https://finnkode.ehelse.no/#icd10/0/0/0/-1>

HELSEKOMPETANSE.NO. (2010). Kropp, identitet og seksualitet. Hentet fra: <https://helsekompetanse.no/kurs/kropp-identitet-og-seksualitet>

HENDERSON, M., WIGHT, D., RAAB, G.M., ABRAHAM, C., PARKES, A., SCOTT, S. & HART, G. (2007). Impact of a theoretically based sex education programme (SHARE) delivered by teachers on NHS registered conceptions and terminations: final results of cluster randomised trial. *BMJ*, 334 (7585). <https://doi.org/10.1136/bmj.39014.503692.55>

ISAKSEN, J. & KARLSEN, A. (2013). *Innføring i atferdsanalyse*. Oslo: Universitetsforlaget.

LINDSAY, W.R., BELLISHAW, E., CULROSS, G., STAINES, C. & MICHIE, A. (1992). Increases in knowledge following a course of sex education for people with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 36(6), s. 531–539. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1992.tb00571.x>

LOHAN, M., AVENTIN, J., CLARKE, M., CURRAN, R. M., MAGUIRE, L., HUNTER, R., ... O'HARE, L. (2018). JACK trial protocol: a phase III multicentre cluster randomised controlled trial of a school-based relationship and sexuality education intervention focusing on young male perspectives. *BMJ Open*, 8(7), e022128. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2018-022128>

LØKKE, J.A. & SALTHER, G. (2012). Sjekkliste for målrettet tiltaksarbeid: fra normative og deskriptive premisser til tiltak og evaluering. *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, Nr. 1, s. 17–32. Hentet fra: <https://nta.atferd.no/search.aspx?IdDocument=340&phrase=Sjekkliste%20for%20m%c3%a5Irettet%20tiltaksarbeid:%20fra%20normative%20og%20deskriptive%20premisses%20til%20tiltak%20og%20evaluering>

MCCABE, M.P. & CUMMINS, R.A. (1996). The Sexual Knowledge, Experience, Feelings and Needs of People with Mild Intellectual Disability. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 31(1), s. 13–21.

MCCANN, E., MARSH, L. & BROWN, M. (2019). People with intellectual disabilities, relationship and sex education programmes: A systematic review. *Health Education Journal*, 78(8), s. 885–900. <https://doi.org/10.1177/0017896919856047>

MELD. ST. 34 (2012–2013). *Folkehelsemeldingen*. Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/ce1343f7c56f4e74ab2f631885f9e22e/no/pdfs/stm201220130034000dddpdfs.pdf>

MILTENBERGER, R.G. (2016). *Behavior modification: principles and procedures* (Student edition; 6. utg.). Boston, MA: Cengage Learning.

ORINGANJE, C., MEREMIKWU, M.M., EKO, H., ESU, E., MEREMIKWU, A. & EHIRI, J.E. (2016). Interventions for preventing unintended pregnancies among adolescents. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, nr. 2. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD005215.pub3>

PASIENT- OG BRUKERRETTIGHETSLOVEN (1999). Lov om pasient- og brukerrettigheter, LOV-2020-06-19-79. Hentet fra: <https://lovdata.no/lov/1999-07-02-63>

REGJERINGEN (2016). *Snakk om det! Strategi for seksuell helse* (2017–2022). Helse- og omsorgsdepartementet. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/284e09615fd04338a817e1160f4b10a7/strategi_seksuell_helse.pdf

ROSALES-RUIZ, J. & BAER, D.M. (1997). Behavioral cusps: a developmental and pragmatic concept for behavior analysis. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 30(3), s. 533–544. <https://doi.org/https://doi.org/10.1901/jaba.1997.30533>

SCHAAFSMA, D., KOK, G., STOFFELEN, J.M.T. & CURFS, L.M.G. (2015). Identifying Effective Methods for Teaching Sex Education to Individuals With Intellectual Disabilities: A Systematic Review. *The Journal of Sex Research*, 52(4), s. 412–432. <https://doi.org/10.1080/00224499.2014.919373>

SHAEPARD, J., KAVANAGH, J., PICOT, J., COOPER, K., HARDEN, A., BARNETT-PAGE, E., ... PRICE, A. (2010). The effectiveness and cost-effectiveness of behavioural interventions for the prevention of sexually transmitted infections in young people aged 13–19: a systematic review and economic evaluation. *Health Technology Assessment*, 14(7), s. 1–206.

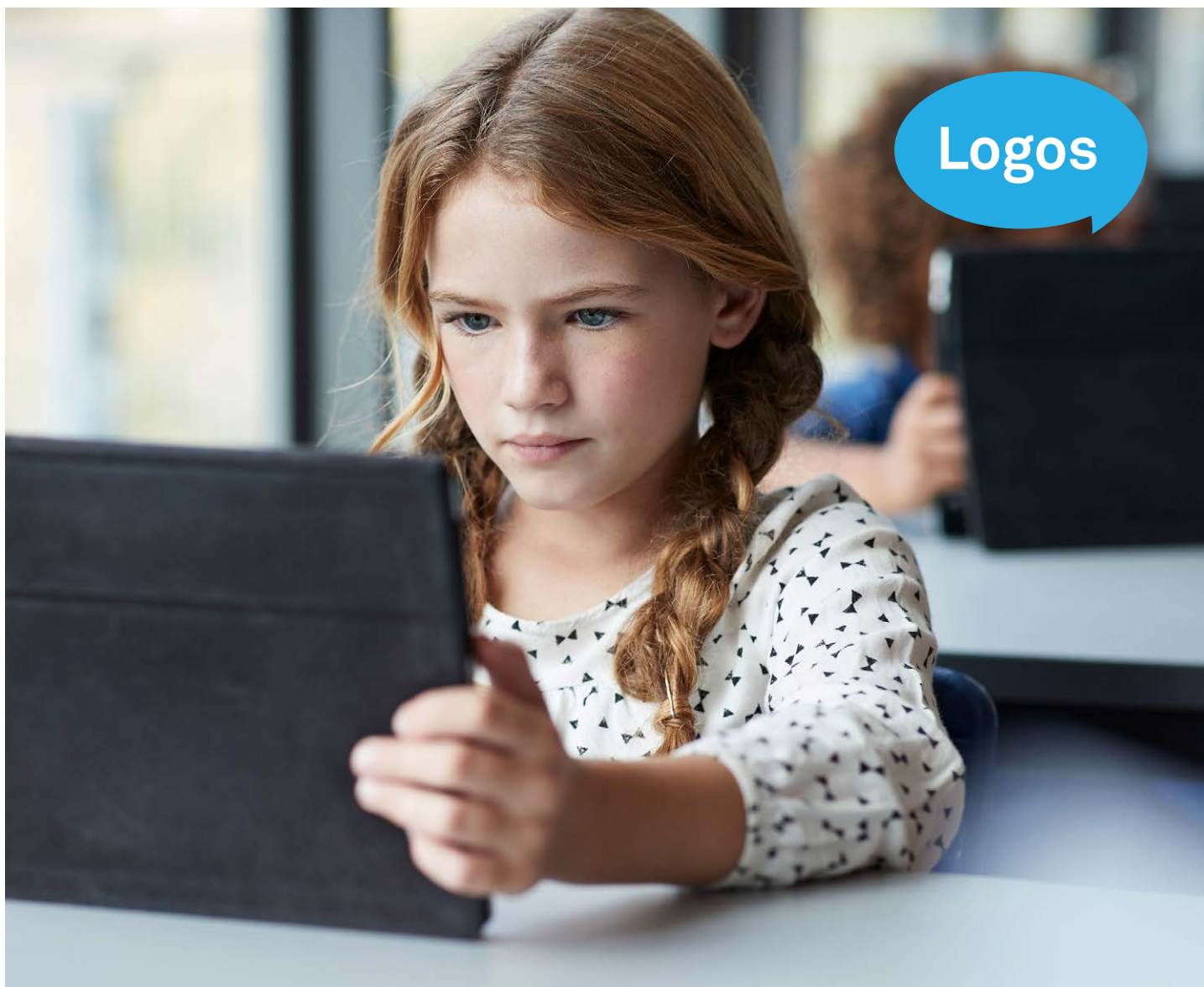
SVARTDAL, F. (2009). *Psykologiens forskningsmetoder* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

SVARTDAL, F. & EIKESETH, S. (2010). *Anvendt atferdsanalyse: teori og praksis* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2020). Læreplanverket 2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

ZACHARIASSEN, P. (2003). Kartlegging av kunnskaper om seksualitet hos mennesker med psykisk utviklingshemning. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 40(2), s. 102–108.

ÅKER, T.H. & JOHNSON, M.S. (2019). Sexual abuse and violence against people with intellectual disability and physical impairments: Characteristics of police-investigated cases in a Norwegian national sample. *Journal of applied research in intellectual disabilities*, 33(2), s. 139–145. <https://doi.org/10.1111/jar.12656>



**I begynnelsen
var ordet, står det.
Men for noen er
veien til det
skrevne ord lang.**

Logos hjelper deg med å kartlegge lesevaner og diagnostisere dysleksi, fra andre trinn og til testpersonen er voksen, og du får også hjelp til å skreddersy pedagogiske tiltak.

Logos er nå blitt nettbasert, den kan benyttes på PC, Mac og Chromebook, og er langt mer funksjonell enn tidligere. Testen er like solid som den alltid har vært, og brukes av over 4 700 spesialpedagoger, logopeder og psykologer i Skandinavia.

Du finner mer informasjon, tegner abonnement og bestiller sertifiseringskurs på logometrica.no.

Logometrica
- ord for alle

Laget rundt eleven – arbeidsseminar som metode for å jobbe med tverrfaglig systemarbeid

Artikkelforfatterne, som alle jobber i Statped midt, redegjør her for en måte å jobbe tverrfaglig på der Statped er rådgivere og PP-tjenesten og skolen er rådsøkere. Målet med seminaret er på ulike måter og gjennom samarbeid å fremme kunnskap om spesialpedagogisk tilrettelegging for elever med tilnærmet samme vansker.

AV RANDI RISETH, HILDE TERESE WAHL OG HILDE NEUMANN

I denne artikkelen forteller vi om hvordan man kan benytte arbeidsseminar som en tverrfaglig samarbeidsform for *laget rundt eleven*, det vil si de fagpersonene som eleven har direkte eller indirekte kontakt med. Utgangspunktet for artikkelen er en masteroppgave som undersøkte fire PPT-ansattes refleksjoner etter deltakelse på arbeidsseminar i regi av Statped midt (Riseth, 2018). Tre PP-rådgivere og en PP-leder fra to ulike PPT-kontor formidlet gjennom intervjuer hvordan de med sine forskjellige arbeidsoppgaver opplevde deltakelse på arbeidsseminaret.

Vi ønsker her å gi et innblikk i hvordan denne typen systemsamarbeid kan legges opp, hvilke teorier arbeidet er bygget på, og hvilke erfaringer vi har gjort oss. Hensikten med arbeidsseminarene er for å kunne jobbe tverrfaglig, og målet er at dette skal føre til et kompetanseløft for alle involverte parter. Denne arbeidsformen er også i

tråd med Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kanskje kan denne måten å jobbe på også gi inspirasjon til andre.

Hva er arbeidsseminar?

Når vi i Statped midt arrangerer arbeidsseminar, samler vi flere individsaker med tilnærmet like problemstillinger. Sakene blir satt sammen på bakgrunn av søknader til Statped og dreier seg om enkeltelever. Målgruppen for seminarene er PP-tjenesten, skoler og andre som jobber direkte med og har beslutningsmyndighet knyttet til opplæring av eleven. I arbeidet defineres PP-tjenesten og skolen som rådsøker og Statped som rådgiver. Formålet med arbeidsseminaret er å styrke den spesialpedagogiske kompetansen i opplæringssektoren i kommunen generelt og læringsutbyttet til eleven spesielt. Arbeidsseminaret er derfor et



systemarbeid som skal heve kompetansen til laget rundt eleven.

Arbeidsseminar som metode bygger på sosiokulturell læringsteori om at læring skjer ved bruk av språk, sosial deltakelse og støtte. Målet med seminarerne er å skape en kultur for å dele kompetanse, være lyttende og hjelpe og styrke hverandre i arbeidet. Intensjonen er å finne ressursene hos rådsøkerne og hjelpe dem til å bygge mestringsstrategier. Arbeidsformen gir deltakerne noe de kan samles om faglig, og den gir dem et utgangspunkt for tverrfaglige refleksjoner.

Vi har gjennomført arbeidsseminarer med ulike faglige vinklinger. I denne artikkelen refererer vi til et arbeidsseminar som hadde til hensikt å fremme kunnskap om spesialpedagogisk tilrettelegging for elever med komplekse og vedvarende behov innen språkforstyrrelser, lese- og skriveansker og sammensatte vansker. På dette seminaret deltok tre PP-rådgivere, tre allmennlærere, to spesialpedagoger og en spesialpedagogisk koordinator. Erfaringer fra dette seminaret er publisert i masteroppgaven «Fire PPT-ansattes refleksjoner over arbeidsseminar med Statped midt» (Riseth, 2018). Der ble en leder og tre rådgivere fra PPT intervjuet om sine refleksjoner knyttet til dette arbeidsseminaret. Vi vil senere i artikkelen komme tilbake til resultatene derfra.

Nevrologiske utviklingsforstyrrelser sameksisterer ofte med språkforstyrrelser og lese- og skriveansker (Bishop mfl., 2017). I arbeidsseminaret ble for eksempel ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), autismespekterforstyrrelser, Tourettes syndrom, generelle lærevansker og psykiske forstyrrelser ved angst, tvang og tilknytningsskader tatt opp. Arbeidsseminarene er ment å fremme kunnskapsbasert praksis basert på både forsknings-, erfarings- og brukerkunnskap (helsebiblioteket.no). Det faglige innholdet preges derfor av både nyere forskning, alle deltakernes kompetanse og erfaringer samt elevens stemme og utfordringer. Vogt påpeker at elever som har vansker, ikke bare må betraktes som at de har individuelle mangler, men at man også må se etter mangler i systemene rundt individet (Vogt, 2016).

Arbeidsseminarene som Statped midt arrangerer,

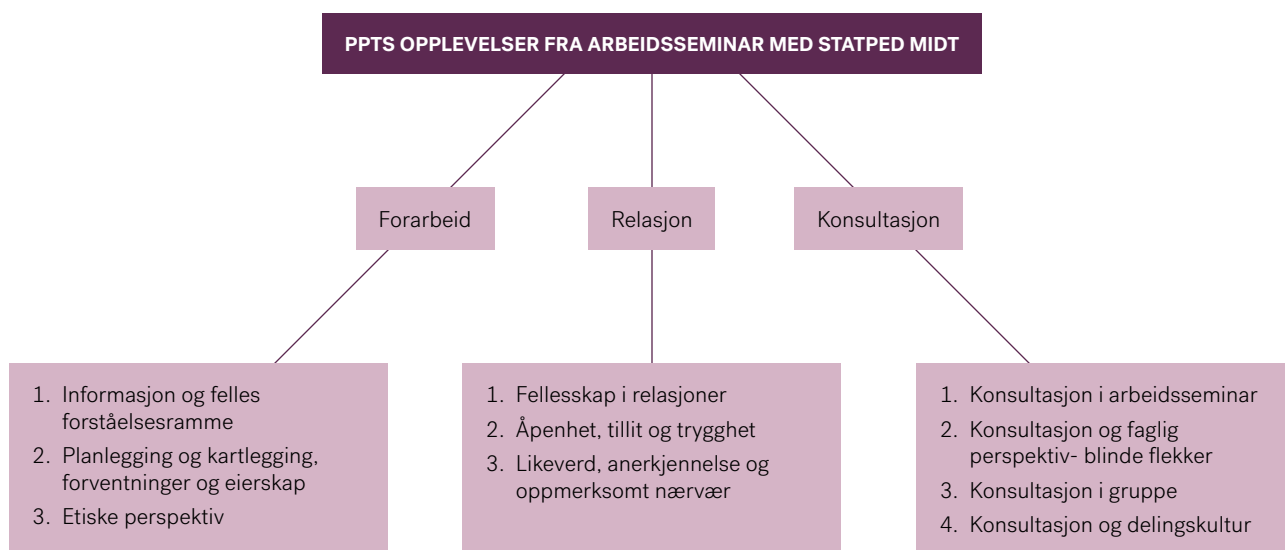
har samlinger over tre ulike dager i en periode på omtrent et halvt år. Det er de samme fagpersonene som deltar på hver samling. På samlingene presenterer skole og PP-tjeneste eleven anonymt i plenum, og Statped presenterer tilpasset teori og kunnskapsbasert erfaring med visuell støtte i modeller. I arbeidsseminaret vi omtaler her, benyttet vi blant annet Laws modell for kommunikasjon og språkutvikling illustrert med *språktreet* (Espenakk mfl., 2007) og en anerkjent leseutviklingsmodell (Spear-Swerling & Sternberg, 1998). *Språktreet* symboliserer den sammenhengende språkprosessen som gjennom ulike deler blir til en helhet. Forsinket eller avvikende utvikling på ett område ses i sammenheng med andre områder.

Leseutviklingsmodellen visualiserer nivået eleven ligger på i lesing, nivået for avsporing/stagnering og nærmeste utviklingssone for leseutviklingen. Modeller brukes for å sikre felles forståelse. Modellene gir en forenklet fremstilling av virkeligheten, men har likevel vist seg nyttige å bruke. Med utgangspunkt i tidligere kartlegging, barnets stemme og faglig drøfting vurderes utfordringene til eleven. Dette visualiseres og konkretiseres i modellene, som gir utbytte til hver især. Vekten blir lagt på elevens mestringsnivå. Her ligger utgangspunktet for videre arbeid i elevens nærmeste utviklingssone (Vygotsky, 1978). Områder som ikke mestres, skal avdekkes, slik at tiltakene kan igangsettes på riktig nivå. Ut fra modellene drøftes individrettede, tverrfaglige og systemrettede tiltak. Skolen og PP-tjenesten gjennomfører tiltakene som et mellomarbeid mellom samlingene. Det er på alle seminarsamlingene beregnet tid til tverrfaglig samarbeid og dialog, drøfting av mellomarbeid og påfyll av tilpasset faglig innhold.

Suksessfaktorer ved arbeidsseminar

I denne artikkelen refererer vi som nevnt ovenfor resultater fra masteroppgaven «Fire PPT-ansattes refleksjoner over arbeidsseminar med Statped midt». Tre av PP-rådgiverne som ble intervjuet i oppgaven, var rådsøkere og deltok på selve seminaret, og i tillegg ble lederen i PPT intervjuet om denne arbeidsformen. De fire PPT-

FIGUR 1 Oppsummering av resultater (Riseth, 2018)



ansatte mente at de tre faktorene *forarbeid*, *relasjon* og *konsultasjon* måtte være dekket for å lykkes med arbeidsseminarer (Riseth, 2018). Her har vi valgt å kalle disse suksessfaktorer. Resultatene har vi oppsummert i figur 1.

Suksessfaktorer knyttet til forarbeid

Rådsøkerne (de fire PPT-ansatte) understreket at det var viktig for dem med forarbeid i forkant av et arbeidsseminar. Forarbeid innebar dialog og avklaring av ansvar og roller, tidsplan og faglig innhold i arbeidsseminaret. Målet med dialogen var å bidra til formidling og innhenting av informasjon om eleven, begynnende faglig innsikt i elevens situasjon og oversikt over de lokale fagpersonenes kompetanse og erfaring. To av PP-rådgiverne opplyste at det var i forarbeidet med Statped de fikk forståelse for hvordan de kunne tenke rundt sin elev. En av PP-rådgiverne sa det slik: «Det at vi hadde rådgiver fra Statped her på forhånd, det var veldig viktig, for det var jo gjennom det møtet at vi på en måte fikk tanker rundt hvordan vi må tenke om dette barnet». Problematikken

kunne være mer sammensatt enn det de selv hadde sett. Det ga føringer for hvordan de forberedte seg til arbeidsseminaret. Felles forståelsesramme er nødvendig for å lykkes i tverrfaglig rådgivningsarbeid (Lassen, 2002).

Mjelve (2014) er opptatt av at rådsøkeres tanke sett og situasjon ofte ikke undersøkes grundig nok før rådgivning. Ifølge Lassen (2002) er det blant annet problemstillingen sammen med rådsøker og rådgivers kompetanse som avgjør hvilket nivå arbeidet bør legges på. Det gir en forståelse av at det er nødvendig å kartlegge disse faktorene i forkant av arbeidet. I invitasjonsbrevet om arbeidsseminar fra Statped til PP-tjenestene ligger informasjon om det faglige innholdet sammen med planen for praktisk gjennomføring. PP-tjenestene avgjør om tilbudet passer for deres elev, sett ut fra kartlegging av eleven og vurdering av den fagkompetansen de selv innehar. Statped vurderer gruppesammensetning for arbeidsseminaret ut fra den kartleggingen og de opplysningene som PP-tjenesten gir.

Forhold rundt taushetsplikten ble gjennomgått helt i begynnelsen av seminaret.

Arbeid på tvers av etater er utfordrende fordi etatene har forskjellig mål, oppgaver, rammer og arbeidsmåter (Ueland, 2012). På bakgrunn av dette bør slike faktorer oppklares i forkant av samarbeidet. Man bør for eksempel legge til rette for kontinuitet og forutsigbarhet både med tanke på tidsplan og gruppesammensetning. Det å planlegge etter skolekalenderen kan være en god strategi for i størst mulig grad å beholde de samme fagpersonene og derav beholde og sikre felles rolle- og ansvarsforståelse.

Rådsøkerne fra PP-tjenesten fremhevet at det krever varsomhet å balansere mellom taushetsplikt og det å dele opplysninger om elever og andre i elevens omgivelser. Dette ble ivaretatt ved at forhold rundt taushetsplikten ble gjennomgått helt i begynnelsen av seminaret, ved at elevene og andre i elevens nettverk ble anonymisert. Dessuten begrenset informasjonen som ble delt, seg kun til det som var nødvendig for å belyse saken. PP-tjenesten og/eller skolen må informere om og klargjøre dette overfor foreldre på en tydelig måte, og foreldrenes syn skal respekteres. En av PP-rådgiverne påpekte: «Jeg tenker jo at den gjensidige forpliktelsen til taushetsplikt, varsomhet med hensyn til hva vi utleverer. At det blir lagt vekt på i starten, er veldig viktig. Balansen mellom hva vi kan si, og hva vi skal verne om».

Suksessfaktorer knyttet til relasjon

Relasjon handler om hvilken betydning mennesker har for hverandre, hvilken innstilling eller oppfatning vi har av andre mennesker, og hvordan forholdet kommer til uttrykk gjennom kommunikasjon dem imellom (Mjelve, 2014; Nordahl, i Drugli 2012).

Rådsøkerne fra PP-tjenesten trakk blant annet frem at grundig planlegging, der bruk av tid blir forutsigbart, er vesentlig for å lykkes med relasjon og fellesskap (Riseth, 2018). En av PP-rådgiverne påpekte: «Ja, vi opplevde det veldig positivt internt, altså, PPT og skolen så nær, at det ble satt på kartet at nå, nå skal vi ... sånn at vi måtte ha tid sammen». PP-rådgiveren reflekterer her over at avsatt tid til samarbeid påvirker opplevelsen av

fellesskap, og at det å ha en nær relasjon til skolen tolkes som noe positivt. Ueland (2011, i Kvello & Moe, 2014) hevder at samarbeidstid er en av faktorene som virker hemmende eller fremmende i tverretattlig arbeid, og han påpeker at manglende tid ofte fremheves som en vesentlig begrensende faktor. En av PP-rådgiverne sa: «Det er litt undervurdert det med relasjonen oppi det. Det er jo relasjonen som påvirker kommunikasjonen».

I periodene med mellomarbeid er det avgjørende at kommunikasjonen mellom fagpersonene som arbeider for å bedre situasjonen for eleven, er god. Det bidrar til å legge et godt grunnlag for gode relasjoner dersom det er etablert en felles forståelse av elevens utfordringer, og hvilken rolle man selv innehar i den faglige gjennomføringen av tiltakene. Deltakerne i arbeidsseminaret erfarte arbeidet som positivt når relasjonene opplevdes trygge. En av PP-rådgiverne formidlet at «rammene var veldig trygge, og det tror jeg kom av måten det ble ledet på».

En vesentlig faktor når fagpersonene deler kunnskap og erfaring fra sitt arbeid, er at Statped trygger dem i dette og i gjennomføringen av tiltakene. Slik opplever de å beherske yrkesrollen sin godt. En av PP-rådgiverne bekreftet dette: «Jeg har fått enda mere trygghet til å jobbe i system og å jobbe med kompetanseheving ute i felten. Jeg fått større trygghet i min veilederkompetanse, og det var greit å få støtte på at det er utfordringer».

Det å være fagperson som deltar på arbeidsseminaret og tilhøre det samme *laget rundt eleven*, må innebære at alle deltakerne blir lyttet til og anerkjent for det de allerede vet og kan. Dette er en viktig del av det å etablere likeverd mellom rådsøker og rådgiver. Likeverd i sosial-konstruktivistisk teori oppnås ved at alle deltakerne i et samarbeid utøver autoritet på eget fagspesifikt område (Moen, 2012). PP-lederen påpekte følgende:

Kulturen er ofte litt sånn at – kom hit med en ekspertgruppe som kan pakke inn informasjon og fortelle hva vi kan gjøre. Men det å kunne få delta på arbeidsseminar, der man kan drøfte og undre seg. Sånn generelt sett så har jo vi mer erfaring og kunnskap og kjennskap og kompetanse på det enkelte barnet, og her får vi bekreftet det vi kan fra før, og er gode på.

PP-rådgiverne opplevde at alle deltagernes kompetanse ble bekreftet og anerkjent, og at de i tillegg fikk mer oversikt over fagfeltet og større trygghet på seg selv. Mjelve argumenterer for at relasjonen mellom rådgiver og rådsøker er avgjørende for opplevd utbytte av hjelp (Mjelve, 2014). Hannah Arendt benytter begrepet *fremtredelsesrommet*. Hun forklarer at dette kan forstås som det rommet hvor vi snakker sammen, viser støtte og bygger relasjoner (Arendt, 2012; Tislevoll, 1997, 2010, i Moen, 2012). Dette rommet blir ansett som et sosialt produkt mellom mennesker, der vi kommer til syne, er åpne og viser hvem vi er og hva vi står for (Moen, 2016).

Statpeds rådgivere tilstreber å være åpne og tilgjengelige med hensyn til det som skjer her og nå i samlingene. Moen (2012) kaller det *være-i-kompetansen for oppmerksomt nærvær*. PP-lederen fremholdt: «De (rådgiverne fra Statped) var til stede når de først var der. Og det er viktig! Vi trenger påminning på dette hele tiden når vi sitter i disse stressende jobbene våre».

Arbeidsseminar i Statped midt foregår i en avgrenset periode med flere samlinger og i tråd med det Vogt (2016) kaller en prosessorientert vurdering, der man etterstreber likeverdige forhold i rådgiversituasjonen. Rådgiver skal være mer spesialisert på tema eller på det aktuelle området det søkes råd om, men tilstrebe likeverdighet i form av at partene utfyller hverandre i problemanalysen. Det sentrale er å støtte rådsøkeren i å finne og bruke egne ressurser og bidra til refleksjoner. Den ene PP-rådgiveren sa det slik: «Det er ikke nødvendigvis den fagkompetansen i seg selv, for det kan man få på mange forskjellige

måter. Mulighetene som ligger i samarbeidet, er nesten enda mer verdifulle». I arbeidsseminarene er det lagt opp til at deltakerne skal lytte til hverandre og bidra med relevant kunnskap. Dette kan føre til ny forståelse av problemstillingene og den situasjonen som eleven og fagpersonene er i, og som kan legge føringer for videre tiltak (Moen & Tveit, 2012).

Suksessfaktorer knyttet til konsultasjon

Tverretattlig konsultasjon kan bidra til større helhetlig forståelse av barnet, samtidig som de enkelte tjenestene blir mer kjent med hva de andre fagpersonene kan bidra med (Ueland, 2012). Når ulike fagpersoner rundt eleven møtes, kan de ulike rådsøkerne gi hverandre tid og oppmerksomhet. De fire PPT-ansatte opplevde det også positivt at de fikk samarbeidsmuligheter og anledning til å oppleve nærhet til egne kolleger (Riseth, 2018). De fikk inspirasjon på samlingene til å gå videre. De opplevde det positivt med mellomarbeid og det å holde fast i saken over en lengre periode. En av PP-rådgiverne sa:

Det var ikke bare et kurs, men du fikk input der, og så skal du jobbe med det, så skal du bearbeide, og så har du et samlingspunkt til, og så skal du jobbe med det, så har du et nytt samlingspunkt. At det er mellomarbeidet som er viktig. For da får du holde fast på det du har for midlet. Det er altfor mange happening-kurs.

Tverretattlig konsultasjon kan løfte drøftingene fra individ til systemnivå (Lassen, 2002). Noe må imidlertid ligge i bunnen for at et slikt arbeid skal lykkes. En av

PP-rådgiverne opplevde at det ble bygget en delingskultur, og at de ble bevisst på hvordan man kan løfte sakene fra individ- til systemnivå.

PP-rådgiverne kommenterte dette slik:

At det er noen som kan lede gruppene og løfte det opp fra selve caset og tydeliggjøre hvordan dette arbeidet kan overføres til andre case, ja løfte det opp fra bare dette barnet. Eller prøve å overføre refleksjonene fra det ene caset til det andre.

PP-rådgiverne opplevde at det ble bygget en delingskultur, og at de ble bevisst på hvordan man kan løfte sakene fra individ- til systemnivå. Rådgiverne fra Statped hadde ansvaret for å få fram refleksjonene, og de bidro til å skape mening og sammenheng. En av PP-rådgiverne sa: «Det handler om å bygge en sånn kultur for deling og drøfting på tvers av kommuner og med andre man ikke drøfter så mye med til vanlig, få litt nye øyne på seg, det er jo alltid verdifullt». Humanistisk tradisjon bygger blant annet på holdninger om grunnleggende anerkjennelse av andre og det å ha rett til å eie egne opplevelser. Dette fordrer toleranse både for eget og andres arbeid.

Oppsummering

I denne artikkelen har vi sett på suksessfaktorer for hvordan Statped, PP-tjenesten og andre fagpersoner kan arbeide sammen ved hjelp av arbeidsseminar. Gjennom felles tverrfaglig refleksjon, planlegging og evaluering kan det tilrettelegges for barn og unges utvikling på en helhetlig måte. For å lykkes med arbeidsseminar er faktorene *forarbeid*, *relasjon* og *konsultasjon* vesentlig. Forarbeid innebærer dialog og avklaring av ansvar og roller, tidsplan og faglig innhold i arbeidsseminaret. Dette gir god felles forståelse for situasjonen og oversikt over kompetanse og erfaringer fagpersonene rundt eleven har. Det å kjenne seg trygg og anerkjent av dem som leder rådgivningsarbeidet, er viktige relasjonsfaktorer. Dette kan støtte rådsøkeren i å finne og bruke egne ressurser og bidra til refleksjoner i selve konsultasjonen. Fagpersonene rundt eleven kan da få bekreftelse på egen kompetanse, mer oversikt over fagfeltet og større trygghet på seg selv.

Når det gjelder faglig utbytte, kan arbeidsseminar være særlig nyttig for arbeid knyttet til varige,

omfattende og komplekse vansker. Her kan felles drøftinger i etterkant av tverrfaglige presentasjoner og direkte veiledning i egen sak gi ny forståelse av problemstillinger og sammenhengen mellom teori og praksis. Barns rett til medvirkning og elevens stemme er tatt hensyn til i form av at det er fagpersonene rundt eleven som bringer barnets stemme inn i rommet og i arbeidet. Bruk av visuelle, forenkende og teoretisk funderte modeller oppleves nyttig fordi de gir deltagerne en felles faglig plattform å diskutere ut fra. Denne kunnskapsbaserte måten å jobbe på som vi har benyttet i arbeidsseminarene, kan også ha overføringsverdi og anvendes i lignende saker. En av PP-rådgiverne sa:

Det å jobbe med case og bryte det ned og se på teorien bak og tiltakene tenker jeg var veldig nyttig. For det blir veldig personlig på en måte, alle kan gå tilbake på jobb og tenke at, ja, der fikk jeg noe som jeg kan bruke i min jobb. □



Randi Riseth arbeider som seniorrådgiver ved fagavdelingen for språk/tale i Statped midt. Hun er utdannet logoped med master i spesialpedagogikk fra NTNU.



Hilde Neumann arbeider som seniorrådgiver ved fagavdelingen for språk/tale i Statped midt. Hun er utdannet logoped med master i spesialpedagogikk med fordypning i logopedi fra UiO.



Hilde Terese Wahl arbeider som seniorrådgiver ved fagavdelingen for språk/tale i Statped midt. Hun er utdannet leksolog med master i spesialpedagogikk fra NTNU.

REFERANSER

- BISHOP, D.V., SNOWLING, M.J., THOMPSON, P A., GREENHALGH T. & THE CATALISE 2 CONSORTIUM** (2017). Phase 2 of Catalise: a multinational and multidisciplinary Delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), s. 1068–1080. Hentet fra: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12721>
- DRUGLI, M.B.** (2012). *Relasjonen lærer og elev, avgjørende for elevens læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- ESPENAKK, U., FROST, J., HØYGAARD, B., KLEM, M., MONSRUD, M.B. OTTEM E.** (2007). *Språkveilederen*. Oslo: Bredtvet kompetansesenter.
- HELSEBIBLIOTEKET.NO** (u.å.). Hentet fra: *Kunnskapsbasert praksis - Helsebiblioteket.no* (nettadresse).
- KVELLO, Ø. & MOE, T.** (2014). *Barnevernledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- LASSEN, L.** (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe og sikre vekstfremmende prosesser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MELD. ST. 6** (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- MJELVE, L.H.** (2014). Spesialpedagogisk rådgivning – på rådgivers eller rådsøkers premisser. En kvalitativ videoobservasjonsstudie av rådgivningsrelasjoner. *Spesialpedagogikk* 79(2). Hentet fra: <https://www2.udf.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/2014-%202%20%20Mjelve%205.pdf>
- MOEN, T.** (Red.) (2016). *Positive lærer-elev-relasjoner. En fortelling fra klasserommet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- MOEN, T. & TVEIT, A.** (2012). *Samhandling mellom PP-rådgivere og lærere*. Trondheim: Akademika Forlag.
- RISETH, R.** (2018). *PP-tjenestens refleksjoner etter deltakelse i arbeidsseminar med Statped midt*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. NTNU.
- SPEAR-SWERLING, L. & STERNBERG, R.J.** (1998). *OFF TRACK. When poor readers become "Learning Disabled"*. Westview Press LLC.
- VOGT, A.** (2016). *Rådgiving i skole og barnehage*. Oslo: Cappelen Damm.
- VYGOTSKY, L.** (1978). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Hentet fra: *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (wordpress.com)

FOR SK NINGSD DEL

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

*Se forfatterveiledningene
[www.utdanningsnytt.no/
spesialpedagogikk](http://www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk)*

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

«Jeg er en skam for verden»

Mobbingens konsekvenser og skammens betydning

Samandrag

Med bakgrunn i en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming har vi analysert chatter fra chat-tjenesten *snakkommobbing.no*. Vi utforsket ungdommenes beskrivelser av mobbingens konsekvenser og har sett på dette i lys av relevant skamteori. Mobbingens konsekvenser fremkommer som ulike skamuttrykk og er kategorisert i tre hovedtemaer: 1) negativ selvevaluering og selvforakt, 2) kroppens kommunikasjon: unnvikelse, tilbaketrekning og selvskading og 3) håpløsheten, den toksiske skammen. Formålet med forskningsstudien er å belyse skammens betydning og gi et utvidet og mer nyansert bilde av alvor og den smerte ungdommene formidler når det gjelder konsekvensene av mobbing.

Summary

Based on a qualitative, hermeneutic approach we have analyzed chat room conversations from the chat-service *snakkommobbing.no* ('talkaboutbullying'). We explore the young people's descriptions of the consequences of bullying in light of relevant theories about shame. The consequences of bullying materialize in various expressions of shame which we have categorized into three main themes: 1) Negative self-evaluation and self-contempt, 2) The body's communication: avoidance, reclusiveness and self-harm, and 3) Hopelessness, the toxic shame. The purpose of this study is to illuminate the significance of shame and to provide an expanded and more nuanced image of the severity and the pain the young people convey regarding the consequences of bullying.

Nøkkelord

MOBBING

SKAM

UNGDOM

PSYKISK HELSE

ENSOMHET

TILHØRIGHET

ANNE HELGELAND, forsker (ph.d.), Avdeling for barn og unges psykiske helse, Sørlandet sykehus

INGRID LUND, professor, Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder

KARI VIK, forsker (ph.d.), Avdeling for barn og unges psykiske helse, Sørlandet sykehus

Ungdomstiden er spesielt sårbar. Relasjoner til jevnaldrende og opplevelsen av å høre til er grunnleggende for utvikling av sosial identitet og psykisk helse (Allen & Kern, 2017; Baskin, Wampold, Quintana & Enright, 2010; Baumeister & Leary, 1995). Vennskap og det å være en del av jevnaldergruppen spiller en viktig rolle. De som føler tilhørighet med jevnaldrende, viser bedre psykososial tilpasning (Stotsky & Bowker, 2018; Tanti, Stukas, Halloran & Foddy, 2011). For ungdom som er involvert i mobbing, er trussel om utestengelse fra fellesskapet og angsten for «sosial død» høyt aktivert (Hellfeldt, 2016; Søndergaard, 2012).

Skam er tett forbundet med psykisk uhelse for personer utsatt for mobbing (Budden, 2009; Irwin, Li, Craig & Hollenstein, 2016; Strøm, Aakvaag, Birkeland, Felix & Thoresen, 2018). Skammen er relasjonell og spiller en sentral rolle i sosial utvikling og selvutvikling (Henriksen & Mesel, 2021; Mills, 2005). Måten vi vurderer oss selv på, har sammenheng med hvordan vi oppfatter at vi blir vurdert av andre. Mobbing truer verdigheten til det enkelte individ, og det å kjenne seg som en anerkjent del av fellesskapet (Kofoed & Søndergaard, 2013; Schott & Søndergaard, 2014).

Vi har analysert chatter fra den nasjonale chat-tjenesten *snakkommobbing.no*. Målgruppen er ungdom mellom 9 og 19 år som har vært utsatt for mobbing. Med utgangspunkt i ungdommenes beskrivelser av mobbing de har vært utsatt for, og mobbingens konsekvenser belyser vi i denne artikkelen problemstillingen:

Hvordan kan vi forstå konsekvenser av mobbing i lys av teorier om skam?

For å belyse problemstillingen tar vi utgangspunkt i ungdommenes chatter og analyserer dem ved hjelp av en kvalitativ, hermeneutisk metode for tekstanalyse (Giorgi, 1997; Malterud, 2017). Vi drøfter ungdommenes beskrivelser av det vi fortolker som mobbingens konsekvenser, opp mot relevant skamteori og diskuterer implikasjoner for praksis.

Mobbing: omfang og ulike forståelser

Mobbing kan kategoriseres som enten direkte verbale, relasjonelle eller fysiske krenkelser (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger & Lumpkin, 2014). I tillegg kommer digital mobbing inn som en del av den verbale og relasjonelle mobbingen. Mobbing er krenkelse, og krenkelser kan være mobbing, og det kan være utfordrende å skille begrepene fra hverandre (Lund, Helgeland & Kovac, 2017, s. 4; Wendelborg, 2016, s. 14, 16).

Omfang

Av *Elevundersøkelsen* for skoleåret 2020/2021 fremkommer det at 5,8 prosent av elevene blir mobbet 2–3 ganger i måneden.

Av disse oppgir 4,5 prosent at de blir mobbet av medelever. 3,1 prosent av samtlige elever oppgir at de blir «kalt stygge ting og ertet på en sårende måte», 1,9 prosent oppgir at de blir «holdt utenfor og baksnakket», og 1,1 prosent sier de blir «slått, dyttet eller holdt fast på skolen» (Wendelborg, 2021, s. 10).

2,2 prosent oppgir at de blir mobbet digitalt. Tallene fra *Elevundersøkelsen* viser at 43,7 prosent av de som blir mobbet digitalt, også blir utsatt for tradisjonell mobbing. Det er til forskjell fra Medietilsynet (2020) som rapporterer om at 16 prosent av ungdom mellom 9 og 18 år blir utsatt for digital mobbing (Wendelborg, 2021, s. 18).

Elevundersøkelsen viser også at 1,2 prosent blir mobbet av voksne på skolen. Mobbing fra voksne beskrives som at voksne «sa sårende ord til meg», «lo av meg», «fikk andre elever til å le av meg» og «fikk meg til å føle meg utenfor», og «den voksne slo, dyttet eller holdt meg fast» (Wendelborg, 2021, s. 26).

Det er små kjønnsforskjeller. Undersøkelsen viser at 0,8 prosent av elevene forteller at de har vært med på å mobbe andre, og 36 prosent av elevene som utsetter andre for mobbing, utsettes også selv for mobbing (Wendelborg, 2021). Tallene viser generelt en liten nedgang fra 2019/2020.

Ulike forståelser av mobbing

Det er i mobbefagfeltet ulike definisjoner og forståelser av *mobbing*. Den svenske mobbeforskeren Dan Olweus (1997) var pioner innen fagfeltet, og «Olweus-tradisjonen» har vært sentral både nasjonalt og internasjonalt siden begynnelsen av 1970-tallet. Denne tradisjonen baserer seg på individorienterte, psykologiske forklaringsmodeller, med vekt på aggresjonsutvikling hos barn og atferdsorienterte tilnærminger. Mobbing sees som en tilsiktet, intensjonell handling med ønske om å skade en annen (Roland & Idsøe, 2001; Roland & Vaaland, 2003). Systemperspektiv og sosiale gruppeprosesser blir også vektlagt, men mobbing sees hovedsakelig på som et aspekt av en persons dysfunksjonelle og antisosiale atferd.

En annen tradisjon innen mobbefeltet bygger på sosiokulturelle og interaksjonsbaserte tilnærminger og en forståelse av mobbing som kompliserte sosiale gruppeprosesser (Kofoed & Søndergaard, 2013; Schott & Søndergaard, 2014). Kjernebegreper er *menneskets eksistensielle behov for å tilhøre fellesskapet* og *sosial eksklusjonsangst*. For å forstå og handle i saker som handler om mobbing, må man ifølge disse tilnærmingene heller rette søkelyset mot de sosiale prosessers dynamikk og kontekst enn mot individers dysfunksjonelle og antisosiale atferd og aggressivitet (Søndergaard, 2012). Det betyr ikke at det individuelle perspektivet ikke har betydning. De individuelle faktorene er en del av de sosiale prosessene som oppstår når mobbing skjer. Noen barn er mer sårbare, og denne sårbarheten blir en del av det samspillet som oppstår i relasjoner og i fellesskapet (Lund & Helgeland, 2020, s. 86–90). Vår forståelse av mobbing hører inn under denne sistnevnte tradisjonen.

Mobbingens konsekvenser

Det er grundig dokumentert at barn og unge som blir mobbet i skolealder, har stor risiko for å utvikle langvarige, psykiske vansker som dårlig selvfølelse, angst og depresjon, som igjen virker inn på både sosial, emosjonell og kognitiv utvikling (Cunha, Matos, Faria & Zagalo, 2012; Gilbert & Irons, 2009). Vansker i samhandlingssituasjoner, nedsatt læringskapasitet og passivitet er noe av det som kan vise seg i skolehverdagen (Breivik mfl., 2017; Ttofi, Farrington, Lösel & Loeber, 2011; Wolke, Copeland, Angold & Costello, 2013).

Mobbing gir økt risiko for selvskading, selvmordstanker og selvmordsforsøk (Sigurdson, Undheim, Wallander, Lydersen & Sund, 2018).

De langvarige konsekvensene kan vise seg ved overgangen til voksenlivet og i voksen alder ved økt risiko for psykiske utfordringer og nedsatt funksjon, som vansker med å håndtere hverdagens utfordringer i studier, arbeid, sosiale relasjoner og familierelasjoner (Sigurdson, Wallander & Sund, 2014; Strøm mfl., 2018; Vanderbilt & Augustyn, 2010; Wolke mfl., 2013).

Mobbingens konsekvenser, skam og psykososiale vansker

Sammenhengen mellom mobbing i barndommen og dårlig psykososial tilpasning i voksen alder forklares i stor grad av skam (Birkeland, Aakvaag, Strøm & Thoresen, 2019, s. 125). Det underbygges med at forholdet mellom mobbing og mental helse er knyttet til ensomhet, sosial isolasjon og fravær av sosial støtte fordi den som har vært utsatt for mobbing, tar skylden på seg selv og ønsker å skjule opplevelse av mobbing og de vanskelige følelsene (Lutwak, Panish & Ferrari, 2003; Rostami & Jowkar, 2016; Strøm mfl., 2018).

Mobbe- og traumeforskning viser at barn og unge som har vært utsatt for langvarig og alvorlig mobbing, viser symptomer som er forenlige med PTSD (posttraumatisk stresslidelse) (Budden, 2009; Idsøe, Vaillancourt, Dyregrov, Hagen & Ogden, 2021; Strøm mfl., 2018). Av studien til Idsøe, Dyregrov & Idsøe (2012) fremkommer det at 33 prosent av barn som har vært utsatt for

mobbing, har symptomer på traume.

Forskning viser at skam er en vanlig konsekvens etter vold og overgrep (Amstadter & Vernon, 2008), og at skam er relatert til mental helse (Andrews, Brewin, Rose & Kirk, 2000; La Bash & Papa, 2014; Aakvaag, Thoresen, Wentzel-Larsen, Dyb, Røysamb & Olff, 2016). I rapporten fra *Nasjonalt kompetansesenter for vold og traumatisk stress* fremkommer det at mange barn og unge som har vært utsatt for grov vold i barndommen, utsettes for mobbing (Birkeland mfl., 2019). Mobbing blir i nasjonal og internasjonal forskning tatt inn som en del av traumeforskningen knyttet til vold og overgrep, fordi konsekvensene er like alvorlige (Strøm, mfl., 2018; Houbre, Tarquinio, Thuillier & Hergott, 2006; Nielsen, Tangen, Idsøe, Matthiesen & Magerøy, 2015). De negative tankene og følelsene om selvet (skam) som kan følge av en traumatisk opplevelse, er også inkludert i symptomkriteriet for PTSD-diagnosen (Strøm mfl., 2018, s. 4).

Skam

Skam er en komplisert følelse. Det kan være vanskelig å skille skam fra skyldfølelse fordi følelsene lett går over i hverandre. Skyldfølelse er orientert mot andre og handler om at en får dårlig samvittighet for hva en kan si eller gjøre mot en annen. Skammen rettes mot en selv og påvirker hele selvet (Mesel, 2017, s. 113; Tangney, 1996; Teroni & Deonna, 2008). Skårderud (2001) skiller mellom den gode og den dårlige skammen. Den gode skammen kan forstås som et moralsk kompass som hjelper oss til å navigere på en god måte i hverdagen. Den vonde skammen, som vi tar for oss i denne artikkelen, kan romme frykten for å bli avslørt som noe annet enn den man vil være, og er undertrykkende og ødeleggende for personligheten (Dolezal, 2015). Skam begrenser, og den knyttes til ensomhet og sosial isolasjon (Strøm mfl., 2018; Thoresen, Aakvaag, Strøm, Wentzel-Larsen & Birkeland, 2018).

Den vonde skammen innebærer både *følelsesmessige reaksjoner*, som redsel, sinne og selvforakt, *kognitive reaksjoner*, for eksempel negative forestillinger om hva andre tenker, *kroppslige reaksjoner*, som spenninger i kroppen og rødme, og den *atferd* som kommer til syne

som tilbaketrekning eller isolasjon (Skårderud, 2011; Gilbert, 1998).

Den amerikanske professoren i psykiatri Michael Lewis relaterer skam både til selvevalueringsprosesser, negative handlinger og den enkeltes livsverden:

Shame can be defined simply as the feeling we have when we evaluate our actions, feelings, or behavior and conclude that we have done wrong. It encompasses the whole of ourselves: it generates a wish to hide, to disappear or even to die. (Lewis, 1995, s. 2)

Skammens opprinnelse

Skam kan beskrives som en av primæraffektene (Gilbert, 1997; Karterud & Monsen, 1997). Henriksen & Mesel (2021) bruker begrepet *selvets arkitektur* og forstår skam som en medfødt disposisjon i menneskenaturen som blir psykologisk formet underveis. Skam er en «opplevelse av selvet», den er relasjonell, og den oppstår i møte med den/de andre.

Utviklingspsykologiske perspektiver som inkluderer selvpsykologi, filosofi og fenomenologi, utvider skambegrepet til en ontologisk forståelse av skam, det vil si en grunnforståelse av menneskets «væren-i-verden». Skam blir også i dette perspektivet forstått som relasjonell, og som beskyttelse mot brudd i relasjonen til viktige andre. Muligheten til å føle skam oppstår før vi lærer språk. Frykten for å oppleve skam eller gjenoppleve tidligere opplevelser av forlatthet eller utstøtelse gir en negativ kroppslig fornemmelse (Bradshaw, 1988, s. 10). Begrepet *primitiv skam* blir brukt ikke som en affekt, men om en tilstand som *kommuniserer kroppslig* betydningen av den nære relasjonen som en forutsetning for selvutvikling (Nussbaum, 2006; Sunder-Halvorsen, 2020). Barn som opplever uforutsigbare brudd og utrygg tilknytning, er i risiko for å utvikle en sårbarhet for krenkelser og skam (Sunder-Halvorsen, 2020; Henriksen & Mesel, 2021).

Skammens rolle i sosial utvikling og selvutvikling

Skam spiller en sentral rolle i sosial utvikling og selvutvikling, og som vi har beskrevet innledningsvis, er ungdomstiden særlig sårbar. Viktige faktorer her er utvikling

av selvfølelse og selvevaluering. Behovet er anerkjennelse og sosial aksept, særlig fra jevnaldergruppen. Kaufman (2004) mener kampen for identitet er det primære element i skamopplevelsen. Han forstår identitet som «sense of self», en fornemmelse av seg selv, av selvet: hvem en er eller ikke er, og hvor en hører til i denne verden (ibid., s. 568). Skamresponsen er ofte resultat av negativ selvevaluering (Gilbert & McGuire, 1998; Gilbert & Irons, 2009; Mills, 2005). Det negative synet på seg selv og stor grad av selvkritikk karakteriseres som en måte å skade «selvet» på, som er internalisert fra den kritikk og devaluering ungdommen opplever seg utsatt for fra jevnaldergruppen. Når barn og ungdom opplever seg devaluert, og de oppfatter de andre barna og ungdommene som en trussel mot selvet og selvidentiteten, aktiveres ulike typer forsvar, slik som tilbaketrekning og isolasjon (Gilbert & Irons, 2009). En respons på skam kan også være å streve etter perfektion, fordi perfektion kan kompensere for en underliggende følelse av mangel, men uten at det nytter (Kaufman, 1992, s. 87; Henriksen & Mesel, 2021, s. 55).

Som en dimensjon av selvet har skam både ytre og indre retninger (Budden, 2009, s. 1033; Gilbert, 2003). Det som oppleves som avvisning fra andre, manifesterer seg i refleksiv selvkritikk basert på indre idealer. Dette skjer samtidig som kroppen automatisk reagerer for å beskytte seg; kropp og blikk vendes bort. Utad kan det gi signaler som underkastelse eller nederlag.

En skam som gjør det vanskelig eller umulig å komme seg fri fra den, blir i skamlitteraturen beskrevet som toksisk eller giftig skam (Henriksen & Mesel, 2021, s. 74, 75; Bradshaw, 1988). For mange i denne situasjonen er det få eller ingen strategier for å gjenvinne et positivt selvilde. Det kan gi en opplevelse av å være verdiløs, at «jeg har ingen verdi», og det gjør det vanskelig å opprettholde selvrespekt og en følelse av egenverd.

Tabuiserte traumer

Forskning har vist at barn og unge i stor grad opplever at deres mobbehistorier blir bagatellisert av de voksne (Fekkes, Pijpers & Verlove-Vanhorick, 2005; Waasdorp, Bradshaw & Duong, 2011). Forskning viser også at ung-

dommer ikke ønsker å fortelle lærerne om mobbingen de er utsatt for, fordi de er redde for å bli negativt avslørt som svake og ikke-mestrende. De er redde for avvisning fra jevnaldrende, og de lar være å si noe for å bevare sin autonomi og beskytte sitt selvilde (Boulton, Boulton, Down, Sanders & Craddock, 2017).

Leira (1990) lanserte begrepet «tabuiserte traumer», der hun beskriver tabu som et kulturelt fenomen som innebærer et sosialt forbud mot å synliggjøre eller fortelle. Mobbing som skambelagt og tabu bidrar til at historiene er vanskelige å fortelle til viktige andre. Det kan føre til at historiene ikke blir bekreftet, de blir ikke gjort gyldige, og de kan heller ikke håndteres og bearbeides. Skårderud (2001) bruker begrepet *transportert skam*. Han mener skammen er transportert fra en kollektiv til en mer individualisert norm – og skammen privatiseres og blir plassert hos enkeltindividet. Det betyr at ungdommen som er utsatt for mobbing, påtar seg skammen og er alene om den. Ungdommene slutter å fortelle eller lar være å fortelle fordi de opplever at det ikke nytter, eller at ingen ønsker å høre historiene deres.

Datamateriale og metode

Vi har valgt en kvalitativ, hermeneutisk tilnærming i analyse av chattene for å få bredere innsikt i mobbingens konsekvenser for barn og unge som er utsatt for mobbing (Bryman, Becker & Sempik, 2008; Giorgi, 1997). Vi har analysert chatter fra den nasjonale chat-tjenesten *snakkommobbing.no*, tilknyttet Blå Kors. Målgruppen er barn og unge mellom 9 og 19 år som har vært eller er involvert i mobbing. Chat-tjenesten er anonym, og den er betjent av fagpersoner. Datamaterialet består av utskrift av totalt 226 chatter, likt fordelt på kjønn. Chattene ble tilfeldig valgt ut av daglig leder av chat-tjenesten over en tidsperiode fra våren 2017 til høsten 2018. Vi stoppet utskrifter av data da vi vurderte at nye utskrifter av chatter ikke lenger tilførte ny kunnskap (Malterud, 2017, s. 65).

Chattene er en «her og nå»-samtale mellom den enkelte ungdom og chat-verten. Vi ønsket å undersøke ungdommenes egne beskrivelser av hvordan de opplevde å bli utsatt for mobbing, og hvordan mobbingen påvirket

deres livskvalitet, psykiske helse og deres livsverden.

Resultatene er illustrert med sitater. Sitatene er tatt ut av den sammenheng de fremkommer i. Lengden på chattene varierer, fra ½–1 side opp til 3–4 sider. Uttalelsene varierer, men alle har det til felles at de beskriver alvorlig selvopplevd mobbing. Flere beskriver mobbing som har pågått over flere år. Chat-samtalene er engangssamtaler, og vi får kun et lite innblikk i den enkelte ungdoms liv. Våre fortolkninger er preget av dette øyeblikksbildet, samtidig som vi også får innblikk i det vi forstår som konsekvenser av en mobbehistorie som har vart over tid. Det er ulike hermeneutiske lag: ungdommenes livsverden slik den oppleves av den enkelte, hva som vises i teksten i samtalen mellom ungdommen og chat-verten, og våre fortolkninger av teksten (Freuchen, Ulland & Mesel, 2018).

Vi tok utgangspunkt i Giorgis firestegsmetode for tekstanalyse (Giorgi, 1997; Malterud, 2017):

1. **Danne helhetsinntrykk:**

Førsteforfatter har lest igjennom hele datamaterialet flere ganger for å danne seg et helhetsinntrykk.

2. **Identifisere meningsbærende enheter:**

Førsteforfatter identifiserte meningsbærende enheter, det vil si kategoriserte konsekvensene av mobbingen etter temaer. Nvivo ble brukt for å organisere og effektivisere denne delen av analysen. Samtidig ble det foretatt en gjennomgang av relevant skamteori som ble sett i sammenheng med de kategoriserte konsekvenser av mobbing.

3. **Abstrahere innholdet i de meningsbærende enheter:**

Alle forfatterne gjennomgikk innholdet av de kategoriserte konsekvensene av mobbing og drøftet kategoriene opp mot relevant skamteori og ungdommenes behov for å tilhøre fellesskapet.

4. **Sammenfatte betydningen av analysen:**

I steg fire, «funn og drøfting», er hensikten å skape en rekontekstualisering og ny forståelse av empiri og teori.

Analysen har vært en frem-og-tilbake-prosess mellom empiri og teori og kan beskrives som en abduktiv tilnærming (Danemark, Ekstrøm, Jakobsen & Karlsson, 2006).

Validitet og etiske overveielser

Forskningsprosjektet er godkjent av NSD (Norsk senter for forskningsdata, personvernombudet). Krav til samtykke, taushetsplikt, oppbevaring av datamateriale og anonymisering av chattere og intervjupersoner er ivare tatt. Når vi siterer ungdommene, oppgis alder og kjønn der dette fremkommer av chattene.

Det er et sensitivt og vanskelig datamateriale å analysere og tolke. Konteksten er tydelig ved at ungdommene henvender seg til chat-tjenesten for å snakke om den mobbingen de er involvert i. Samtidig er innblikket vi får i ungdommenes liv, begrenset, og vi har ikke mulighet til å utdype med oppfølgingsspørsmål som i intervju. Det stiller derfor store krav til fortolkning av dataene. Det er et etisk ansvar å bringe ungdommenes opplevelser ut til fellesskapet for å synliggjøre mobbingens tabubelagte konsekvenser. Samtidig er det også et ansvar å bidra med forslag til tiltak som kan føre til at ungdommene får bedre hjelp.

Studiens begrensninger

En avgrensning i denne studien er at vi ikke vektlegger kjønnsperspektivet, og at vi konsentrerer oss om *ungdom* som har vært utsatt for mobbing. Vi har heller ikke problematisert hvordan ulike forståelser av mobbing kunne ha influert på funn og drøfting.

Funn og drøfting

For å belyse problemstillingen, hvordan vi kan forstå konsekvensen av mobbing i lys av teori om skam, har vi valgt å dele funnene i tre temaer:

1. negativ selvevaluering og selvforakt
2. kroppens kommunikasjon: unnvikelse og tilbaketrekning
3. håpløshet, den toksiske skammen

Negativ selvevaluering og selvforakt

Erfaringene med å bli mobbet handler om ungdommenes subjektive opplevelser av å bli ekskludert fra fellesskapet, av ikke å bli sett og av ikke å bli regnet med. Det er fysiske og psykiske krenkelser i form av ord som «gri-setryne», «stygg» og «du burde brenne i helvete» (sitater fra chattene, snakkommobbing.no) og slag og spark som setter seg i hele kroppen.

Negative tanker og følelser er et dominerende funn hos både jenter og gutter. Sitatene gjenspeiler vanskelige følelser som handler om dårlig selvtillit, følelse av tomhet og ensomhet og en opplevelse av å være annerledes. Det fremkommer mye redsel, utrygghet, tristhet, sinne og for enkelte også hat. Det er ikke ofte ungdommene bruker ordet «skam» direkte, men denne jenta (alder ikke oppgitt) sier: «Jeg synes det er kleint og jeg føler en stor skam av å ha det sånn». Det kan handle om at skammen er vanskelig å ta inn over seg og definere for seg selv. Det kan være at skammen handler om gapet mellom den ungdommen ønsker å være, og den selvkritiske evalueringen av henne selv (Gilbert & Irons, 2009). Idealbildet som ungdommen opplever at de andre i jevnaldergruppen lever opp til, kan handle om utseende og klær, men også om kompetanser som blir verdsatt i ungdomskulturen (Budden, 2009, s. 1033; Gilbert, 2003; Kaufman, 1992, s. 87). Det kan være alt fra ikke å mestre å lese høyt i timen til ikke å oppleve å inneha noen spesielle kompetanser, som å være god i fotball, håndball eller annet. Ungdom som opplever mobbing og utenforskap, sier at de føler seg mislykkede og sårbare og er opptatt av andres evalueringer av seg selv: «Føler meg stygg og sårbar. Det er veldig vanskelig å snakke ansikt til ansikt med noen om det. Jeg gruer meg til hver eneste dag. Jeg tenker på hva folk kommer til å si» (gutt, 13 år). Å være opptatt av andres vurderinger og oppfatninger er vanlig, og når en er usikker, enten det gjelder væremåte eller klær, kan en søke støtte i de sosiale nettverk en har, blant venner eller i familie. Skammen kan imidlertid bidra til at ungdommene er redde for å be om råd og jevnaldrendes vurderinger. Skam handler om å ønske å ikke avsløre seg selv og å bevare autonomi og verdighet (Boulton mfl., 2017). Den

nødvendige støtten blir dermed vanskelig å oppnå.

Når en ikke lykkes, og en opplever å bli krenket for den man «er», enten det gjelder prestasjoner eller utseende, kommer ofte følelsene av utilstrekkelighet og min-dreverd (Gilbert & McGuire, 1998; Lewis, 1995; Mills, 2005). Det er følelser som ligger tett opp til skammen, og ungdommen kan påta seg skyld for ikke å få til å være «god nok». Resultatet blir selvkritikk og selvforakt slik vi ser av ungdommenes uttalelser. Utsagn som «jeg blir ledd av og gjort narr av» (gutt, 14 år), «jeg vet ikke hvor-dan jeg skal få tilbake selvtilliten min» (jente, 15 år) og «jeg ser på meg selv som ubrukelig, og bare bortkastet tid og plass» (jente, 16 år) kan forstås som uttrykk for for-tvilelse og som negativ og uønsket identitet preget av skam. Som beskrevet innledningsvis mener Kaufman (2004) at kampen for identitet er det primære element i skamopplevelsen.

Kroppens kommunikasjon: unnvikelse og tilbaketrekning

Jeg er en skam for verden. Jeg prøver å krympe meg, komme meg unna folk. Jeg er blitt redd for å snakke høyt. Jeg tør ikke rekke opp hånda i timen. Jeg ser på meg selv som ubrukelig, og bare bortkastet tid og plass. Det har vel så å si ødelagt meg. Hver morgen våkner jeg og prøver å finne en unnskyldning for å bli hjemme. Folk har bare oversett meg i flere år. De fleste i klassen ignorerer meg hele tiden. (jente, 14 år)

Den britiske psykologen Paul Gilbert er en av dem som beskriver hvordan skam kan vise seg i handlinger som han beskriver som «skamrespons» (Gilbert & McGuire, 1998; Gilbert & Irons, 2009). Han knytter disse responsene til individets negative selvevalueringspro-sesser i møte med hendelser og relasjoner, som igjen ofte vises i tilbaketrucken atferd og isolasjon (Gilbert & Irons, 2009). Sitatet over er fra ei jente på 14 år som i chatten har beskrevet mobbing som hun har vært utsatt for på skolen. Hun beskriver hvordan mobbingens kon-sekvenser nettopp er tilbaketrunket atferd som viser seg i skolefravær og isolasjon fra jevnaldrende. I til-legg viser forskning at skolens holdninger, kunnskap

og handlinger i møte med elevers tilbaketrunkne atferds-uttrykk kan forsterke negative relasjonserfaringer som mobbing (Lund, 2012; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005; Mjelve, Nyborg, Edwards & Crozier, 2019).

Negative, krenkende følelser kjennes i kroppen og kan være vanskelige å sette ord på. Ungdommene beskri-ver på ulike måter ønske om ikke å bli lagt merke til: «Jeg krymper meg, prøver å gjøre meg usynlig» (jente, 15 år). Det går an å forestille seg ønske om å krympe seg, å gjøre seg mindre, som en vanskelig følelse som kan kjen-nes fysisk ved at kroppen trekker seg sammen, innover i seg selv, etterfulgt av et ønske om å forsvinne fra den andres blick. Mange av ungdommene gir uttrykk for at det er vanskelig å se «de andre» i øynene, slik som denne gutten på 15 år: «Jeg vil ikke se mobberne i øynene. Jeg vil ikke bli lagt merke til». De fysiske, kroppslige reaksjo-nene når skamfølelsen kommer, resulterer i at en prøver å unngå den/de andres blick. Slik vi har beskrevet inn-ledningsvis, er vanlige skamreaksjoner tilbaketrekning og unngåelse i et forsøk på å beskytte seg fra ytterligere krenkelser (Lewis, 2005, Gilbert & McGuire, 1998, Hen-riksen & Mesel, 2021).

Vi er alltid synlige for de andres blick (Heller, 2003). Skammen sanses av den som krymper seg, som unndrar seg blikket, som holder seg unna, og skammen sanses av «de andre» som ser. Skammen er subjektiv og inter-subjektiv. Som mennesker blir vi tidlig i livet kjent med følelsen av skam. Det bidrar til at vi intuitivt kan gjen-kjenne skammen når vi møter den, hos oss selv eller andre (Deonna, Rodogno & Teroni, 2012; Gilbert, 2003). Det gjør at vi automatisk kan reagere med å prøve å unngå eller skjule skammen, slik som ungdommenes beskrivelser kan være eksempler på. Slik vi forstår flere av ungdommenes utsagn, har fravær fra skolen og unn-gåelse av venner sammenheng med at de ikke orker å utsette seg selv for mer mobbing, og at de er redde for ytterligere krenkelser. Den intuitive oppfattelsen av den andres skam kan føre til ubehag, men også forakt, som igjen kan forsterke en allerede godt etablert negativ selv-opplevelse og skam hos den som blir utsatt for krenkel-ser (Gilbert & McGuire, 1998; Søndergaard, 2012).

Selvskading

«Etter fire år med drapstrusler, begynte jeg med selvskading» (jente, 16 år). For en del av ungdommene resulterer følelsene av avmakt og håpløshet i selvskading. Noen beskriver selvskading som et forsøk på å dempe tankekaos og vanskelige følelser, og de gir uttrykk for at det oppleves som en forbigående lettelse. Selvskading inkluderer et bredt spekter av atferd; kutting, brenning, ripping, banking og slag. Kutting er den vanligste metoden for selvskading for både gutter og jenter (Klonsky, Victor & Saffer, 2014; Stänicke, Haavind & Gullestad, 2018). Studier viser at selvskading blant ungdom virker affektregulerende og er knyttet til skam. Kuttingen kan også gi en følelse av «å være levende», men kan også være et uttrykk for selvhat (Stänicke, Haavind & Gullestad, 2018; Sommerfeldt & Skårderud, 2009). Selvskadingen fremstår som affektregulerende og knyttet til ensomhet og angst: «Jeg er ensom. Føler angst. Jeg kutter og skader meg for å få smerten på utsiden, men det virker bare en liten stund» (jente, 15 år).

Kuttingen virker som en beskyttelse mot den psykiske smerten. Ved å kutte seg gir de smerten en annen karakter. «Driver med selvskutting. Jeg gjør det når jeg er skikkelig nedfor og når mamma sover. Det føles faktisk godt, først blør det og så svir det» (gutt, 14 år). For denne gutten kan selvskadingen høres ut til å medføre positive følelser, men er kanskje også en måte å føle seg mer levende på når han har det tungt.

Ungdommene er alene om de vanskelige tankene og følelsene knyttet til mobbingen de er utsatt for: forakt, trusler og hatblikk. Det er tanker og følelser som for andre er usynlige, men opplevelsen av smerte er, slik den beskrives, synlig for ungdommen. Ved selvskading blir smerten synlig for ungdommene gjennom kuttene og arrene. En 16-årig gutt beskriver sin situasjon: «Ble mobba, banka, har selvskadet meg selv. Ligger og gråter hele natta. Stoler ikke mer på folk.» Det kan være at selvskadingen for denne gutten er en måte å gi uttrykk for følelser på som er vanskelige å kommunisere på annen måte. Selvskading i form av kutting kan være en måte å forsøke å gjøre seg synlig i verden på.

Håpløshet, den toksiske skammen

«Jeg føler at det ikke spiller noen rolle om jeg tar mitt eget liv» (jente, alder ikke oppgitt).

Denne jentas utsagn kan tolkes dit hen at hun opplever at det er likegyldig om hun lever eller dør. Mobbingen skjer på skolen. Om hun opplever sin eksistens som betydningsløs, er det rimelig å anta at hun i de relasjoner hun er i på skolen, ikke har en opplevelse av å være en betydningsfull deltaker i fellesskapet. Når man er usynlig, eksisterer man ikke i jevnaldergruppen, og man kan oppleves som å være «sosialt død» (Søndergaard, 2012).

Flere av ungdommene har gjennomført selvmordsforsøk. «Jeg har selvskadet meg og prøvd å ta mitt eget liv» (jente, 14 år). En del beskriver selvmordstanker over lang tid: «Jeg går med masse selvmordstanker og har prøvd selvmordsforsøk. Jeg prøver hver dag å ta mitt eget liv» (jente, 14 år), og jenta på 13 år: «i dag skulket jeg egentlig hele dagen og det eneste jeg tenkte på var om jeg skulle ta selvmord».

Forskning på og fortolkning av selvmordsnotater fra ungdom som har tatt sitt liv, gir indikasjoner om at døden er siste utvei og på bakgrunn av traumatiske opplevelser (Leenaars, De Wilde, Wenckstern & Kral, 2001). Freuchen mfl. (2018) sin gjennomgang av selvmordsnotater fra barn og unge som har tatt livet sitt, viser at selvmordene ikke synes å være utført i plutselig affekt, men etter at vanskelige følelser har bygget seg opp over tid. Det fremkommer også av chattene at fortvilelsen for de aller fleste har vart lenge, for noen i mange år.

Jeg vil ikke leve lenger. Jeg har fått nok. Av mobbingen. Får daglige meldinger og ikke anonyme meldinger av folk, som ber meg henge meg, at jeg ikke fortjener å være her, at jeg er et jævla misfoster. Det går ikke. Tauet er stramma. Livet er over. (kjønn og alder ikke oppgitt)

Denne ungdommen uttrykker ganske tydelig at han eller hun ikke har noe håp om at det kan bli bedre, og har på det nærmeste gitt opp. Ut fra skamteoretiske perspektiver kan det oversettes med et skadet selv og det som beskrives som den toksiske skammen (Henriksen & Mesel, 2021, s. 74, 75).

Når ungdommene blir gående alene med skammen,

de negative tankene og selvforakten, kan det resultere i en opplevelse av kaos: «Tanker og følelser dreper meg. Alt er kaos hele tiden. Det går liksom ikke mer. Jeg er sliten av å gjemme, av å tenke, av å holde ut, av å leve» (jente, 15 år). Det virker som at det er en trøtthet, en slags overgivelse i jentas reaksjon. Hun ser ingen handlingsalternativer. Skam bidrar til følelser av avmakt, hjelpeløshet og mangel på kontroll over eget liv (Deonna m.fl., 2012; Lewis, 1995).

Når ungdommen beskriver sin livssituasjon slik som vi har gjengitt, så vitner det om en skam som har tatt grep om hele ungdommens livsverden, og om en håpløshet som har overtatt fullstendig. Toksisk skam er et begrep for en skam som oppleves altomfattende, relatert til hva vi gjør, og hvem vi er, og som manifesterer seg som en følelse av seg selv som ikke ønsket i denne verden. Toksisk skam er alvorlig og destruktiv fordi den bygger på en grunnleggende opplevelse av å bli plassert utenfor fellesskapet av sine jevnaldrende, og gir den det rammer, en opplevelse av å bli tildelt en lavere verdi enn andre eller en ikke-eksisterende verdi (Henriksen & Mesel, 2021).

Ungdommene beskriver erfaringer som gir uttrykk for en grunnleggende opplevelse av å være alene om en smerte som for mange etter hvert blir vanskelig å håndtere. Leira (1990) skriver om tabuer som forblir tause fordi samfunnet ikke ønsker å gjøre fortellingene gyldige. Ungdommens historier blir ikke hørt, og de blir derfor ikke gjort gyldige. Det blir slik Skårderud (2001) beskriver, at skammen blir plassert hos enkeltindividet, hos ungdommen som er utsatt for mobbing og krenkelser. Ensomheten ungdommene beskriver, gjenspeiler at de er alene om de vanskelige tankene og følelsene. De ønsker ikke å utsette seg for å fortelle om mobbingen til voksne både fordi de ikke tror at voksne kan hjelpe, og for å ivareta sin egen verdighet (Boulton m.fl., 2017; Waasdorp, Bradshaw & Duong, 2011).

Oppsummering

Teori om skam bidrar til å gi et utvidet og mer nyansert bilde av alvoret og den smerte ungdommene formid-

ler når det gjelder konsekvensene av mobbing. Skam er smertefullt. Den skader selvtilliten og følelsen av selvverd (Gilbert & Irons, 2009; Gilbert & McGuire, 1998). Skammen begrenser individet og knyttes til ensomhet og isolasjon (Strøm m.fl., 2018; Thoresen m.fl., 2018).

Med utgangspunkt i ungdommenes beskrivelser av mobbingen de hadde vært utsatt for, har vi analysert deres utsagn om mobbingens konsekvenser i lys av skamteori og ulike skamuttrykk. Vi har delt disse skamuttrykkene inn i disse tre temaområdene: negativ selvevaluering og selvforakt (1), unnvikelse, tilbaketrekning og selvskading (2) og håpløsheten, den toksiske skammen (3), som vi tolker som ungdommer som har gitt opp håpet om endring.

Ungdommens svar på skammen er naturlige reaksjoner for beskytte «selvet» mot å bli ytterligere såret og krenket. Vår tolkning av ungdommenes beskrivelser er at mange har gitt opp å søke tilbake til fellesskapet. Beskyttelsen av seg selv er det eneste de har igjen. Enkelte gir uttrykk for å ha gitt helt opp, også livet. Det er alvorlig, med tanke på den enkelte ungdoms psykiske helse og økt selvmordsfare, når de negative selvverdstankene får leve sine liv uten at noen vet om dem.

Utviklingspsykologiske perspektiver beskriver sårbarheten for skam vi alle bærer med oss. Grad av anerkjennelse og krenkelser vi utsettes for i barndom og ungdomsår, og gjennom livsløpet ellers, påvirker sårbarheten vår for skam (Lund & Helgeland, 2020, s. 87). I vår studie har vi ikke innblikk i ungdommenes liv utover innholdet i chattene. Chattene er «her og nå»-samtaler, og de kan være preget av fortvilelsen i øyeblikket da de kontaktet chat-tjenesten. Av konteksten chattene er skrevet i, fremkommer det at enkelte har vært utsatt for mobbing over mange år, og andre i kortere perioder. Noen lever under vanskelige hjemmeforhold, mens andre gir uttrykk for tillit til foreldre, samtidig som de ønsker å beskytte foreldrene sine for egen smerte.

Ensomhet kan beskrives som skammens følgesvenn (Thoresen m.fl., 2018, s. 187), og i sterk kontrast til behovet for å høre til i fellesskapet (Allen & Kern, 2017; Baumeister & Leary, 1995).

Ungdommene beskriver nettopp dette, at de er alene om de vanskelige tankene og opplevelsene. De skammer seg over seg selv og tar på seg skylden for det som har skjedd.

Implikasjoner for praksis

Innsikten i mobbingens konsekvenser og skammens betydning og ikke minst de langsiktige konsekvensene for ungdommenes psykiske helse gjør at det er nødvendig å fange opp barn og unge som har vært og er utsatt for mobbing, slik at de kan få nødvendig helsehjelp. Det handler også om arbeidet med å forebygge mobbing.

Skolen er en av ungdommenes viktigste arenaer sammen med hjemmet. Ansatte ved skole, men også foreldre, kan kjenne på usikkerhet knyttet til hvordan de kan være til støtte og hjelp for ungdom som på ulike måter gir signaler om at de har det vanskelig. Enkelte kan kanskje tenke at «dette har jeg ikke kompetanse til» eller «her må behandling til av folk som kan det», men ungdommene trenger de voksne, både foreldre, ansatte på skolen og eventuelt helsesykepleier, og noen ganger er henvisning til BUP nødvendig. Barn og unge som har vært eller er involvert i mobbing, trenger voksne som samarbeider.

De ansatte i skolen må ha et våkent blikk for barn som trekker seg unna, og sensitivitet når det gjelder å fange opp signaler om at barn ikke har det bra. Den tilbaketrukne atferden må møtes, ikke unngås. De voksnes evne til å tåle avvisning, lede og inngå i utfordrende relasjoner og dialoger om utfordrende følelser er avgjørende for hvorvidt ungdommene får tillit til voksne. Dette må skje i tillegg til samtaler med helsesykepleier og en eventuell henvisning til BUP for de elever som har behov for det.

Det er viktig å trekke veksler på den kunnskap vi har, for å forebygge mobbing, ved tett foreldresamarbeid og ved å legge vekt på inkluderende fellesskap i den enkelte klasse og skole (Hansen, 2018; Lund & Helgeland, 2020).

Ungdommenes stemme fra dette forskningsprosjektet viser at vi må styrke noen sentrale kjerneelementer i det forebyggende arbeidet mot mobbing i skolen for å gi ungdom som er utsatt for mobbing, støtte og hjelp.

Sentrale punkter i dette arbeidet er:

1. å styrke de ansattes relasjonskompetanse med en særskilt vekt på den ansattes kompetanse til å forstå den sosiale dynamikken mellom elevene *samtidig* som en anerkjenner den enkelte elevs opplevelse, noe som innebærer å lytte og ta imot ungdommens smerte og vanskelige historier for derigjennom å gi ungdommens historier gyldighet
2. å styrke innsatsen for å få til et inkluderende «vi-fellesskap», i klassen og på skolen og arbeide kontinuerlig for et fellesskap hvor alle kjenner at «her hører jeg til», noe som blant annet handler om tilrettelegging av pedagogisk praksis og av sosiale aktiviteter som har som formål å skape tilhørighet, inkludering og fellesskap (Eriksen & Lyng, 2015, s. 147)
3. å styrke samarbeids- og dialogkulturen på alle nivåer i skolen: samarbeidet mellom elever, mellom de ansatte, mellom ansatte og foreldre og mellom skole og interne samarbeidspartnere, for eksempel helsesykepleier, og eksterne samarbeidspartnere, for eksempel BUP

Det handler om å skape tillit og bygge relasjoner på flere nivåer: jobbe med relasjonen mellom lærer og elev, arbeide for å utvikle og skape gode fellesskap i klassen og på skolen og å skape et godt foreldresamarbeid. Barn og unge som er utsatt for mobbing, trenger støtte og hjelp til å sette ord på sine opplevelser og gjøre sine historier gyldige på en slik måte at de ivaretar ungdommens verdighet og kan bidra til å frigjøre dem fra skammen.



REFERANSER

- ALLEN, K.-A. & KERN, M.L. (2017). The need to belong. I: K.-A. Allen & M.L. Kern, *School Belonging in Adolescents. Theory, Research and Practice* (s. 5–12). Singapore: Springer. Hentet fra: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-10-5996-4_2
- AMSTADTER, A.B. & VERNON, L.L. (2008). Emotional reactions during and after trauma: A comparison of trauma types. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 16(4), s.391–408. Hentet fra: <https://doi.org/10.1080/10926770801926492>
- ANDREWS, B., BREWIN, C.R., ROSE, S. & KIRK, M. (2000). Predicting PTSD symptoms in victims of violent crime: The role of shame, anger and childhood abuse. *Journal of abnormal psychology*, 109(1). Doi: [10.1037/0021-843X.109.1.69](https://doi.org/10.1037/0021-843X.109.1.69)
- BASKIN, T.W., WAMPOLD, B.E., QUINTANA, S.M. & ENRIGHT, R.D. (2010). Belongingness as a protective factor against loneliness and potential depression in a multicultural middle school. *The Counseling Psychologist*, 38(5), s. 626–665. Sage Publications. <https://doi.org/10.1177/proscent2F0011000009358459>
- BAUMEISTER, R.F. & LEARY, M.R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal Attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), s. 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- BIRKELAND, M.S., AAKVAAG, H.F., STRØM, I.F. & THORESEN, S. (2019). Sosiale relasjoner som konsekvens og risikofaktor, (kap. 7). I: H.F. Aakvaag & I.F. Strøm (Red.), *Vold i oppveksten: Varige spor? En longitudinell undersøkelse av reviktimisering, helse, rus og sosiale relasjoner hos unge utsatt for vold i barndommen*. Rapport fra Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress.
- BOULTON, M.J., BOULTON, L., DOWN, J., SANDERS, J. & CRADDOCK, H. (2017). Perceived barriers that prevent high school students seeking help from teachers for bullying and their effects on disclosure intentions. *Journal of Adolescence*, 56, s. 40–51. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.11.009>
- BRADSHAW, J. (1988). *Healing the shame that binds you*. Health Communications, USA. http://www.bgeeworld.com/skam/John_Bradshaw_-
- BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C., IDSØE, E.C., IDSØE, T. & SOLBERG, M.E. (2017). Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak. Stavanger: Læringsmiljøseneteret. Hentet fra: <https://www.udir.no/-/a-bli-utsatt-for-mobbing--en-kunnskapsoppsummering-om-konsekvenser>
- BRYMAN, A., BECKER, S. & SEMPIK, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International Journal of Social Research Methodology: Theory & Practice*, 11(4), s. 261–276. <https://doi.org/10.1080/13645570701401644>
- BUDDEN, A. (2009). The role of shame in posttraumatic stress disorder: A proposal for a socio- emotional model for DSM-V. *Social Science & Medicine* 69(7), s. 1032–1039. Elsevier. Doi: [10.1016/j.socscimed.2009.07.032](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.07.032)
- CUNHA, M., MATOS, M., FARIA, D. & ZAGALO, S. (2012). Shame memories and psychopathology in adolescence: The mediator effect of shame. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(2), s. 203–218.
- DANEMARK, B., EKSTRØM, M., JAKOBSEN, L. & KARLSSON, J.C. (2006). *Explaining Society: critical realism in the social sciences*. Sverige/London/New York: Studentlitteratur/Routledge.
- DEONNA, J.A., RODOGNO, R. & TERONI, F. (2012). *In defense of shame: The faces of an emotion*: Oxford University Press.
- DOLEZAL, L. (2015). *The body and shame: Phenomenology, feminism, and the socially shaped body*. Lexington Books.
- ERIKSEN, I.M. & LYG, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø: Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Nova-rapport nr.14. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skolers-arbeid-med-elevenes-psykososiale-miljo--gode-strategier-harde-notter-og-blinde-flekker/>
- FEKKES, M., PIJPERS, F.I.M. & VERLOVE-VANHORICK, S.P. (2005). Bullying: who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Educational Research*, 20(1), s. 81–91. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/her/cyg100>
- FREUCHEN, A., ULLAND, D. & MESEL, T. (2018). Suicide notes written by child and adolescent suicide victims: A qualitative textual analysis. *Scandinavian psychologist*, 5, e9. Doi: [org.10.157154](https://doi.org/10.157154).
- GILBERT, P. (1997). The evolution of social attractiveness and its role in shame, humiliation, guilt and therapy. *British Journal of Medical Psychology*, 70(2), s. 113–147. The British Psychological society.
- GILBERT, P. (1998). What is shame? Some core issues and controversies. I: P. Gilbert & B. Andrews (Red.), *Shame: Interpersonal behaviour, psychopathology and culture* (s. 3–38). Oxford University Press.
- GILBERT, P. (2003). Evolution, social roles, and the differences in shame and guilt. *Social Research: An International Quarterly*, 70(4), s. 1205–1230.
- GILBERT, P. & IRONS, C. (2009). Shame, self-criticism, and self-compassion in adolescence. I: N.B. Allen & L.B. Sheeber (Red.), *Adolescent emotional development and the emergence of depressive disorders* (s. 195–214). Cambridge University Press. Doi: [10.1017/CB09780511551963.011](https://doi.org/10.1017/CB09780511551963.011)
- GILBERT, P. & MCGUIRE, M.T. (1998). *Shame, status, and social roles: Psychobiology and evolution*. (Kap. 11). I: P. Gilbert & B. Andrews, *Shame: interpersonal behavior, psychopathology and culture*. Oxford University Press.
- GIORGI, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), s. 235–260. Health Research Premium Collection.
- GLADDEN, R.M., VIVOLLO-KANTOR, A.M., HAMBURGER, M.E. & LUMPKIN, C.D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements* (version 1.0). National Center for Injury Prevention and Control, Centers for Disease Control and Prevention and the United States Department of Education.

- HANSEN, H.R.** (2018). *Mobning*. Aarhus Universitetsforlag.
- HELLER, A.** (2003). Five Approaches to the Phenomenon of Shame. *Social Research: An International Quarterly*, 70(4) s.1015–1030. John Hopkins University Press. <https://muse.jhu.edu/article/558602/summary>
- HELLFELDT, K.** (2016). *The Hurt Self: Bullied Children`s Experiences of Social Support, Recognition and Trust at School*. Doktorgradsavhandling, Örebro universitet, Sverige.
- HENRIKSEN, J.O. & MESEL, T.** (2021). *Shame's Unwelcome Interruption and Responsive Movements: Body, Religion, Morality—an Interdisciplinary Study*. Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing).
- HOUBRE, B., TARQUINIO, C., THUILLIER, I. & HERGOTT, E.** (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education*, 21(2), s. 183–208.
- IDSOE, T., DYREGROV, A. & IDSOE, E.C.** (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 40(6), s. 901–911.
- IDSOE, T., VAILLANCOURT, T., DYREGROV, A., HAGEN, K.A., OGDEN, T. & NÆRDE, A.** (2021). Bullying victimization and trauma. *Frontiers in psychiatry*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.480353>
- IRWIN, A., LI, J., CRAIG, W. & HOLLENSTEIN, T.** (2016). The role of shame in the relation between peer victimization and mental health outcomes. *Journal of interpersonal violence*, 34(1), s. 156–181. Doi:10.177/08862051672937.
- KARTERUD, S. & MONSEN, J.T.** (1997). *Selvpsykologi: utviklingen etter Kohut*. Ad Notam Gyldendal.
- KAUFMAN, G.** (2004). *The psychology of shame: Theory and treatment of shame-based Syndromes*. Springer Publishing Company.
- KAUFMAN, G.** (1992). *Shame: The Power of Caring* (3. utg.). Rochester: Schenkman Books.
- KLONSKY, E.D., VICTOR, S.E. & SAFFER, B.V.** (2014). Nonsuicidal self-injury: What we know, and what we need to know. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 59(11), s. 565–568. <https://doi.org/10.1177/070674371405901101>
- KOFOED, J. & SØNDERGAARD, D.M.** (2013). Innledning. I: J. Kofoed & D.M. Søndergaard (Red.). *Mobning gentænkt*. Hans Reitzels Forlag.
- LA BASH, H. & PAPA, A.** (2014). Shame and PTSD symptoms. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 6(2), s. 159–166. Doi:10.1037/a0032637
- LEENAARS, A.A., DE WILDE, E.J., WENCKSTERN, S. & KRAL, M.** (2001). Suicide notes of adolescents: A life-span comparison. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 33(1), s. 47–57. Canadian Psychological Association. Doi: 10.1037/h0087127
- LEIRA, H.** (1990). Fra tabuisert traume til anerkjennelse og erkjennelse. Om arbeid med barn som har erfart vold i familien. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 27, s. 16–22.
- LEWIS, M.** (1995). *Shame: The exposed self*. New York: The Free Press, Simon and Schuster.
- LUND, I.** (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- LUND, I., HELGELAND, A. & KOVAC, V.B.** (2017). På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv. *Acta Didactica Norge – tidsskrift for fagdidaktisk forsknings- og utviklingsarbeid i Norge*, 11(3). Doi: <http://dx.doi.orghttps://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/4691>
- LUND, I. & HELGELAND, A.**, (2020). *Mobbing i barnehage og skole, nye perspektiver*. Oslo:Cappelen Damm Akademisk.
- LUTWAK, N., PANISH, J. & FERRARI, J.** (2003). Shame and guilt: Characterological vs. behavioral self-blame and their relationship to fear of intimacy. *Personality and Individual Differences*, 35(4), s. 909–916. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00307-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00307-0)
- MALTERUD, K.** (2017). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MEDIETILSYNET.** (2020). *Barn og medier 2020*. Oslo: Medietilsynet.
- MILLS, R.S.L.** (2005). Taking stock of the developmental literature on shame. *Developmental Review*, 25(1), s. 26–63. Doi: 10.1016/j.dr.2004.08.001.
- MJELVE, L.H., NYBORG, G., EDWARDS, A. & CROZIER, W.R.** (2019). Teachers' understandings of shyness: Psychosocial differentiation for student inclusion. *British Educational Research Journal*, 45(6), s. 1295–1311. <https://doi.org/10.1002/berj.3563>
- MESEL, T.** (2017). *Vilje til frihet: en manns fortelling om barndom og overgrep*. Kristiansand: Portal forlag.
- NIELSEN, M.B., TANGEN, T., IDSOE, T., MATTHIESEN, S.B. & MAGERØY, N.** (2015). Post-Traumatic stress disorder as a consequence of bullying at work and at school. A literature review and meta-analysis. *Aggression and violent behavior*, 21, s. 17–24. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.001>
- NORDAHL, T., SØRLIE, M., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NUSSBAUM, M.C.** (2006). *Hiding from Humanity: Disgust, Shame, and the Law*. New York: Princeton University Press.
- OLWEUS, D.** (1997). *Mobbing i skolen: hva vi det og hva vi kan gjøre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. & IDSØE, T.** (2001). Aggression and bullying, *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research and Aggression*, 27(6), s. 446–462 <https://doi.org/10.1002/ab.1029>.
- ROLAND, E. & VAALAND, G.** (2003). Zero, SAF`s program for mobbing. Stavanger: Senter for Atferdsforskning.
- ROSTAMI, S. & JOWKAR, B.** (2016). The relationship between guilt and shame feelings with the dimensions of loneliness: The moderating effect of gender. *International Journal of Behavioral Sciences*, 10(1), s. 24–28.
- SCHOTT, R.M. & SØNDERGAARD, D.M.** (2014). *School bullying: New theories in context*. Cambridge University Press.
- SIGURDSON, J.F., WALLANDER, J. & SUND, A.** (2014). Is involvement in school bullying associated with general health and psychosocial adjustment outcomes in adulthood? *Child Abuse & Neglect*, 38(10), s. 1607–1617. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2014.06.001>
- SIGURDSON, J.F., UNDHEIM, A.M., WALLANDER, J.L., LYDERSEN, S. & SUND, A.M.** (2018). The Longitudinal Association of Being Bullied and Gender with Suicide Ideations, Self-Harm, and Suicide Attempts from Adolescence to Young Adulthood: A Cohort Study. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 48(2), s. 169–182. Doi:10.1111/sltb.12358.

- SKÅRDERUD, F.** (2001). Skammens stemmer – om taushet, veltalenhet og raseri i behandlingsrommet. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 121(13), s. 1613–1617.
- SOMMERFELDT, B. & SKÅRDERUD, F.** (2009). What is self-harm? *Tidsskrift for den norske legeforening: tidsskrift for praktisk medisin*, 129(8), s. 754–758.
- SKÅRDERUD, F.** (2011). Skammens politiske geografi. Den finsk-estiske forfatteren Sofi Oksanen om kulturelt kaos, intimitet og spiseforstyrrelser. *Tidsskrift for norsk Psykologforening*, 48, s. 436–450.
- STOTSKY, M.T. & BOWKER, J.C.** (2018). An examination of reciprocal associations between social preference, popularity, and friendship during early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(9), s. 1830–1841. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0846-1>
- STÅNICKE, L.I., HAAVIND, H. & GULLESTAD, S.E.** (2018). How Do Young People Understand Their Own Self-Harm? A Meta- synthesis of Adolescents' Subjective Experience of Self-Harm. *Adolescent Research Review*. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0080-9>
- STRØM, I.F., AAKVAAG, H.F., BIRKELAND, M.S., FELIX, E. & THORESEN, S.** (2018). The mediating role of shame in the relationship between childhood bullying victimization and adult psychosocial adjustment. *European Journal of Psychotraumatology* 9(1). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.1080/20008198.2017.1418570>.
- SUNDER-HALVORSEN, J.** (2020). Skam, psykologi og ontologi. *Psykologitidsskriftet.no*. <https://psykologitidsskriftet.no/debatt/2020/09/skam-psykologi-og-ontologi>
- SØNDERGAARD, D.M.** (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3). <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824>
- TANGNEY, J. P.** (1996). Conceptual and methodological issues in the assessment of shame and guilt. *Behaviour Research and Therapy* 34(9), s. 741–754. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(96\)00034-4](https://doi.org/10.1016/0005-7967(96)00034-4)
- TANTI, C., STUKAS, A.A., HALLORAN, M.J. & FODDY, M.** (2011). Social identity change: Shifts in social identity during adolescence. *Journal of Adolescence*, 34(3), s. 555–567. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.05.012>
- TERONI, F. & DEONNA, J. A.** (2008). Differentiating shame from guilt. *Consciousness and cognition*, 17(3), s. 725–740. Doi:10.1016/j.concog.2008.02.002
- THORESEN, S., AAKVAAG, H.F., STRØM, I.F., WENTZEL-LARSEN, T. & BIRKELAND, M.S.** (2018). Loneliness as a mediator of the relationship between shame and health problems in young people exposed to childhood violence. *Social science & medicine*, 211, s. 183–189. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.06.002>
- TTOFI, M.M., FARRINGTON, D.P., LÖSEL, F. & LOEBER, R.** (2011). The predictive efficiency of school bullying versus later offending: A systematic/meta-analytic review of longitudinal studies. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21(2), s. 80–89. Doi:10.1002/cbm.808.
- VANDERBILT, D. & AUGUSTYN, M.** (2010). The effects of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(7), s. 315–320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>
- WENDELBOG, C.** (2016). *Mobbing, krenkelser og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2015/16*. Rapport, NTNU Samfunnsforskning
- WENDELBOG, C.** (2021). *Mobbing og arbeidsro i skolen: Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2020/21*. Rapport, NTNU Samfunnsforskning.
- WOLKE, D., COPELAND, W.E., ANGOLD, A. & COSTELLO, E.J.** (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime, and social outcomes. *Psychological Science* 24(10), s. 1958–1970. Sage. Doi:10.1177/0956797613481608.
- WAASDORP, T.E., BRADSHAW, C.P. & DUONG, J.** (2011). The link between parents' perceptions of the school and their responses to school bullying: variation by child characteristics and the forms of victimization. *Journal of educational psychology*, 103(2), s. 324–335. American Psychological Association. Doi:10.1037/a0022748.
- AAKVAAG, H.F., THORESEN, S., WENTZEL-LARSEN, T., DYB, G., RØYSAMB, E. & OLFF, M.** (2016). Broken and guilty since it happened: A population study of trauma-related shame and guilt after violence and sexual abuse. *Journal of Affective Disorders*, 204, s. 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.06.004>

Kunnskap om humor

«Spesialpedagogikk ser ut til å ha glemt humorens betydning». Sitatet er hentet fra side 81 i boka *Pedagogikk og humor – på godt og vondt* av Kirsten Flaten. Boka henvender seg til personalet i barnehage og skole og hjelpeapparatet omkring.

Grundig innføring

Fenomenet humor belyses gjennom ni kapitler. De har følgende titler, her gjengitt i en annen rekkefølge enn i boka: *Forslag til bruk av humor*, *Den nyttige humoren*, *Helsefremmende effekt av humor*, *Humorens negative sider*, *Uttrykk for humor*, *Humor og begreper*, *Klassifisering av humor*, *Humor og pedagogikk* og *Historisk blikk på humor*. For hvert kapittel viser forfatteren til et bredt spekter av norsk og internasjonal forskning. Samlet har forfatteren gått igjennom et omfattende materiale hentet fra flere fagområder, og hun har bearbeidet og ordnet fagstoffet ut fra pedagogisk relevans.

Humor i pedagogisk praksis

«Humor i klasserommet, brukt på rett måte, har potensial til å folkeliggjøre, konkretisere, motivere, redusere angst og øke egen refleksjon rundt fag», skriver Flaten og tilføyer at dette gjelder når humoren brukes på rett måte. Sitatet er hentet fra bokas lengste kapittel: *Humor i pedagogikk*. Hun hevder at humor kan bidra til læring, atferdsregulering, sosialt lim, forsterking av hukommelsen og støtte til kognitiv utvikling. Humor har gjerne et metningspunkt (s. 85). I avsnittet om barnehagen framhever hun derfor at humor kan bidra til at barn lærer å se når nok er nok.

Forfatteren er ikke blind for negative sider ved humor, særlig når den brukes på en nedsettende måte. Hun skriver: «negativ bruk av humor

fører til et utrygt og dårlig læringsklima». Det gjelder også for de elevene som ikke er direkte rammet. Dessuten finnes det situasjoner der humor rett og slett er forstyrrende. Like viktig synes jeg hennes påpekning er av at det også finnes en bruk av humor som verken er nyttig eller ødeleggende, bare likegyldig.

Jeg har sett mange spesialpedagoger som i sin undervisning har brukt humor på kontaktskapende og læringsfremmende måter. Imidlertid har denne delen av deres realkompetanse få eller ingen tilknytninger til det pensumet de har måttet gjennom for å oppnå formell kompetanse. Flatens bok kan komme til å endre dette.

Spesialpedagogikk

Spesialpedagogikk er en av overskriftene i kapitlet om humor i pedagogikk. Teksten under omtaler imidlertid ikke annet enn mennesker med autismespekterforstyrrelser. Her hevder hun at disse ofte omtales som å være tilnærmet uten humoristisk sans. Hun viser at dette ikke er riktig. Derimot opplyser hun at disse elevene av og til kan ha en litt annen form for humor, men at de også ofte kan vise uttrykk for indre glede og tilfredshet. Kunnskap om dette særtrekket utgjør viktig innsikt. Likevel mener jeg at det under overskriften spesialpedagogikk gjerne kunne vært tatt med noe mer om humor relatert til spesialpedagogikkens særlige utfordringer. Dette også med tanke på påstanden i den første setningen i denne bokomtalen. Der siteres Flaten på at hun mener spesialpedagogikken har glemt humoren.

Men det må samtidig innrømmes at det meste av det pedagogikkrelaterte innholdet i boka også gjelder for spesialpedagoger og



KIRSTEN FLATEN
Pedagogikk og humor – på godt og vondt
Cappelen Damm Akademisk, 2021
160 sider
ISBN: 9788202664596

spesialpedagogisk praksis. Særlig i kapitlet om helsemessige effekter av humor antar jeg at mange spesialpedagoger vil finne nyttig innsikt for egen undervisning.

Leserens erfaringer

Etter hvert kapittel har forfatteren laget refleksjonsoppgaver. De er få og korte og henvender seg til leseren på en direkte måte. Flaten benytter seg av det faktum at alle lesere av boka har mange erfaringer med hensyn til hvordan humor oppstår, utnyttes og virker.

Her er noen eksempler:

«Kan du komme på en gang du brukte humor for å belyse et poeng?», hentet fra kapitlet om humor i pedagogikken.

«Prøv ulike måter å le på, hvilken tenker du passer deg best?» og «Hvordan muntret du opp deg selv?».

Begge de sistnevnte eksemplene er tatt fra kapitlet om helsefremmende effekter av humor.

Faglig og personlig

Framstillingen i boka er utpreget faglig, men likevel med en personlig tone. Flere steder skinner det gjennom at det er en engasjert pedagog som skriver. Innimellom kommer hun fram med sine egne synspunkter på en direkte måte. Her er to

eksempler: «[...] det betyr ikke at det skal være musestille i klasserommet hele tiden, det er lov å ha det moro i skolen også»; og «En dårlig vits er bedre enn ingen forsøk på morsomhet». Slike formuleringer svekker ikke den faglige karakteren i en tekst som ellers er preget av henvisninger til og omtale av forskning. Men det gjør lesningen hyggeligere, og det svekker ikke tilliten til forfatterens genuine opptatthet av formålet.

Justering av praksis

Tidlig i boka skriver forfatteren: «det å oppdage at en har humor i seg, er en viktig personlig ferdighet». Ved hjelp av denne boka vil man kunne utvikle denne evnen videre. Her er mye verdifull og interessant kunnskap om temaet. Blant annet vil den være velegnet slik at en kan bli mer klar over hvordan en selv bruker, iakttar og reagerer på humor. Å fordype seg i denne boka uten at det får som følge at en justerer egen praksis på området, tror jeg er vanskelig.

Konklusjon

Denne boka vurderer jeg som et nybrottsverk innenfor norsk pedagogisk litteratur. Den anbefales for alle typer lærerutdannelse. Dessuten for skoleledere, lærere og ansatte i PPT.



Refleksjonar omkring barns utvikling

Boka «Refleksjoner omkring barns utvikling» er skrevet av Lars Smith. Ho dekkjer barns utvikling over eit breitt spekter, og ser på både miljøfaktorar og individuelle faktorar hos barn. Forfattere avklarar tidleg at utvikling vert forstått som kva kvar enkelt kan få til over tid. Ei kortfatta innføring i utvikling vert forklart som omdanning og utvikling av nye kvalitetar hos individet på bakgrunn av erfaring. Her viser han til Helen Keller som eksempel på kva verdi erfaring og omgivelnader kan ha for den enkelte person. Boka har mange eksempel som bidreg til å gjere det enklare å forstå fagteksten – både praktiske eksempel på barn si utvikling og tema mange vil kjenne att frå media.

Preformasjonistisk posisjon

Smith går i rette med det han kallar ein preformasjonistisk posisjon. I dette legg han det å meine at utvikling følgjer ein allereie bestemt sekvens i eit tidsskjema for modning og utvikling, og der det er mindre rom for å anerkjenne at erfaring og miljø påverkar utvikling. Han viser til at kunnskap skapt i eksperimentelle og konstruerte situasjonar ikkje bør tolkast direkte inn i utvikling. Når barn berre skal reagere på avgrensa stimuli, gløymer ein at i ein røyndom er barnet del av omgivelnadene og vil freiste å forstå og å sette erfaringa inn i ein heilskap. Det å skildre barnet som eit opplevande *individ* meiner forfattere er den beste metaforen ein kjenner i moderne psykologi.

Transaksjonsmodellen

Transaksjonsmodellen høver godt for å forstå barns utvikling. Her vert det forklart at barn og omsorgspersonar har ei gjensidig påverknad på

kvarandre. Barnet har medfødde åtferdsdisposisjonar eller uttrykk som vil ha påverknad på den vaksne si åtferd, og den vaksne vil igjen respondere med omsorgsåtferd som er påverka av dette. I tillegg er desse transaksjonane sette inn i ein kontekst av individuelle, sosiale og kulturelle faktorar. I dette gjensidige miljøet og samspelet vil barn og vaksne si åtferd endre seg i ein rytme påverka av åtferda til den andre.

Spedbarn og småbarn

Overgangen frå spedbarn til småbarn skjer hovudsakleg i 2–3-årsalder. Her vert forståinga og ferdigheitene til barnet tydelegare for omgivelnadene i takt med den kognitive og språklege utviklinga. Medviten minnefunksjon vert etablert rundt 3-årsalder, og forfattere forklarar at tileigning av språk fører til at minner og erfaringar kan kodast på meir medvitne og gjenhentbare måtar, og slik vert meir tilgjengelege for barnet. Sjølv for barn innanfor ei normal utvikling er det store individuelle ulikskapar i når dei ulike milepælane inntreffer. Her vert òg barnets *sjølv* utvikla. Barn som har utvikla eit medvit om seg sjølv, kan vise empati og verte blyge. Dei tre vanlegaste kjenneteikna på sjølvrefleksjon er at barnet nyttar personleg pronomen, kjenner att eige spegelbilde og engasjerer seg i symbolleik med andre barn. Utviklinga av sjølvtek til i tidleg alder, og det er starten på ein langvarig utviklingsprosess som går langt inn i ungdomsalder.

Nevromyten

Forfattere er ikkje redd for å seie frå der han meiner fagfeltet har gått av skjenene. Det gjeld til dømes der psykologiske fenomen vert pre-



LARS SMITH
Refleksjoner omkring barns utvikling
Gyldendal Akademisk, 2021
235 sider
ISBN/EAN: 9788205538009

senterte i eit nevrologisk eller nevrofysiologisk perspektiv. I denne teorien vert hjernen stjerna og forklart som nærast uavhengig av konteksten han eksisterer i. Dette kallar forfattaren nevromyten og utdjuar kvifor. Hjernene fungerer i ein samanheng, og lesaren vert minna om relasjonen mellom psyke og soma, kropp og sinn. Evolusjonært har nervesystemet utvikla seg som assistent for kroppen i samspel med livsprosesser og omgivelser som har auka i kompleksitet. Her vert òg sinnstilstand trekt inn, og forfattaren ser på korleis denne kan påverke og verte påverka av andre sin sinnstilstand. Forfattaren meiner spørsmålet *fødd sånn eller blitt sånn* er meningslaust, og han viser til teorien om evolusjonsmessig utviklingsbiologi (Evo-devo), som vert grundig gjennomgått i boka.

Tilknytingsmyten

Smith har vore ein føregangsmann innanfor tilknytingsforskning, og dette gjev han bakgrunn for å knuse mytar også på dette feltet. Det er borna som dannar tilknytning, ikkje foreldra, og dermed vil dei biologiske prinsipp ikkje vere gyldig. Smith meiner ein har forveksla dette med tilknytninga sin biologiske funksjon, som er å beskytte, som er foreldra si rolle. Men altså, ei misforståing av omgrep. Tilknytningsteori er ikkje tenkt å gi oppskrift på kva god foreldreomsorg er, og heller ikkje gi eit endeleg svar på korleis ein reparerer dårleg omsorg. Forfattaren underslår ikkje at nokre barn

får for lite barndom, men føyer òg til at nokre barn kanskje får meir enn dei har godt av.

Sluttkommentar

Boka er særskilt retta mot personar som studenter eller arbeider innanfor yrke som gjer at dei har tett kontakt med barn og unge. Men forfattaren meiner at boka òg kan vere av interesse for alle som kjem i kontakt med barn. Smith er ein røynd forskar, noko som denne boka og dei andre bøkene hans ber preg av. Boka er interessant på fleire plan. Det er ei god oversiktsbok over barns utvikling, samstundes som ho viser at nokre teoriar har fått meir plass og status enn forfattaren meiner det er grunnlag for. Her er det òg god refleksjon og innsikt i barns utvikling, som alltid har nytte for fagfelt som omhandlar barn og unge.

Boka er ei kunnskapsrik og kritisk røyst inn i delar av den teorien som finst om menneskeleg utvikling, og forfattaren tar eit oppgjør med det han meiner er mytar, meir enn kunnskap. Her vert det føresett at lesaren har noko bakgrunnskunnskap eller har tileigna seg ein del omgrep innanfor pedagogikk- og psykologifaget som gjer stoffet meir forståeleg. Kvart kapittel vert avslutta med ei grundig oppsummering, så for den som vil ta snarvegen inn i temaet, er det ei mogelegheit. Men eg vil anbefale at ein set av nok tid til å lese heile boka, det er ei interessant og god bok.





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 forskingsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier

Annonsekontakt

Mona Jørgensrud i HS Media.

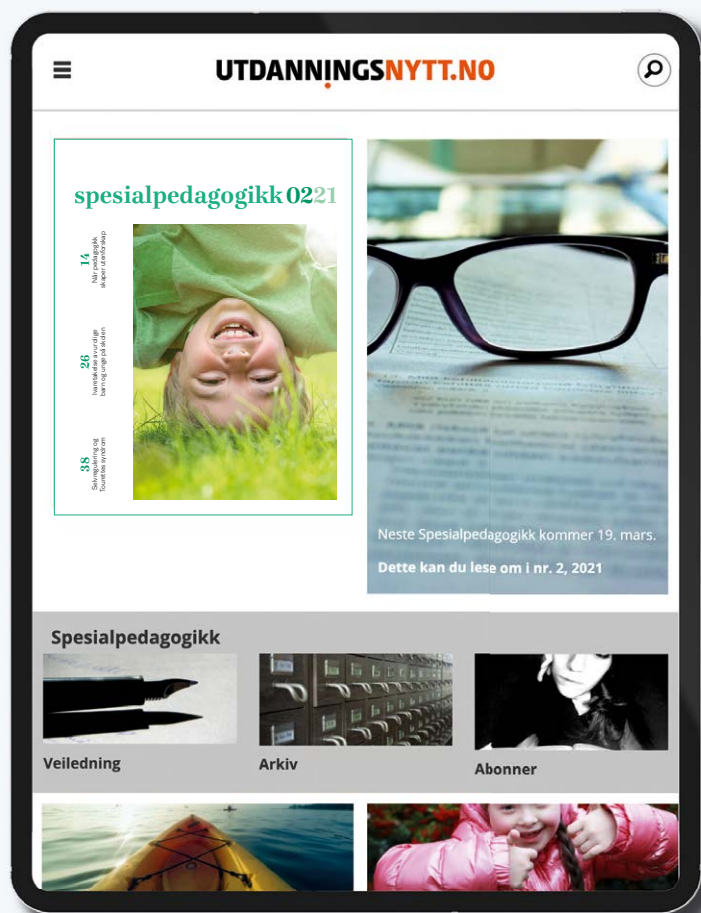
E-post: mj@hsmedia.no Tlf: 91 17 34 73

**Pris: 13.000,-
eks. mva.**

**(Ordinær pris
kr 16.000
– spar 3.000)**

Sjekk ut Spesialpedagogikk's hjemmeside på nett

utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Her kan du lese utvalgte artikler som har vært publisert i tidligere utgaver

På denne siden finner du også:

- Abonnementsopplysninger
- Forfatterveiledninger
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

SPESIALPEDAGOGIKK
Er nå
også på
Facebook!

www.facebook.com/spesialpedagogikk



Fagartikkel: Skaper vi språkforskjeller mellom jenter og gutter i barnehagen?



Fagartikkel: Jeg var det stille barnet med ADD



Fagartikkel: Lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem



Fagartikkel: Spesialpedagogikk – fem gamle myter og nye muligheter

spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2021

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	16. desember	5. februar
2	17. februar	19. mars
3	21. april	28. mai
4	11. august	10. september
5	22. september	22. oktober
6	3. november	3. desember

ANNONSE

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!

spesialpedagogikk 0421



spesialpedagogikk 0321



spesialpedagogikk 0221



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

SPESIALPEDAGOGIKK
**Nå har vi
63 000
lesere!**
(Kantar Media
Fagpresse 2019)

38 «Bare en
blomstetale?»

26 Omstilling og
organisationalitet

14 Et pødslogisk stævnelyd om
i endring, hva' så?



26 Hvor retfærdig er v. urolige børn og unge på skolen

14 Når pedagogisk skaber udfordring



58 50 år med videreuddanning
i specialiseret dag og nat
44
Tilrettelæggelse for elever
med tilrettelæggelse af
22
Elever med specialbehandling
og deres opfølgning af



44 Tugende af
kølen med ophav

34 Kommunikationen
eller skade eller sygdom

4 Barn med spildt
og et godt sprøjte i



**Nå
også som
e-blad!**



*Velg papirutgave, e-blad eller
begge deler – for samme pris!*

Kr 150,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet
Kr 500,- for ordinært abonnement



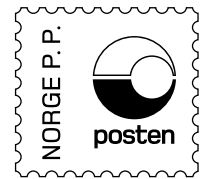
SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
63 000
lesere!

(Kantar Media
Fagpresse 2019)

- Abonnementsopplysninger
- Utvalgte artikler
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av spesialpedagogikk

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 6, 2021 har utgivelse 3. desember

Der kan du lese om:

Selvbildet i en verden av vellykkethets- og prestasjonspress: Artikkel av Emilie Kinge. *Trygt og godt barnehagemiljø – Du ser det ikke før du tror det:* Artikkel av Beate Heide og Rina Nicolaisen. *Tilrettelegging på skolen for ME-syk ungdom:* Artikkel av Torstein Siverts. *Barns lytteevne og auditive prosesseringsferdigheter:* Artikkel av Anne Berg. *«Mobberen» eller «en som utsetter andre for mobbing»:* Fagfellevurdert artikkel som omhandler hvordan ulike begreper påvirker hvordan vi tenker om et tema, skrevet av Tove Anita Fiskum og Heidi Kristin Holmen.

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