

spesialpedagogikk 0621

40

Barns lytteevne og
auditive prosesserings-
ferdigheter

28

Tilrettelegging på skolen
for ME-syk ungdom

16

Selvbildet i en verden
av vellykkethets- og
prestasjonspress



Å snakke med den det gjelder



Ellen B. Ruud

Et råd som går igjen i flere av artiklene i denne utgaven er å lytte til barna eller elevene det gjelder. Dette kan virke selvsagt – men når man hører diverse historier fra praksisfeltet, hender det oftere enn man skulle tro at dette ikke skjer. Isteden er det fagpersonene rundt barnet eller eleven som tenker at de vet best, uten at barnet eller den unge blir hørt.

I artikkelen til Heide og Nicolaisen forteller de om barnehagebarnet Frida på 5 år som er utenfor i leken. Personalet i barnehagen har sett dette og begynner først med å observere leken mer systematisk. Ut fra denne bakgrunnskunnskapen er den pedagogiske lederen tryggere på hva hun skal snakke med Frida om i en barnesamtale. Hun snakker også med de andre 5-åringene og sammen kommer de fram til gode løsninger som fører til at Frida blir inkludert i lekefellesskapet.

Emilie Kinge forteller i sin artikkel om et prosjekt i regi av PP-tjenesten, der de hadde samtaler med barn i alderen 4–6 år som var henvist på grunn av oppmerksomhets-, konsentrasjons- og/eller samhandlingsvansker. Både hun og barnehagepersonalet ble i disse samtalene forbauset over hva så små barn var i stand til å uttrykke, og at det var ganske hjerteskjærende å høre hvordan barna så på seg selv som feil, vanskelige og slemme. Samtalene førte til at både barna selv og de voksne rundt dem fikk mer forståelse for hvordan de hadde det, slik at de sammen kunne finne løsninger.

I artikkelen til Torstein Siverts viser han hvordan en ungdomsskoleelev med ME fikk et eierskap til egen situasjon når hun ble trodd og fikk komme med egne forslag til hva hun kunne klare å gjennomføre av skolearbeid. Dette ga henne mestringserfaring og en opplevelse av kontroll, noe som igjen bidro til å dempe emosjonelt stress og ga mer overskudd til læring. Elever med ME kan ofte føle seg mistrodd og presser seg derfor til ting de egentlig ikke makter – noe som fører til mer stress, mislykkethetsfølelse, og at de blir sykere.

Det er jo barna og de unge selv som vet best hvordan akkurat de har det – og kan derfor bidra med gode forslag for å snu en vanskelig situasjon til det bedre. Da er det en forutsetning at de møter en empatisk samtalepartner som lytter og tar dem på alvor.

Vi i Spesialpedagogikk ønsker alle lesere og bidragsytere en riktig fin førjulstid, en hyggelig julefeiring og et godt nytt år. Neste utgave kommer 4. februar.

Ellen B. Ruud

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 F
OPPLAGSKONTROLLERT

FSC
www.fsc.org
MIX
Papir fra
bærekraftige kilder
FSC® C101826

“ *Et barn som er utenfor i lek, trenger at personalet støtter og veileder barnet inn i leken sammen med de andre.*

04

Barnehagebarn, mobbing og utenforskap – du ser det ikke før du tror det

Av Beate Heide og Rina Nicolaisen

iStock / Getty Images Plus



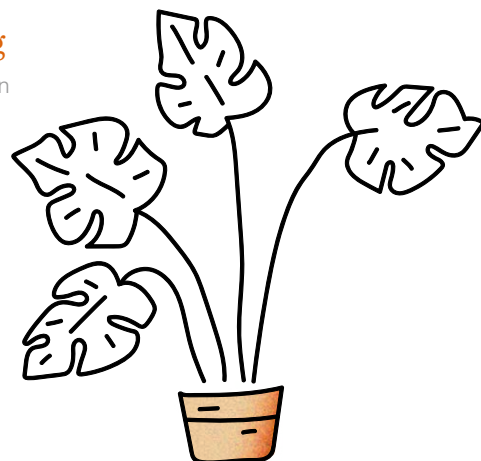
- 15 **Folkehelse og livsmestring – og elevenes følelser**
Hallvard Håstein
- 16 **Selvbildet i en verden av vellykkethets- og prestasjonspress**
Emilie Kinge
- 28 **Tilrettelegging på skolen for ME-syk ungdom**
Torstein Siverts
- 40 **Barns lytteevne og auditive prosesseringsferdigheter**
Anne Berg
- 62 **Bokmelding**
Hallvard Håstein

Fagfellevurdert artikkel

48

«Mobberen» eller «en som utsetter andre for mobbing»

Tove Anita Fiskum og Heidi Kristin Holmen



Barnehagebarn, mobbing og utenforskap – du ser det ikke før du tror det

Det kan være tungt å ta innover seg at ikke alle barn har det trygt og godt i barnehagen, og at noen barnehagebarn oppfører seg på en måte som skaper utenforskap for andre barn. I denne artikkelen drøftes det hvordan barnehagepersonalet kan iverksette tiltak for å endre på dette. Utsagnet om at man ikke ser det før man tror det, kan være passende her.

AV BEATE HEIDE OG RINA NICOLAISEN

Forskning viser at utenforskap ofte starter i barnehagen. Nå er dette tatt på alvor, og barnehagen har fått et nytt regelverk. Vi ønsker i denne artikkelen å se på tiltak for å legge til rette for et godt psykososialt læringsmiljø i barnehagen for alle barn.

I januar i år ble barnehageloven revidert, og det ble blant annet lagt til et nytt regelverk som omhandler barnehagemiljøet. De nye bestemmelsene skal sørge for at alle barn får en trygg og god barnehagehverdag. Det nye i loven er at personalet har både plikt til og ansvar for å følge med på hvordan alle barn har det når de er i barnehagen, og at de må å gripe inn, undersøke forholdene og sette inn tiltak hvis de oppdager at et barn ikke har det bra. Alle som jobber i barnehagen, skal melde fra til styrer, og styrer må påse at det lages en skriftlig plan for hvordan barnet skal få det bedre. Barnehageeier har ansvar for å

påse og legge til rette for at reglene følges, og at barnehagen oppfyller kravene i loven. Dette er helt i tråd med det regelverket som skolen har.

Professor i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder Ingrid Lund har vært en ivrig pådriver for de nye lovbestemmelsene (Utdanningsforbundet, 2020). Hun mener det nå blir lagt større og tydeligere ansvar på styrerne for å sikre et trygt og godt barnehagemiljø. Mange barnehager har jobbet godt med et inkluderende læringsmiljø fra før, og for dem vil ikke lovendringen utgjøre en betydelig forandring, men snarere en justering. For de barnehagene som har lent seg tilbake, og som ikke har utviklet en tilbakemeldings- og samarbeidskultur, vil de nye lovbestemmelsene medføre merarbeid. I disse barnehagene må det også jobbes med en bevissthet om voksenrollen siden det i loven er de voksnes ansvar og rolle som er tydeliggjort.



iStock / Getty Images Plus

Krever nytenking

De nye endringene gjør at personalet har fått tydeliggjort sitt ansvar for å tilrettelegge for gode rutiner og strukturer. Det er viktig at det skapes en kommunikasjonskultur som bærer preg av åpenhet, raushet og tydelige forventninger. For å være helt spesifikk handler dette mye om å være oppmerksom og nærværende i den frie leken både ute og inne. Personalet må involvere seg i barna og se spesifikt på hvordan de inkluderer eller ekskluderer hverandre i leken. Det er viktig å se gruppen som helhet og samtidig ha evnen til å se hvert enkelt barn. Personalet hjelper ikke barnet hvis de kun er til stede som «vakt» ute i frileken. Det kreves mer enn å telle barn. Et barn som er utenfor i en lek, trenger at personalet støtter og veileder barnet inn i leken sammen med de andre. En skulle kanskje tro at det å leke sammen i barnehagen er en selvfølge for alle barn, men det er det ikke. Det er derfor viktig at barna blir veiledet i leken med andre barn, slik at de etter hvert greier å komme inn og delta i leken på egen hånd.

Krenkelser

Begrepet mobbing eller krenkelse har ikke vært mye brukt i barnehagen. Det snakkes om at barn ikke får være med i leken, erting, at barn dytter, og at barn biter hverandre. Det snakkes også om at barn utagerer, og at noen barn er forsiktige. De ordene vi bruker, er styrende for hvordan vi tenker om barn, altså våre holdninger til barn. Dette legger også føringer for hva vi legger merke til, og i neste omgang virker dette også styrende for hvordan vi reagerer og handler overfor de ulike barna i barnegruppen.

Det har i den senere tiden vært mye oppmerksomhet rundt mobbing og krenkelse, særlig i skolen, men nå også i økende grad i barnehagen. Politikere, fagfolk og forskere har begynt å snakke om mobbing eller mobbeatferd også i sammenheng med barnehagen. Mange i barnehagemiljøene har blitt overrasket over dette og har også stilt seg spørrende til om vi i det hele tatt kan snakke om krenking og mobbing i forbindelse med barnehgebarn. Men uansett hva man kaller det, hvordan

det viser seg, og hva som kan være bakgrunnen, er det helt nødvendig at barnehagepersonalet setter inn tiltak der de observerer at et barn ofte blir ekskludert fra lek og samhandling med jevnaldrende.

Frida

Vi har valgt å benytte et case for å illustrere hvordan Frida på fem år opplever sin barnehagehverdag. Selv om hun kanskje ikke blir utsatt for det vi kan kalle mobbing, blir hun av ulike grunner stengt ute fra leken med jevnaldrende, noe som kjennes vondt og krenkende.

Frida begynte i barnehage da hun var ett år. Hun gikk de to første årene på en småbarnsavdeling og startet i ny barnehage da hun var tre år. Frida og foreldrene hadde da flyttet fra en bydel til en annen. På avdelingen hvor Frida går nå, er det tjue barn i alderen tre til seks år. Det er sju treåringer, seks fireåringer og sju som er fem år. Frida er snart fem år.

I de aller fleste situasjoner får barna velge fritt hvem de har lyst til å være sammen med. Personalet på Fridas avdeling har sett at hun går mye for seg selv. Flere av de voksne både på hennes og andre avdelinger har også rapportert at de har sett at Frida er mye alene i uteleken. De har drøftet dette på avdelingsmøtet. Pedagogisk leder Siri skal derfor ha et kontaktmøte med foreldrene til Frida. Der vil hun ta opp med foreldrene hva de har observert i barnehagen, og at de er bekymret for at Frida kanskje ikke har det helt bra. De har sett at Frida er mye for seg selv, særlig når alle er ute etter lunsj, og gjerne frem til barna blir hentet. Hun oppleves som en streifer som ikke aktivt deltar i leken med de andre barna.

Barn som faller utenfor i lek og samspill

I løpet av den tiden et barn oppholder seg i barnehagen en vanlig dag, skjer det svært mye. Deler av dagen er strukturert med aktiviteter til faste tider og på faste dager. Det er faste måltider og samlingsstunder hver dag, og det er også formingsaktiviteter, førskolegrupper, turer ut av barnehagen og lek ute og inne. Mye skjer, og det er ikke lett for personalet å få med seg alt som foregår.

Med store barnegrupper og mange aktiviteter kan barn som strever, gå under radaren for de voksnes blikk.

Derfor trengs det at man er bevisst på og legger en plan for hva det er viktig å observere. I barnehager rundt om i Norge er det flere barn som faller utenfor det sosiale fellesskapet. De får ikke innpass i leken og inkluderes ikke i det sosiale samspillet. Med store barnegrupper og mange aktiviteter kan barn som strever, gå under radaren for de voksnes blikk. Derfor er det viktig å ha verktøy som kan kartlegge barnemiljøet på en mer systematisk måte i en ellers så travelt hverdag. De som bruker systematikk i observasjonene, kan dessverre få noen ubehagelige overraskelser når de blir klar over hvordan barnemiljøet er. Det er ofte den skjulte mobbingen og utestengelsen fra lek, den som ellers skjer bak de voksnes rygg, som trer frem ved systematisk observasjon.

Kartlegging av lekekamerater

I Fridas barnehage har personalet tatt i bruk observasjonsmaterialet *Innblikk* (Flack, 2010). Dette er et materiale som opprinnelig er laget for skolen, men det kan også brukes i barnehagen. Materialet er rettet mot de ansattes evne til å se og forstå samspillet som foregår mellom barna. Når det gjelder skjult mobbing og utestenging, er det her utfordringen ligger, fordi det ikke er så lett å oppdage. Grunnen til dette er at aggresjonsnivået er så lavt; det er ikke fysiske voldshandlinger som er lett observerbare, eller verbal trakassering som kan høres. Dette dreier seg mer om de skjulte stikkene og ignoreringen bak de voksnes rygg.

Skjult mobbing og utestenging

Den skjulte mobbingen og utestengelsen er som nevnt vanskeligere å oppdage fordi den ikke har det dramatiske uttrykket som den åpne og direkte observerbare mobbingen. Ved mistanke om at et barn faller utenfor leken, leter en ofte etter egenskaper ved barnet som kan forklare at andre barn støter ut den ene. Mange barn er feilaktig henvist til BUP og PPT fordi barnehagen ikke har oppdaget at barnets adferd skyldes skjult mobbing og utestenging (Flack, 2010).

Forandringsfabrikken har samlet inn erfaringskunnskap fra barn som nå går på skolen. De skriver at

utenforskap i mange tilfeller startet i barnehagen. Barna hadde opplevd at de voksne snakket mest med hverandre og oftest over hodet på dem, noe som ga dem lite trygghet, og som gjorde at de ikke fikk tillit til at de kunne snakke med dem om vanskelige temaer (Forandringsfabrikken, 2020). Dette viser at det ofte kan ta mange år før barn snakker om krenkelser av ulikt slag. Budskapet fra barna som har delt disse erfaringene, er at den voksne som blir betrodd «hemmeligheter», må tåle å romme dem. Det er tillit til den voksne som har gjort at noen tør å fortelle, og da må den voksne tåle å stå der sammen med barnet både der og da og videre i prosessen (ibid.).

Foreldreinvolvering

I kapittel 1 i *lov om barnehager* (2021) står dette under avsnittet om barnehagens formål og innhold:

Barnehagen skal i samarbeid og forståelse med hjemmet ivareta barnas behov for omsorg og lek, og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling.

Siden barna jo er det mest verdifulle foreldre har, er det helt essensielt at foreldrene kan trygges på at barna deres har det bra, trives og følges opp på en god måte i barnehagen. Foreldrene må derfor også involveres når man skal forebygge, avdekke og stoppe mobbing i barnehagen. Det må poengteres at foreldrene også må melde ifra til barnehagen om de oppdager mobbing blant barna. Det kan være at det gjelder deres eget barn, eller at barnet forteller om andre barn som ikke har det greit i barnehagen. Det er av stor betydning at foreldre og ansatte snakker og jobber sammen for å få slutt på mobbing, enten den er skjult eller åpen. Det er også viktig at det lages en plan for hvordan dette kan forebygges, avdekkes og stoppes.

Foreldre bør også bry seg om andres barn og inkludere dem i egen hverdag. Dette gjøres ved å hilse på de andre barna i barnehagen, snakke med dem og invitere med andres barn hjem. Et godt miljø i barnehagen fremmes ved å snakke positivt om barnehagen. Dette er noe foreldre kan gjøre når de møter de ansatte og de andre

barna på avdelingen. Det er også positivt for miljøet å fremsnakke barnehagen når foreldre og barn er sammen med andre barn og deres familier.

Aktivitetsplikten

Endringene i barnehageloven medfører at de ansatte i barnehagene må jobbe systematisk og forebyggende for å skape et trygt og godt miljø slik at barna trives og er sosialt inkludert. Rammeplanen for barnehagene stiller allerede krav om dette, men nå er det som nevnt også lovfestet en aktivitetsplikt for å forsikre at dette følges opp.

De nye lovbestemmelsene er tydelige på at alle som arbeider i barnehagen, skal følge med på hvordan barna i barnehagen har det. Ansatte skal melde fra til barnehagens styrer dersom de får mistanke om eller kjennskap til at et barn ikke har et trygt og godt barnehagemiljø. Aktivitetsplikten innebærer at barnehagen skal undersøke. De skal sette inn tiltak, og de skal utarbeide en skriftlig plan.

Terskelen for å varsle må være lav, og det er styrernes ansvar å følge opp varslene. Det betyr at man ikke kan vente og se. Ved alvorlige tilfeller skal styreren også melde fra til barnehageeieren. Det er viktig å være oppmerksom på at det også er en skjerpet aktivitetsplikt der voksne krenker barn. Vi kjenner ikke til om det finnes forskning om barnehageansatte i Norge som mobber barn.

Observasjon

For å kunne avdekke krenkelser i en barnegruppe er det viktig at en arbeider systematisk med observasjoner. Som nevnt tidligere, har pedagogen på Fridas avdeling, Siri, satt seg inn i *Innblikk* – et program som har som intensjon å fremme et godt psykososialt miljø. Programmet, som opprinnelig er laget med tanke på skolen, kan med fordel brukes i barnehagen med noen tilpasninger.

Observasjon er en spesielt god metode når en skal undersøke sosiale relasjoner mellom barn. Vi trenger å se og forstå hva som skjer i kommunikasjonen, for å forstå hvordan vi kan hjelpe barna. «Gjennom gjentatte observasjoner kan en fange opp mønster i samhandling som en i dagliglivet ikke ser så lett» (Flack, 2010, s. 14).

Siri forteller på avdelingsmøtet at hun har snakket med foreldrene til Frida om hva de har sett i barnehagen. Hun forteller at hun er blitt enig med foreldrene om at avdelingspersonalet skal observere Frida systematisk for å finne ut hvordan hun har det i barnehagen, og at de vil bruke det de ser, til å hjelpe Frida og legge bedre til rette for henne. Siri forteller også at hun har bedt foreldrene være oppmerksomme på om Frida forteller noe hjemme.

På avdelingsmøtet blir personalet enige om å fordele ansvaret for å observere Frida gjennom barnehagedagen. Siri sier at det er viktig at den som observerer Frida, kun har dette som arbeidsoppgave. De velger å observere frileken inne og ute. Hver observasjon skal være på 10 minutter. Dette skal gjøres hver dag gjennom en uke.

Forarbeid før observasjonene

Før observasjoner blir igangsatt, er det viktig å tenke igjennom hva man skal gjøre, og hvorfor. Noen nøkkel-spørsmål kan være:

- Hva ønsker vi å finne ut?
- Hvem skal observeres?
- Hva bør vi vie spesiell oppmerksomhet?
- Skal det konstrueres noen settinger, eller skal det observeres i naturlige situasjoner?
- Hvor lang tid skal observasjonene vare hver gang, og hvor mange?
- Hvordan skal de nedtegnes? Brukes det et bestemt loggsystem?
- Når skal observasjonene analyseres og av hvem?
- Hvordan skal materialet brukes?

I tilfellet med Frida ønsket personalet å finne ut hvorfor Frida ikke fant seg til rette i lek og samspill med de andre barna. I utgangspunktet var det Frida som skulle observeres, men det var naturlig også å inkludere de andre barna i observasjonene for å få et helhetlig bilde av situasjonen til Frida. Barnehagepersonalet valgte først å observere i naturlige frileksituasjoner, men ved behov kunne de også legge til rette for lekegrupper eller andre

aktiviteter med sosialt samspill. I tillegg til lek ute og inne ønsket Siri at det også skulle observeres i overgangssituasjoner som for eksempel påkledning før uteleken. Hun hadde erfaring med at barna allerede der avtalte hva de skulle gjøre, og hvem som skulle leke sammen.

Siri hadde avklart med styreren at det skulle settes inn ekstra personalressurser på avdelingen siden de skulle observere, noe styreren sørget for. I Fridas tilfelle var det tre planlagte observasjoner per dag. Alle observasjonene skulle nedtegnes. Siri ønsket at de skulle forholde seg til forslaget fra *Innblikk* om å bruke 10 minutter, siden det er mye som skjer innenfor dette tidsrommet. Observasjonene ble gjennomført ved at observatøren først noterte ned det hun eller han så, uten tolkning. I Fridas tilfelle så man spesielt etter følgende:

- Hvem leker hun med?
- Hvilken rolle har hun i leken?
- Hvordan er kommunikasjonen mellom barna?
- Er det positiv eller negativ kommunikasjon?
- Hvordan er mimikk og ansiktsuttrykk?
- Hvordan er kroppsspråket?

Personalet byttet på å foreta observasjonene fordi Siri ønsket at hele avdelingspersonalet skulle involveres. Alle observasjonene ble først tolket av Siri for så å gå igjennom av hele personalet. Personalet på de andre avdelingene i barnehagen ble også gjort kjent med hva som foregikk, og ble bedt om å si ifra hvis de så noe som var viktig for å kunne hjelpe Frida.

Den nødvendige barnesamtalen

Voksne er ofte flinke til å snakke *til* barn og *om* barn. Vi er ikke alltid like flinke til å snakke med barn. Noen temaer er lettere å samtale med barn om, mens andre temaer kan være vanskeligere. Barn som har opplevd traumatiske ting i livet sitt, kan syntes det er vanskelig å snakke om dette. De trenger derfor hjelp av voksne som kan snakke med dem på en rolig og barnevennlig måte.

Å øve på å bruke språket aktivt i hverdagen er viktig og nødvendig for å uttrykke sine behov. Det å lære barna turtaking, snakke med dem om hverdagslige og hyggelige ting og lære dem å sette ord på følelser og fortelle om ulike hendelser er også utgangspunkt for å kunne ta opp mer krevende temaer etter hvert. Noen barn vil ikke fortelle om sine opplevelser fra barnehagen og skolen, og vi voksne kan synes dette er utfordrende. Årsakene til at barn velger dette bort, kan være flere. De kan mangle tillit til den voksne, de ønsker ikke å være en belastning, eller de kan synes det er vanskelig å sette ord på tanker og følelser (Heide & Nicolaisen, 2019).

Vi vil presisere at barn har rett til å være delaktig i sin egen sak dersom de voksne i barnehagen har mistanke om at barnet ikke har det bra. Det er artikkel 12 i barnekonvensjonen (FN, 1989) som gir barna rett til å si sin mening i saker som angår dem. Utdanningsdirektoratet har utarbeidet en veileder for bruk av barnekonvensjon i saksbehandlingen (Udir, 2017). Den slår fast at det er en saksbehandlingsfeil om barnet ikke er hørt. Barnehageloven gir også barn rett til medvirkning i § 3 (Lov om barnehager, 2021).

Aktivitetsplikten er altså å undersøke, sette inn tiltak og utarbeide en skriftlig plan.

I den forbindelse er det noen viktige holdninger Siri må tenke over i samtalen med Frida (og også med andre barn):

- Frida er selv ekspert på sin egen virkelighet.
- Små barn, helt ned i tre–fire-årsalder, kan selv gjenkalle og fortelle om selvopplevde hendelser i sine liv.
- Frida må føle seg trygg for å tørre eller ville fortelle.
- Den voksnes rolle er viktig når det gjelder å hjelpe og motivere Frida til å fortelle.
- Den voksne har ansvar for hvordan samtalen forløper.
- Den voksne må vise at hun lytter oppmerksomt. Det kan gjøre at Frida vil fortelle mer.
- Frida trenger at den voksne er oppriktig, tydelig og direkte.
- Frida må få tid til å fortelle.
- Det er viktig at den voksne stopper i tide om samtalen går i stå.
- Den voksne må tenke på at barn er observante på de voksnes signaler og reaksjoner, og at hun tuner seg inn etter det.

Den dialogiske samtalemotoden

Det er utviklet en metodisk fremgangsmåte for målrettede samtaler med barn som kalles *Den dialogiske samtalemotoden* (Gamst, 2017). Ved å benytte seg av empatiske og anerkjennende væremåter er målet å bringe frem barnets subjektive beskrivelser av opplevelser og følelser. Ønsket er å fremskaffe uttømmende informasjon fra barnet, og her skal den voksne i liten grad fortolke.

Samtalens mål

Den dialogiske samtalemotodens overordnede mål er å skaffe til veie informasjon ut fra barnet barnets perspektiv. Barnet skal gis mulighet til komme med frie fortellinger om sine egne erfaringer og følelser uten at det skal påvirkes i noen retning. I samtaler hvor hensikten i hovedsak er å gi barnet informasjon, er det vesentlig å oppfatte hvordan barnet opplever og forstår den

voksnes budskap. Barnet må alltid føle seg forstått og ivaretatt i samtalen.

Fasetilnærming

Samtalen foregår altså som en dialogisk prosess der samtaleens mål styrer innholdet eller temaet i samtalen. Fasene er et rammeverk slik at en kan forholde seg til dette for å sikre at barnet forstår samtaleens hensikt, og at forløpet er forutsigbart. Gjennom å følge rammeverket vil det oppstå en gjensidig interaksjon, noe som gjør at barnet blir gitt anledning til å uttrykke seg fritt og får støtte fra den voksne til å fortelle. Det vektlegges også at de formelle sidene ved samtalsituasjonen ivaretas ved at mest mulig nødvendig informasjon kommer frem, og at barnet blir gitt den informasjonen det har krav på. Hver fase inneholder bestemte kriterier, og rekkefølgen i faseoppbyggingen er ikke tilfeldig (Gamst, 2017).

Tematisk utvikling og organisering

Det er vesentlig å være oppmerksom på hvordan temaer som barnet deler i samtalen, organiseres og følges opp av den voksne. Oppgaven er både å følge opp de temaene barnet selv bringer inn i samtalen, og å fremskaffe spesifikk informasjon om temaer som angår det bestemte saksforholdet. Et vesentlig anliggende er å utdype de enkelte temaområdene slik at mest mulig informasjon kommer frem (ibid.).

De fysiske rammene for samtalen

De fysiske omstendighetene har mye å si for samtaleens utfall. I planleggingen må en tenke igjennom når og hvor det kan være passende å gjennomføre samtalen. Siri må derfor finne et passende tidspunkt og et sted hvor hun vet Frida kan føle seg trygg. Det er også viktig at Siri selv føler seg trygg og bekvem med å ha samtalen her, og at de kan sitte i fred – uten å bli forstyrret av andre. Hvor Siri plasserer seg i forhold til Frida er også av betydning, og at de sitter behagelig begge to. Elementer som mobiltelefoner, blader og godteri i skål (hvis en bruker personalrom) må ryddes vekk. Det er bra å ha skrive- og tegnesaker tilgjengelig, både til Frida og til Siri. Det kan være

en hjelp for Frida å ha noe i hendene. Dette kan være plastilin eller et kosedyr hun bryr seg om.

Hvis det i samtalen kommer frem informasjon som er av betydning, bør dette skrives ned. Siri kan si til Frida: «Det du forteller meg nå, er så viktig at jeg vil skrive det ned.» Siri kan godt lese opp det hun har skrevet i slutten av samtalen.

Samtalen med Frida

I barnehagelovens kapittel 2 § 3 om barns og foreldres medvirkning står det at barnet har rett til å gi uttrykk for sitt syn på barnehagens daglige virksomhet og i saker som gjelder dem selv. Frida har rett på å få si hvordan hun har det i barnehagen. Siri vil ta en barnesamtale med Frida for å fortelle henne hva personalet har sett, og så vil hun høre med Frida hvordan hun har det. Frida er fem år, og det er viktig at Siri tar hensyn til dette når hun gjennomfører samtalen. Siri velger å ha med noen åpne spørsmål når hun skal møte Frida.

Her er samtalen mellom pedagog Siri og Frida:

«Så fint at vi kunne ha en samtale du og jeg, Frida. Det jeg ønsker å høre med deg om, er hvordan du synes du har det i barnehagen om dagen – hvordan du trives, og hvem du leker med». Frida ser på Siri og slår blikket ned. Siri sier at hun skal ha samtale med flere av barna, og at det er noe hun har fra tid til annen. «Jeg er nysgjerrig på hvordan det er for deg i barnehagen», sier hun og smiler.

Frida løfter hodet og ser på Siri. «Vel, Frida, fortell meg om hvem du leker med inne.» Frida forteller at hun synes det er morsomt å leke familie. Siri spør hvem hun leker sammen med, og Frida forteller at hun leker mest med dem som er et år yngre enn henne. Siri lurer på om dette er noe Frida velger selv, og hun spør: «Fortell meg hva det er som gjør at du leker mest med dem som ikke er på samme femårsgruppe som deg.» Frida slår blikket ned og blir stille. Siri ser på henne og bekrefter det hun ser. «Nå ser jeg at dette ble vanskelig for deg, og jeg vil spørre deg om det er sånn at du ikke får være med i leken.» Frida ser opp igjen og sier: «På en måte.» «Hva mener du, Frida? Får du nei når du spør om å være med?» Frida svarer at hun sjelden spør om å få være med, og de andre spør henne heller ikke om å være med.

Siri forteller Frida at hun og de andre voksne har sett at det ikke er alt som er greit i den gruppen Frida er i, og at de vil prøve å finne ut av det. Hun sier at det er de voksnes jobb å passe på at alle barna har det bra i barnehagen, og at de trives. Så takker Siri Frida for at hun ville snakke med henne.

Refleksjon i personalgruppen

Personalet i barnehagen til Siri hadde nettopp gått igjennom det som var nytt i barnehageloven, og hadde stadig drøftinger om situasjoner de så i barnegruppen. De var særlig opptatt av å legge til rette for aktiviteter som kunne styrke fellesskapet i barnegruppen. Frida som det så klart og tydelig kom frem at ikke hadde det greit i barnehagen, ga dem en tankevekker og også en innfallsvinkel til å starte systematisk jobbing med observasjoner. Hele personalet var enige om at det var bra at alle fikk anledning til å gjennomføre observasjonene slik at de kunne lære sammen. Det ga dem også en anledning til å jobbe mer konkret med de nye tilføyelsene i barnehageloven. De drøftet spørsmål som: Hvordan kan vi sørge for at alle barna inkluderes, hvordan kan vi jobbe med temaer om å bygge vennskap, og når trenger barna veiledning og støtte fra personalet? De mente også at det var viktig å involvere foreldrene i dette arbeidet.

Resultatet av observasjonene

Personalet vekslet på å observere Frida i lek og samspill med de andre barna. Funnene som ble gjort, bekreftet at Frida som oftest ble stående utenfor i leken. Dette gjaldt særlig i uteleken. Personalet så at hun holdt seg i bakgrunnen og var stille når de kledde på seg for å gå ut. Når Frida kom ut, var leken allerede i full gang. I samtalen med Frida kom det frem at Frida ikke turte å ta initiativ selv for å få bli med i leken med de jevnaldrende. Det var derfor hun trakk seg unna og holdt seg mest for seg selv.

Samtale med de andre barna

Etter observasjonene og samtalen med Frida, valgte Siri å snakke med de andre barna. I femårsgruppen til Frida var det seks barn i tillegg til Frida. Siri valgte å ha barne-samtale med hver av dem, der hun satte søkelys på lek og samspill. Samtalene avdekket at ingen av barna snakket om Frida som lekekamerat.

Barnas løsning

Siri tok i samtalene med de andre barna i femårsgruppen opp temaet å leke med Frida. Hun ble der gledelig overrasket over at barna hadde mange kreative og gode løsninger på samspill og samspillsregler. Siri noterte ned dette på en flippover-tavle med stor skrift. Hun oppmun-tret dem til å bruke dette i leken. Et av disse innspillene var hvordan en kan hjelpe de som faller utenfor i lek, og komme med forslag til leker de kan leke sammen. I den samme uken som samtalene ble gjennomført, gjorde Siri en observasjon:

Frida og to av jentene, Silje og Nora, leker ute i sand-kassen. Frida har en rød bøtte, og Silje har en gul bøtte. Nora sitter litt bortenfor dem og holder på med vann og søle. Nå trenger Nora en bøtte, og hun vil gjerne ha den røde, for den hadde hun tidligere i dag. Siri observerer dem litt på avstand. Hun ser at Nora går bort og tar den røde bøtten fra Frida. Frida blir rådvill, og det ser ut til at hun ikke vet hva hun skal gjøre. Silje får med seg det som skjer, og hun ser reaksjonen til Frida. «Frida hadde den», sier Silje. «Jeg hadde den først», sier Nora. Silje kaster et blikk rundt i området. Ved lekehuset ligger en rød bøtte. Silje går bort dit og henter den. «Her, Nora, denne kan du få.» Nora tar imot og gir Silje den røde bøtten slik at Frida får den. «Vil du være med å leke med oss, Nora, så har vi flere bøtter å fylle!» Nora nikker, og Siri observerer fin samlek.

Pedagog Siri ble tankefull og stolt over jentene som løste dette på en fin måte. Hun tenker at denne situasjonen vil hun rose dem for, alle tre: Frida for at hun ga signaler om at dette ikke var greit, Nora for at hun uten protester byttet bøtte, og Silje for at hun kom på løsningen. Det å

sette ord på hva som skjer, og hvordan situasjoner kan løses, sammen med barna, gjør at de lærer nyttige verktøy som de også kan bruke senere i andre situa-sjoner. Siri tenker på hvor kloke barn er når de bare får medvirke. Denne lekesituasjonen vil hun også skrive ned og dele med de andre på neste personalmøte.

Tiltak

For å legge forholdene bedre til rette for lek på avdelin-gen, snakker personalet med barna om hva de ønsker å ha av utstyr og rekvisitter. Barna blir enige om at de ønsker seg en kafé og et legekontoir. En av de ansatte finner mat som de kan servere på kafeen. De får rosiner, cornflakes, makaroni og vann på en flaske. Leken varer i mange dager, og barna starter leken med det samme de kommer i barnehagen.

Til legekontoiret hentet personalet frem plathansker, stetoskop, termometer og annet utstyr de trengte. De laget legekontoiret så likt et vanlig legekontoir som mulig og brukte barnebøker innenfor temaet for å gi barna enda mer inspirasjon.

Lekegrupper inne

Personalet observerte at barna nå stadig ble flinkere til å organisere leken slik at alle fikk være med, og de veks-let på rollene. I begynnelsen trengte barna veiledning og deltagelse fra de voksne, men etter hvert som dagene gikk, trengtes denne hjelpen mindre og mindre. Barna ble også tryggere på hverandre og i rollene etter hvert som de fikk lekt sammen.

Lekegrupper ute

Utelekeklassen er stor, og derfor valgte personalet å hjelpe barna med å finne ut av hvem som skulle leke med hvem, før de gikk ut. I uteleken fikk en av de ansatte ansvaret for å observere og støtte barna i leken.

Brettspill med små grupper

Å spille brettspill kan være både morsomt og krevende. Noen barn liker ikke å tape, og noen synes det er utford-rende å vente på tur. Det kan være lurt at barna øver på

å håndtere slike følelser ved at en fra personalet spiller sammen med barna og veileder der det er nødvendig.

Dramatisering av samspillstemaer

Personalet valgte sammen med barna på Fridas avdeling å dramatisere temaet utestengelse i lek, siden dette er noe de fleste av barna vil oppleve fra tid til annen. De valgte å lage en historie om en gutt som ikke fikk leke med de andre barna. Siri skrev historien sammen med barna, og de øvde sammen. Siri var opptatt av at de måtte veksle på rollene. Underveis hadde de samtaler om følelsen av både det å ekskludere andre barn og det å selv bli ekskludert. På denne måten fikk alle kjenne på ubehaget av å ikke få være med i leken.

Det positive barnehagemiljøet – det gode eksemplet

Frida kommer løpende inn døren til barnehagen med moren sin på slep. Frida puster og kan nesten ikke snakke. «Er Lisa kommet?» spør Frida. Siri smiler og sier at det er hun. «Hva er det som gjør at du har det så travelt, Frida?» Frida har fått igjen pusten. «Jeg var på besøk hos Lisa i går ettermiddag.» «Oi, så flott at du var det. Kan jeg spørre hva dere gjorde?» spør Siri. «Vi lekte med lekene til Lisa», forteller Frida. «Det høres veldig koselig ut. Gå nå inn og finn Lisa og de andre barna.» Siri veksler et smilende blikk med moren til Frida. Moren tar Siri til side og sier: «Jeg er så glad, for nå ser det ut som mange av de tiltakene dere har satt inn, virker.»

Tenk hvilken følelse Frida hadde – fra nesten ikke å ville gå i barnehagen til å komme dansende inn. Og som denne historien viser, så hadde de tiltakene som ble satt i verk, en positiv ringvirkning for flere enn Frida. Slike prosesser og tiltak kan gjennomføres på ulike måter overfor ulike barn og barnegrupper. Det er viktig å forhindre at barn som Frida bare fortsetter å være ensomme i barnehagen uten at noen griper inn. Og ofte, slik som vi har sett her, så skal det ikke så mye til for å endre en situasjon fra ekskludering til inkludering.

Siste møte mellom Siri og Frida og foreldrene hennes

Det er nå gått en tid siden de satte inn tiltakene, og Siri ønsker å ha en samtale med foreldrene og Frida.

Siri åpner med å spørre hvordan Frida synes det har vært å være i barnehagen den siste tiden. Den ellers så stille Frida forteller at hun gleder seg til å gå i barnehagen og leke med barna. Foreldrene til Frida sier at Frida nå har besøk av både gutter og jenter fra barnehagen hjemme hos seg på ettermiddagen og i helger. Frida er også på besøk hos dem. De har observert at det er en fin tone mellom barna, og at de er flinke til å komme å spørre om hjelp hvis de trenger det.

Siri er så tilfreds med det hun hører, og hun forteller at hun har sett det samme i barnehagen. Hun sier at hun nå ser en sammensveiset gruppe som virkelig bryr seg om hverandre. «Så fint det må være for dere alle at det ble bra for deg, Frida.» Foreldrene nikker, og far sier at de også er en del sammen med de andre foreldrene når de er på turer sammen med barna.

Pedagog Siri fortsetter sitt gode arbeid i barnehagen og ser at det å lage små oversiktlige lekegrupper er positivt for en avdeling. Det går også fint an å organisere dette uten at det er et tiltak rettet mot bestemte barn.

Arbeidet med miljøet i barnehagen

I personalgruppen skjedde det også noe positivt. De voksne begynte å se seg selv og sin rolle i leken, og de begynte å kommentere hverandres engasjement og være-måte både ute og inne. Dette skapte mye humor og fellesskap blant de voksne, og de bestemte seg for å samle sammen gode eksempler fra egen praksis på hvordan de fikk barn inn i leken, og hvordan de kunne tilrettelegge for et mer inkluderende læringsmiljø.

I Fridas barnehage har arbeidet med et trygt og godt miljø for barna resultert i at personalet også har fått øynene opp for forskning og utviklingsarbeid om dette temaet. De ser at forskningen kan danne en bro til praksis, og de ønsker å være kunnskapsmeglere (Kavli, 2021), altså en bedrift som jobber kunnskapsbasert i hele sin

praksis. Personalet bestemmer seg derfor for å konsentrere seg om miljøet i barnegruppen hele barnehageåret ved at de jobber med relevante artikler som de knytter til egne praktiske eksempler. De deler på ansvaret for å ha fremlegg, og det blir gode diskusjoner i etterkant. Temaområdene blir omtalt i årsplanen slik at også foreldrene blir orientert om barnehagens satsingsområder. Personalet bestemmer seg også for å følge Utdanningsdirektoratet sine nettressurser (Udir, 2021), og de får med det tilgang til forelesninger, artikler og refleksjonsoppgaver. Ved å drøfte fagstoffet, begrepene som blir brukt, og lovverket i lys av egen praksis opplever de selv at de har oppnådd å bli en kompetent, stolt og sammensveiset personalgruppe.

Avslutning

Vi har i denne artikkelen prøvd å peke på hvordan systematisk observasjon, barnesamtaler og bruk av kartleggingsverktøy kan avdekke både skjult mobbing og ekskludering av barn i en barnegruppe. Ved å involvere hele personalgruppen i arbeidet og å sette inn adekvate tiltak ville vi vise at det er mulig å snu en negativ utvikling til en situasjon der det psykososiale miljøet for barna bedres. Vi vil også peke på hvor viktig samarbeidet med foreldrene er.

Tilføyselsen i den nye barnehageloven angående barnehagemiljøet gjør det ekstra viktig for personalet å søke ny kunnskap, jobbe med sine egne holdninger og tilegne seg nye arbeidsredskaper for å kunne avdekke krenkelser og skjult mobbing. Som en ekstra bonus kan det å jobbe systematisk for å få denne kunnskapen også sveis personalet sammen i en felles forståelse av hva de nye endringene i loven betyr for dem. I Fridas barnehage resulterte dette også i at de søkte om utviklingsmidler fra Statsforvalteren for å jobbe mer systematisk med et inkluderende barnemiljø.



Beate Heide er utdannet spesialpedagog og klinisk pedagog. Hun har skrevet flere artikler i Spesialpedagogikk og andre tidsskrifter og har også skrevet to barnebøker.



Rina Nicolaisen er utdannet spesialpedagog. Hun arbeider nå som veileder for Hjerte i Relasjonen AS.

REFERANSER

- FLACK, T.** (2010). URL: Hefte: Innblikk - et sosial-analytisk verktøy for å forebygge og avdekke skjult mobbing | Universitetet i Stavanger (uis.no)
- FORANDRINGSFABRIKKEN** (2020). *PLAGE. Råd til politikere og skole. 53 barn 6–12 år med erfaring fra å plage andre*. Forandringsfabrikken Kunnskapssenter. URL: [Plage_FF_2020.pdf](#) (forandringsfabrikken.no)
- FORENTE NASJONER** (1989). *Barnekonvensjonen*. URL: [178931-fns_barnekonvensjon.pdf](#) (regjeringen.no)
- GAMST, K.** (2017). *Profesjonelle barnesamtaler*. Universitetsforlaget.
- HEIDE, B. & NICOLAISEN, R.** (2019). Å snakke med barn om vanskelige tema. *Fosterhjemskontakt*, nr. 4, s. 57–59.
- KAVLI, H.** (2021). URL: *Kunnskapsmegling i forvaltningen - Nr 01 - 2021 - Stat & Styling - Idunn*
- LOV OM BARNEHAGEN** (2021) URL: *Lov om barnehager (barnehageloven) - Lovdata*
- UTDANNINGSFORBUNDET** (2020). Intervju med Ingrid Lund. URL: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2020/ny-barnehagelov-styrere-far-stort-ansvar/>
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2017). *Veileder til bruk av Barnekonvensjon i saksbehandlingen*. URL: *Microsoft Word - siste Til trykk - Veiledning til bruk av barnekonvensjonen i saksbehandlingen (udir.no)*
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2021). Utdanningsdirektoratets læringsportal. Læringsressurs: Trygt og godt barnehagemiljø. URL: https://bibsys.instructure.com/search/all_courses?design=udir#537

Folkehelse og livsmestring – og elevenes følelser

AV HALLVARD HÅSTEIN

Elever som har lærevansker, har det til felles med sine medelever og lærere at de også må håndtere følelsene inne i seg. Fagfornyelsens tema *folkehelse og livsmestring* sier noe om dette. Her heter det: «[...] å kunne håndtere tanker, følelser og relasjoner hører også hjemme under dette temaet».

For elever vil det være stor forskjell på det å lære *om* følelser og det å tilegne seg evnen til selv å *håndtere* de følelsene som kommer. Dette kan være spesielt viktig i de situasjonene som er mest belastende for dem. Slik jeg leser planen for fagfornyelsen, må temaet livsmestring mest ha å gjøre med det å hankses med egne opplevelser. Hvis dette er riktig, stiller det store krav til lærere.

Mitt inntrykk er at faglitteraturen på dette området særlig konsentrerer seg rundt fire hovedalternativer for

å hjelpe elever som sliter mye med vonde følelser: **1.** Læreren kan tilrettelegge for at elevene skal erfare gode følelser på skolen. Det vil være en form for anerkjennende pedagogikk. Her tror jeg læreren har stor betydning også som emosjonell modell.

2. Læreren kan lytte til elevene og snakke med dem om hendelser som har skjedd, og om hvordan det opplevdes for dem, og gi råd om hvordan det kan bearbeides etterpå. **3.** Et mer indirekte alternativ kan være at elevene og læreren går turer i skog og mark der vekten legges på våkenhet for det en ser, hører og lukter der og da. Altså verken naturfag eller kroppsøving, men tilstedeværelse overfor det som dukker opp for en. **4.** En fjerde mulighet er å nærme seg bearbeiding av følelser på en direkte kroppslig måte. Litteraturen om yoga og mind-

fulness tilbyr mange øvelser som kan brukes til dette formålet.

Det finnes mye litteratur om dette temaet, og lenger bak i denne utgaven av *Spesialpedagogikk* har jeg skrevet en bokomtale om en slik bok. Det var denne boka som ga meg inspirasjon til å skrive denne lille teksten.

Bruk av kropp og bevegelse har den fordel at en da også kan nå de mange elever som er mindre vant til å uttrykke seg muntlig når noe er vanskelig. En annen mindre gruppe, som man kanskje ikke umiddelbart tenker på når det gjelder dette, er elever som er utpreget verbale. Her kan det muntlige lett bidra til distanse fra det som er opplevd og nå føles. For disse elevene kan det kjennes mer virkelig og nært når også kropp og åndedrett engasjeres.



Selvbildet i en verden av vellykkethets- og prestasjonspress

Denne artikkelen er en redigert versjon av et foredrag forfatteren holdt på konferansen *Utenforskap 2021*. Temaet er om hvor viktig personalet i barnehage og skole er for å skape gode og inkluderende miljøer som ivaretar selvbildet til alle barn. Både barn med åpenbare vansker og de som tilsynelatende fungerer godt, kan streve med vanskelige tanker og følelser som det er viktig at de får satt ord på og delt med andre.

AV EMILIE KINGE

Barn og unges selvbilde skapes, utvikles og opprettholdes i samhandling med deres nære omsorgspersoner og starter med det tidlige samspillet allerede i mors liv. Deretter utvikles og opprettholdes det av de av oss som møter dem i deres barnehage- og skolehverdag, som de viktige og nære voksne vi er i barn og unges liv. Etter hvert blir samspillet med jevnaldrende stadig mer betydningsfullt. Allikevel vil vi voksne alltid bære med oss et ansvar for det klima, den kultur og de verdier og holdninger som preger miljøet rundt barna, og som danner forutsetningene for hvordan barn og unge opplever seg selv.

Våre verdier og menneskesyn styrer vår kommunikasjon med andre mennesker. Våre holdninger styrer våre handlinger og vil ha direkte betydning for hvordan barn og unge vil se og oppleve seg selv. Det er i våre blikk de speiler seg, de

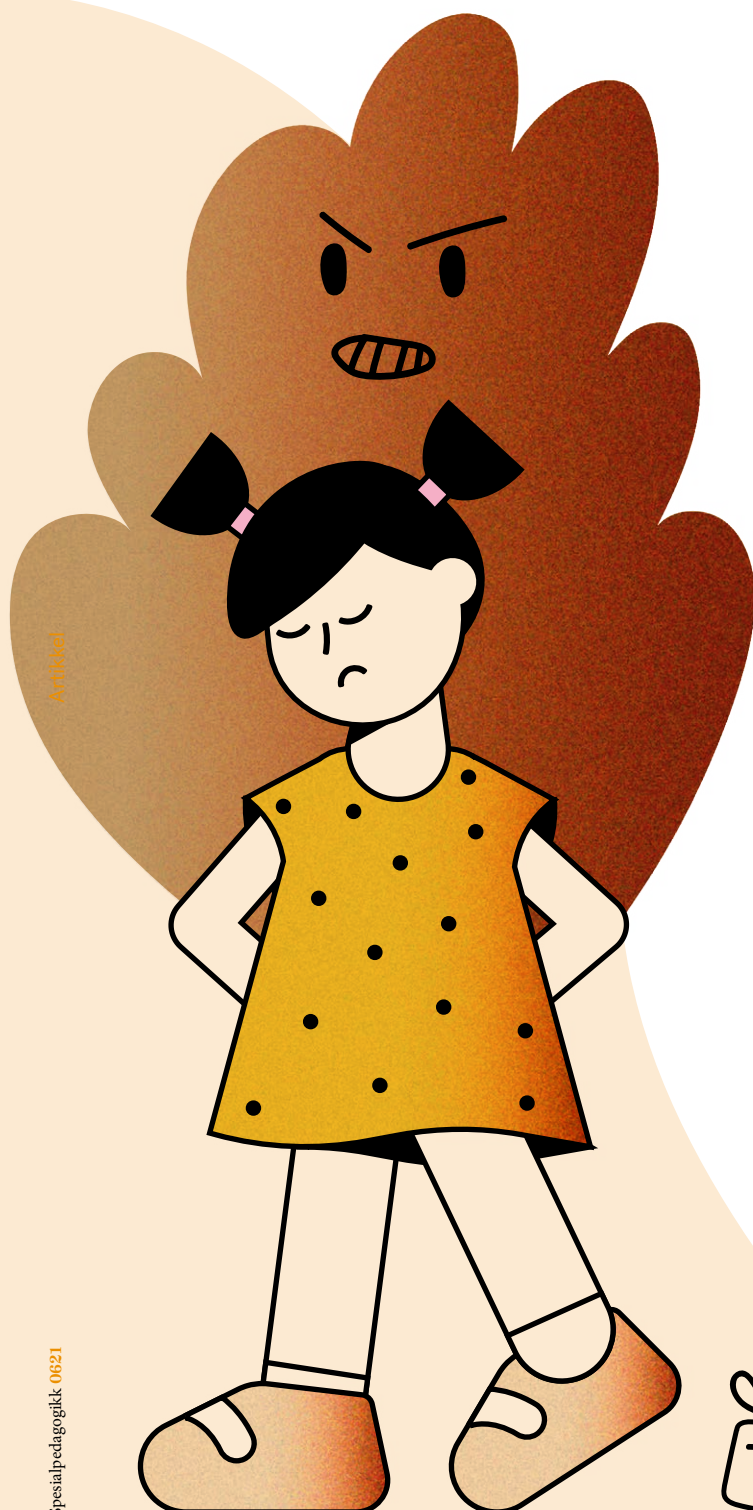
«leser» oss og lytter mer til vår nonverbale kommunikasjon enn til den verbale. De opplever og utvikler et bilde av seg selv som viktige eller uviktige for fellesskapet, som likt eller mislikt, som positive eller negative bidragsytere, som inkludert eller ekskludert – alt avhengig av hvordan de opplever seg selv i kontakt med oss andre og hverandre. Hvordan vi voksne er, hva vi kommuniserer, hva vi gir oppmerksomhet, og hva vi belønner og forsterker, får betydning for den kulturen barn og unge lever i. Dette vil til sammen fortelle barn og unge hvilke verdier som får plass og betydning, hva som gjelder og blir satt pris på, og hva som utløser velvilje eller uvilje. Avhengig av hvordan vi får dem til å føle seg, påvirker vi deres væremåte, deres handlinger og reaksjoner. Det vi gir oppmerksomhet, får vi gjerne mer av. De urolige, utagerende, utfordrende barna kan bli

mer urolige, mer utfordrende. De innagerende barna, de stille, beskjedne, tilsynelatende flinke og veltilpassede barna kan bli enda stillere, enda «flinkere».

Min erfaring er at vi i liten grad har oppmerksomheten rettet mot vårt eget verdi- og menneskesyn gjennom refleksjon og veiledning. Etter et langt yrkesaktivt liv har jeg mange ganger savnet den mer personlige veiledningen og de refleksjonsfora som retter oppmerksomhet mot egen praksis og yrkesutøvelse. En slik personlig veiledning er obligatorisk innen andre fagmiljøer, som for eksempel psykiatrien og kanskje også innenfor helse- og sosialsektoren, men har liten tradisjon innenfor de pedagogiske og spesialpedagogiske miljøene slik jeg kjenner dem. Med tanke på den betydning vi voksne har for barn og unges opplevelse av seg selv, og som de viktige rollemodellene vi er, er dette tankevekkende.



Indre kaos og forvirring blir ofte skjult, kompensert for og kontrollert ved at mange skjuler seg bak en maske.



Det indre og det ytre blikk og psykisk helse

Hva er det vi gir oppmerksomhet? Vi kan snakke om det indre og det ytre blikk. Det ytre blikket er gjerne rettet mot prestasjoner, ferdigheter og hvordan barn og unge er, ser ut, uttrykker seg og oppfører seg. Både barna og vi selv er i vår tid utsatt for omfattende evaluering og vurdering – alt sett gjennom det ytre blikk. Vi tester og blir testet, vi kartlegger og blir kartlagt, vi måler andres ytre ferdigheter, og vi blir målt som om menneskers verdi skal kunne måles i ytre atferd, utseende og prestasjoner.

For å skape en balanse i hva vi gir oppmerksomhet, må oppmerksomheten om det indre liv stimuleres og få tydeligere plass i barnehage-/skolehverdagen. Dette betyr å øke oppmerksomheten mot barn og unges psykiske helse med alt hva det innebærer. Det handler om å se *hele* menneske, *hele* barnet/ungdommen for hvem han/hun er, og ikke bare hva de *gjør*. Det handler om at vi utvikler ideer for hvordan temaer som følelser, opplevelser, trivsel, tanker, bekymringer, uro, frykt, glede, drømmer og forventninger, ønsker og behov kan få sin plass i barnehage-/skolekulturen og i hverdagen. Det handler om å skape åpenhet om følelsesmessige tilstander, om barn og unges tanker, forestillinger og oppfatninger som lever sitt usynlige liv på innsiden, men som påvirker deres reaksjoner og væremåte, som igjen vil prege deres selvbilde.

Indre kaos og forvirring blir ofte skjult, kompensert for og kontrollert ved at mange skjuler seg bak en maske som gjør det vanskelig for oss å forstå og fange opp deres uro og bekymringer dersom vi bare benytter vårt ytre blikk. Mange barn og unge har fortalt oss mye om dette.

Når dere skal snakke med barn, hjelper det ingenting med den profesjonelle masken dere tar på dere. Sånne som oss er eksperter på å få det til å se ut som om vi har det helt fint, selv om vi har noe inni helvete god bruk for hjelp. (Glistrup, 2004, s. 18)



Og et annet eksempel fra «På skråss» med Simon i Aftenposten:

Jeg lurer på hvordan folk hadde reagert om de visste hva jeg egentlig tenker, hva jeg egentlig har inni meg. For selv om jeg har det bra, er det akkurat som om en liten angst alltid ruger inni meg! (Aftenposten, 2005)

I et intervju med Tuva Novotny, regissør av filmen «Blindsone», rettes det en viktig oppmerksomhet mot «smilet», idet intervjuer psykiater Finn Skårderud hevder:

Personer som alltid smiler, er jo nærmest et advarsels-tegn. Barnet som smiler, kan være opptatt av andres velvære på bekostning av seg selv. Jeg er mindre redd når barn utagerer. Jeg er mer redd de flinke barna som er stille og ikke sier noe. Vi må se bak smilet og stille de enkle spørsmålene. (Aftenposten, 2018)

I Novotnys film treffer vi Tea, som er en faglig flink, hjelpsom og tilsynelatende velfungerende jente i en kjærlig og tilsynelatende velfungerende familie. En vanlig hverdag er hun på vei hjem fra håndball-trening med sin venninne, og like etter at hun kommer opp i leiligheten der hun bor, kaster hun seg ut av vinduet i 4. etasje. Foreldrene bryter sammen og fortviler naturlig nok. Og de stiller seg spørsmålet gang på gang: Hvorfor? Hva er det vi ikke har sett og forstått? Burde vi ha sett signaler på det som skulle komme? Burde vi ha forstått? Skårderud spør da også i samtale med filmens regissør: *Hva av indre liv synes utenpå, hva synes ikke, hva skjules, og kan vi bli bedre til å se etter?* (Aftenposten, 2018).

Og er det ikke dette det handler om: hvordan vi kan bli bedre til å fange opp signaler for å kunne komme tidligere inn? Svaret finnes neppe i en teknikk, en oppskrift, en beskrivelse av å gjøre «de rette tingene» eller stille «de rette spørsmålene». Svaret finnes heller ikke i å lete etter ytre symptomer alene. Svaret ligger sannsynligvis i å skape den kulturen som gjør at barn og unge våger å åpne opp. Vi må stille de direkte, åpnende spørsmålene og bli mer vant til å snakke om det som ligger barn og

unge på hjertet. De trenger å møte voksne som er trygge nok til å stille de direkte spørsmålene om det som plager og bekymrer, det som uroer og skremmer.

Om å skape kultur

Det handler om å skape et klima, en åpenhetskultur som inviterer barn og unge til å våge å dele sine indre tanker. Jo mer vi gjør oss tilgjengelige og åpne i møter, samvær og samtaler med barn og unge, både formelt gjennom temaarbeid og uformelt i mer hverdagslige spontansamtaler, jo tryggere blir det for dem å kunne åpne seg. I tillegg behøver de da i mindre grad å gruble alene, føle seg ensomme og utvikle feilaktige forestillinger knyttet til eget selvbylde. I en slik åpenhetskultur vil barn og unge også høre om andre barn og unges følelser, tanker og bekymringer slik at deres egne kan gjenkjennes og normaliseres. Da kan de andre bli til en støtte heller en belastning i visshet om at livets utfordringer kommer til oss alle. Slik som en selv har det og føler det, slik kan også andre ha det, og slik som andre har det, kan også en selv få det. Vi vil med åpenhet kunne legitimere at ingen temaer er forbudte eller skamfulle å snakke om, og at åpenhet og erfaringsdeling gjør livet lettere, ikke tyngre. Og det er vi voksne som må invitere til åpenhet. Den kommer ikke av seg selv! Vi må være proaktive.

Else Kåss Furuseth (nrk.no, 2018) gir som begrunnelse for sin tv-serie om selvmord som ble sendt på TVNorge, at når livet er vanskelig, så bruker man mye kraft og energi på å skjule det. Man vil ikke være til bry for andre. Hennes ønske er derfor at det skal bli lettere å si ifra når man har det vanskelig, og at vi andre må bry oss. Hun har selv erfart selvmord i nær familie og understreker betydningen av åpenhet, men at det nå også må vises hva det dreier seg om, og også handles på bakgrunn av dette.

Erfaringsdeling, åpenhet og normalisering kan gi håp om en bedre fremtid for dem som strever. *Ta vare på framtidshåpet som en skatt*, sa barnepsykiater Hilchen Sommerschild en gang. Da må det først og fremst skapes åpenhet om tunge, mørke tanker. Med økt åpenhet vil skamfølelse, ensomhet og opplevelse av å være annerledes kunne reduseres og normaliseres.

Vi kommer for sent inn

I et innlegg i Aftenposten 22. mars i år under overskriften *Vi klarer ikke å nå frem og oppdage dem i tide* hadde professor Lars Mehlum, leder for Nasjonalt senter for selvmordsforskning og forebygging (NSSF), et innlegg der han fastslår at vi ikke vet nok om problemene unge sliter med. Og under en annen overskrift i samme avis hevdes det at varsellampene bør blinke rødt!

Mye tyder på at vi kommer for sent inn. Altfor sent. Og når det brenner, når det smeller – da roper vi på tiltak. For eksempel «Hvem skal ut: Den som mobber eller den som blir mobbet?» Tiltak som dette vil kun være symptombehandling, et akutttiltak i en kritisk situasjon. Vår utfordring og vårt ansvar er å fange opp barn og unges vansker, utfordringer og behov langt tidligere.

Tilbake til mitt poeng: Vi må jobbe forebyggende og hardere i fredstid. Før det «smeller», og før akutttiltakene blir nødvendige. Vi må berede en grunn, et åpenhetsklimate. Vi må snakke om selvbildet. Vi må snakke om tunge, mørke tanker, om uro og bekymringer og om hvordan livet kjennes. Vi må snakke om spisevegring og selvskading – alt tilpasset barn og unges modningstrinn. Og vi skal benytte den dialogiske samtaleformen i dette arbeidet. Men mer om dialogen senere.

Vi må jobbe inn mot kulturen. Og vi må begynne tidlig – tidligst mulig. Barnehagen har ikke bare store muligheter, men også et stort ansvar for å skape forutsetningene for at barn skal kunne utvikle denne grunnmuren av trygghet på egen verdi. Det ligger enorme muligheter i barnehagen for å nå barn tidlig.

For en del år tilbake jobbet jeg med et prosjekt i regi av PP-tjenesten der samtaler med barn ble benyttet som prioritert tiltak for barn i alderen 4–6 år. Alle barna i prosjektet var henvist til PP-tjenesten på grunn av oppmerksomhets-, konsentrasjons- og/eller samhandlingsvansker. Årsaken til disse vanskene var imidlertid ulike og sammensatte. Ved å invitere barn til anerkjennende samvær og samtaler innenfor trygge rammer og med tilstrekkelig tid og ro, ikke minst hos den voksne, ga dette oss tilgang til barns egne tanker, forestillinger og historier som belyste og ga oss økt forståelse for barns reaksjons-

sjonsmønstre. Vi ble da ofte forbauset over hva så små barn var i stand til å uttrykke. Og med økt forståelse ble også tiltakene mer i tråd med hva barna trengte av hjelp, veiledning og støtte. Barna fikk en bedret hverdag, belastninger knyttet til selvbilde og av å være «feil» «vanskelige» og lignende ble redusert og de fikk et betydelig endret og bedret utgangspunkt for skolestart. Én av barnehagelærerne som deltok i prosjektet, og som mente at hun kjente gutten på fem år godt etter å ha hatt ham i sin gruppe siden småbarnsavdelingen, uttrykte:

Så at de møtene er verdifulle for det de er, det er jeg helt overbevist om. For sjøl så ble jeg egentlig ganske satt ut over alt som kom ut av en gutt som jeg trodde jeg kjente. At så mye hadde ligget inni ham så lenge uten at det var kommet ut i barnehagehverdagen, men som kom ut på et sånt møte, er tankevekkende. Så dette er nyttig. (Kinge, 2016, s. 264)

Ofte ønsker vi ikke å se. Ofte orker vi ikke å vite. Vi vegrer oss for å komme nær. Men det vil i tilfelle være et svik mot de barna som må bære byrden alene. Tuva Novotny (Aftenposten, 2018) hevder at:

Vi trenger verktøy til å finne de enkle ordene om det vanskelige, noen formuleringer som kan åpne [...] Jeg har selv erfart hvor mye de kan bety, de direkte ordene: Hvordan har du det? Har du tunge tanker? Så enkelt.

Så kanskje er dette de viktigste verktøyene vi trenger. Vi trenger de direkte ordene, de direkte spørsmålene, og vi trenger ikke minst å skaffe oss motet til å stille dem. Vi må arbeide med vår egen trygghet for at barn/unge skal kunne kjenne på sin. Deres trygghet og tillit til oss voksne danner viktige og nødvendige forutsetninger for at de skal våge å åpne opp om det vanskelige.

A-magasinet (2021) hadde i mars i år en lengre reportasje om selvmord. Statistikken om det høye antallet selvmord danner et dystert bakteppe til vårt tema. Samtidig gir det oss forhåpentlig en betydelig dytt i retning av å bli bedre dialogpartnere og modigere til å inkludere de krevende følelsesmessige og alvorlige

temaene i barnehage- og skolehverdagen. I artikkelen påpekes det at det i 2019 var 148 personer under 30 år som tok sitt eget liv. De fleste var under 25 år, og den yngste bare 12. Selvmordet kom uventet på de fleste. Mange var flinke på skolen, hadde venner og levde et tilsynelatende ubekymret liv. Men som én av de unge skriver til de etterlatte: *Det eneste som har forandret seg de siste sju årene, er at jeg har blitt bedre på å ljugе*. I denne artikkelen påpeker foreldre at det viktig å huske på at de utadvendte og glade barna også kan være i faresonen.

Gudrun Dieserud, psykologspesialist ved Folkehelseinstituttet, har forsket på det hun kaller *lyn-fra-klar-himmel-selv-mord*. Hun hevder i en artikkel at et fellestrekk hos dem som er i risiko for å begå selvmord, er at de *«opplever en psykisk smerte ved å leve»*, som ikke nødvendigvis er synlig for dem som er rundt (Asker og Bærum budstikke, 2019, s. 19). Hun sier:

Vi så en tendens til at avdøde var dyktige, de var populære, de strakte seg mye. Så opplevde noen av dem et mislykket kjæresteforhold, et brudd, at de ikke fikk den jobben de ønsket seg – ting som vi alle har opplevd, men som de ikke taklet, som bikket dem over kanten. Da handler det om selvfølelsen. Er selvfølelsen bygget opp rundt det å være flink og grei, da blir den skjør. (min understreking)

I den før nevnte artikkelen i A-magasinet (2021) sier storebroren til en 18-åring som valgte å ta sitt eget liv, at *«På skolen lærte vi hvordan vi ikke skulle dø i trafikken, men jeg kan ikke huske at vi snakket om selvmord, depresjon eller psykisk helse én eneste gang!»* Felles for de etterlatte var at alle i etterkant påpekte viktigheten av åpenhet om følelser. Én far hevdet at han så gjerne skulle ha brukt seg selv som eksempel i samtaler med sønnen, fordi han også hadde lave tanker om seg selv da han var på sønnens alder. Han forsto dette for sent. *Hvorfor snakker vi ikke mer om følelser, tunge tanker, depresjoner og selvmord* spørres det om i denne artikkelen. En trygg og åpen kultur synes å være en forutsetning for å fange opp barn og unges vansker og bekymringer der symptomene ikke synes på utsiden (ibid.).

Det å snakke om følelser har alt å si, påpeker vennegjengen til én av de avdøde (ibid.). Og de sier videre: *Følelser var det siste vi brydde oss om. Vi skulle bare game eller spille fotball*. De fire gjenlevende kompisene har i dag flyttet sammen i kollektiv. Der er det forbudt ikke å snakke om hvordan de har det, og vanlig å spørre hverandre om dette og ikke godta kun overflatiske svar. I kollektivet deler de nå sorger og bekymringer. De har lært.

Denne holdningen og disse samtalene må inkluderes i barnehage- og skolehverdagen, og de må være tilpasset barn og unges modenhetstrinn. Generelt kan det sies at barn og unge må gjøres vant og fortrolig med å bli spurt om hvordan de har det. Dette innebærer at vi voksne må øve oss på å våge å komme nærmere barn og unge. Vi må våge å by på oss selv, dele egne observasjoner og tanker, og ikke som faren nevnt ovenfor, som for sent innså at han kunne brukt seg selv som eksempel på at også han hadde hatt lave tanker om seg selv. Vi voksne må gå foran. Vi må tørre å være personlige i all vår profesjonalitet, åpne opp om egne erfaringer og opplevelser og våge ikke å fremstå som perfekte. Heldigvis har noen gått foran som gode og viktige eksempler. Lene Marlin, som på et tidspunkt ønsket å dø midt i sin egen suksess og musikk-karriere, har for eksempel i intervju gitt følgende råd til alle dem som strever: *«Vær så snill, hold ut litt til! Tro meg, det er verdt det!»*

Jevnalderguppen

Jevnalderguppen blir etter hvert en annen viktig påvirkningsfaktor for eget selv-bilde. Barn sammenlikner seg og måler seg opp mot andres tilsynelatende vellykkethet, noe som tidlig kan få dem til å oppleve seg som «feil», «annerledes», dum, teit og så videre. Sammenlikningen med andre kan lett føre til at en selv føler seg mindre-verdig og utilstrekkelig.

Og det begynner tidlig. En fosterhjemsplassert gutt, 4 år gammel, med alvorlig omsorgssvikt i sin tidlige barndom og med mange frustrerte utageringer i en for ham stressende og overveldende barnehagehverdag, sa idet fosterforeldrene ankom barnehagen for foreldre-samtale: *Skal dere snakke om at jeg er slem?* I eget

Det skal ikke undervurderes hva diagnoser kan bety blant annet for å redusere selvbekreftelser.

selvbilde var han en slem gutt. Hans indre dialog handlet om utilstrekkelighet og selvførdømmelse. Han visste allerede at han var annerledes, og at han brøt reglene for god oppførsel. Det han ikke visste og forsto, var hvorfor han gjorde som han gjorde, og hvorfor så mye opplevdes så vanskelig for ham. Denne forståelsen kan vi vokse i mange tilfeller ha.

Vi forstår at en gutt som har opplevd så mange svik og forsømmelser knyttet til egne behov for trygghet, omsorg og tilknytning, har mye å skulle reparere og bearbeide. Denne forståelsen må vi dele med de barna det gjelder, slik at den blir deres egen. Å bidra til økt selvinnsett og selvforståelse kan være et viktig bidrag i dannelsen av et positivt selvbilde og vil kunne motvirke utviklingen av et negativt. Dersom vi ikke vet hvor skoen trykker, som ofte er det mest normale, kan vi allikevel uttrykke anerkjennelse ved å formidle at vi har tro på at barn og unges reaksjonsmåter alltid har en årsak, og at barn gjør så godt de kan. Å skape tilknytning gjennom en slik uttalt forståelse kan være en avgjørende faktor for å oppnå barn og unges tillit og tro på den voksnes oppriktige ønske om å ville forstå for å kunne hjelpe. Slik gjør vi oss mer troverdige.

Knagger av forståelse kan redde selvbildet

Ei jente forteller:

Jeg trodde jeg var dum i over 12 år. Så fikk jeg diagnosen. Etter å ha strevet med matematikkfaget og trodd at jeg selv var dum i over 12 år, har jeg endelig fått vite at det ikke er min feil, men at jeg har en diagnose. Dyskalkuli, også kjent som mattedysleksi, er en samlebetegnelse på spesifikke lærevansker i matematikkfaget. Det er rett og slett en mangel på evnen til å lese og forstå tall og matematiske formler på lik linje med andre. (SiD i Aftenposten 15. april 2018)

En annen jente beskriver følgende:

Gjennom oppveksten min opplevde jeg mye mobbing. Lenge trodde jeg at jeg var problemet, derfor brukte jeg mye tid alene nede i kjelleren hjemme hos foreldrene mine og leste bøker om diabetes og sykdommer. Jeg

visste ikke at noe feilte meg, bare at jeg var annerledes. Jeg var overfølsom for lyder og hadde nedsatt hørsel. Da bestemoren min gikk bort, klarte jeg ikke å gråte. Det bare kom ikke tårer. Jeg var engstelig for mamma og pappa, så noe empati måtte jeg jo ha. Lesning har alltid vært min måte å koble ut verden på. Harry Potter-bøkene kan jeg utenatt, og jeg har lest de på arabisk, engelsk og fransk. En dag på videregående leste jeg om Aspi-girls. Boken handler om jenter som har Aspergers. Jo mer jeg leste, jo mer overbevist ble jeg om at de snakket om meg. Etter å ha snakket med legen min og tatt forskjellige prøver ble jeg endelig diagnostisert med Aspergers syndromet. Diagnosen har endret livet mitt, og gjort det lettere for meg å studere og få den hjelp jeg trenger. (Aftenposten, 2015, s. 35)

Og et tredje eksempel: En i dag voksen kvinne som fikk sin ADHD-diagnose i en alder av 22 år, forteller at brikene da falt på plass og både hun selv og omgivelsene forsto bedre hvorfor hun var som hun var, og gjorde som hun gjorde. Hun forteller:

Det tidligste jeg husker er generelt den følelsen av å være annerledes. Og i dette ligger det at jeg var mer urolig, mer hissig enn andre og veldig oppmerksomhetssyk, tror jeg! Som voksen kan en kanskje kalle det å være stemplet, men som barn forstår en ikke så mye, jeg følte bare at jeg var annerledes. Du føler at du er bråkete, vanskelig og alt det der, mens du samtidig har så liten lyst til å være det. Og så er det jo i tillegg en kroppslig uro som kan irritere omgivelsene. Det å ikke klare å sitte stille. Men prøv å fortelle kroppen at den skal være rolig når du ikke får det til! Det er ikke alltid sammenheng mellom hode og kroppen. Det kjenner jeg ofte fortsatt.

Og jeg husker følelsen i magen, at dette blir helt feil. Dette skal jeg ikke gjøre. Men du klarer ikke å stoppe det! Og det husker jeg både fra barnehage og skole og fortsatt i dag, at jeg kan bli sint på meg selv for at jeg gjør som jeg gjør. Jeg tror at barn med atferdsvansker eller hva man skal kalle det, de er selv sine verste kritikere. Jeg tror at uansett hva de møter av kritikk fra

andre, kan det ikke bli verre enn det de forteller seg selv. For når du selv går med en følelse av at du ikke er bra nok, eller at du ikke klarer og ikke mestrer og ikke får til, så går det ut over selvbildet og hele følelsen din av å være verdt noe. (Kinge, 2009)

En diagnose kan være en knagg som kan redde selvbildet. Jeg mener ikke med dette at det skal være nødvendig å strebe etter diagnoser. Det knytter seg mange dilemmaer til diagnostisering, og diagnoser er ikke viktige før de leder til økt innsikt og forståelse for det barn og unge trenger av tilrettelegging. Men økt forståelse kan også gi økt toleranse, respekt og selvrespekt. Atferd og reaksjonsmåter har endelig funnet et svar, en måte å forstå den andre eller seg selv. Så det skal heller ikke undervurderes hva diagnoser kan bety blant annet for å redusere selvbekreftelser. Brikkene faller på plass.

En mor hevdet at den dagen datteren hennes ble utredet og fikk ADHD-diagnosen, var dagen da hun sluttet å bebreide datteren for å være en håpløs og umulig datter. Samtidig slapp hun å oppleve seg selv som en utilstrekkelig og håpløs mamma. Atferden til jenta ble lettere å håndtere da hun forsto hvor mye jenta hennes hadde å streve med. Vi kan bare ane hva dette har å si for jentas opplevelse av seg selv.

Et annet eksempel: I mine skoledager husker jeg at vi hadde en såkalt hjelpeklasse på skolen. Det var der avvikene gikk – de mindre flinke og intelligente elevene – det trodde vi inntil vi «oppdaget» at det fantes noe som het dysleksi. Og jeg lurte på hvor mange av disse elevene som fikk et misforstått stempel på seg som avvikere og dumme, mens de i virkeligheten hadde lese- og skrivevansker. I dag vet vi at en stor andel av befolkningen har slike vansker, og at dette betraktes som normalt. Jeg har tenkt mye på hvordan det kan hjelpe barn og unge om vi

voksne hadde lært dem om det normale i mangfold og ulikhet. Og hvor fint hadde det ikke vært om det mange i dag oppfatter som annerledes, unormalt eller avvikende kunne vært oppfattet som naturlig, verdifullt og interessant. Mange barn og unge uttrykker ønske om «å være som de andre». Men hvem er egentlig «de andre», og hvem definerer dette – og ikke minst hvordan kan vi endre et snevert normalitetssyn og i stedet styrke det spennende i at vi er forskjellige?

Kommuneforlaget har gitt ut en interessant serie hefter med titlene: «Hva kan jeg fortelle deg om ...». Heftene kan være nyttige i arbeidet med å normalisere forskjellighet og mangfold. I serien inngår følgende hefter: *Hva kan jeg fortelle deg om: Aspergers syndrom? ME? selektiv mutisme? astma? epilepsi? stamming? diabetes type 1? dysleksi? Tourettes syndrom? tvangslidelser (OCD)? dyspraksi? spiseforstyrrelser? angst? cerebral parese? autisme?* Dette er det normale mangfold!

Å lære barn og unge om dette mangfoldet og bevisstgjøre dem på verdien av ulikhet kan være viktig for å motarbeide stigmatisering og utenforskap og normalisere ulikhet. Ulike tilstander, individuelle styrker og vansker og/eller utfordringer er det heldigvis mange som er opptatt av å være åpne om i dag, og vi trenger at noen går foran. Mange kjente mennesker har stått frem og fortalt om sine diagnoser, sine utfordringer og hvordan dette har påvirket deres selvbilde under oppveksten. Derfor vet vi for eksempel at personer med dysleksi inkluderer politikere som Erna Solberg, Trine Skei Grande, Knut Arild Hareide, polfarer og forlegger Erling Kagge, Anne Grete Preus, Kjell Inge Røkke, skuespiller Per Kristian Ellefsen og mange flere, blant annet flere i det norske og svenske kongehus.

Kjente personer med Aspergers syndrom inkluderer blant annet personer som Greta Thunberg, forfatter

Kan vi endre et snevert normalitetssyn og i stedet styrke det spennende i at vi er forskjellige?

Gro Dahle og mange andre, og sist har vi Tix som deler sine erfaringer knyttet til det å ha Tourettes syndrom. Felles for mange av disse personene er at de uttrykker at de har følt seg dumme og annerledes under oppveksten, og noen av dem ble mobbet. De forteller også om hvordan dette har gått ut over selvbildet deres. Vi kan anta at «knaggen», eller diagnosen, ga dem økt forståelse for egne utfordringer, slik at selvbildet ble endret fra å være «dum» eller «annerledes» til å forsones med egne utfordringer. Felles for disse personene er også at de kan representere håp ved at de har oppnådd suksess på tross av sine unike atferds- eller læringsmessige utfordringer. Dermed formidler de et håp til barn og unge som vokser opp i dag – at det å ha spesifikke vansker ikke behøver å hindre deg i å lykkes med livet ditt. Utfordringer og vansker utgjør tross alt bare en liten del av det hele mennesket, og det forteller ingenting om de mulighetene en har for å lykkes i livet. Å bli bekreftet og gjort oppmerksom på egne talenter og styrker kan derimot skape håp, optimisme og tro på at du kan lykkes og komme langt i livet! Ovennevnte personer er jo et bevis på dette.

Å forstå seg selv bedre kan forhindre forvirring og nederlagsopplevelser. Å bidra til økt selvforståelse hos andre fordrer vår empati i praksis. Empati, til forskjell fra medfølelse, handler om å bidra til økt selvinnsett og selvforståelse hos andre. Det handler om vår evne til innlevelse, men også i høy grad om handlinger og empatisk kommunikasjon som nettopp har dette som mål: å styrke den andres bevissthet om egne ressurser og muligheter og på denne måten gi hjelp til selvhjelp (Kinge, 2014).

Å gi håp

Å føle seg «feil», annerledes uten innsikt og forståelse, nærmest som «et hår i suppa», kan være en farlig tilstand. Håkon er et eksempel på det. Han var 9 år og hadde store utfordringer knyttet til en atferd som var preget av uro, utageringer og protester, og han var daglig involvert i konflikter både med barn og voksne. Han opplevde seg selv som vanskelig, men det var det bare han selv som visste. Men i eget selvbylde var han en vanskelig gutt. Han utviklet tanker og forestillinger om at verden

ville bli et bedre sted uten ham. Han klarte ikke å være en sånn gutt som han ønsket å være, og han trodde at omgivelsene bare ville bli glad hvis han forsvant fra jordens overflate. Da kontaktlæreren hans en dag hørte om en utfordrende situasjon som hadde skjedd dagen i forveien i skoletiden, utbrøt hun: *Da tenker jeg at du hadde det veldig vanskelig*. Dette skulle vise seg å være en svært viktig empatisk ytring fra denne læreren, ettersom det førte til en betydelig endring i Håkons opplevelse og forståelse av seg selv. Hun beskriver at det var som å trekke en gardin fra øynene hans. Ordene hennes ga mening. Han kjente at ordene gjorde godt. Han var ikke vanskelig, men han hadde det vanskelig – og hadde hatt det vanskelig. Dette førte til en livreddende endring for Håkon. Han gikk fra i eget selvbylde å være en vanskelig gutt til å bli en gutt som hadde det vanskelig.

Dette ga håp om hjelp. Og det fikk han. Håkon fikk etter hvert også en diagnose: først ADHD, men etter hvert også Aspergers syndrom. Dette kunne forklare hans frustrasjoner, reaksjoner som igjen knyttet seg til vansker med forståelse og oversikt over det som foregikk rundt ham. Og med omgivelsenes økte forståelse endret også tiltakene seg og ble mer i samsvar med hans behov for ro, orden og oversikt.

Om dialogen

Me er alle mer enn me forstår, me ser kun litt av det som foregår, synger Bjørn Eidsvåg (fra musikkalbumet «En vakker dag» fra 2004). Erkjennelsen i Bjørn Eidsvågs ord danner et sentralt utgangspunkt for de dialogiske samtalene. Erkjennelsen av alt vi ikke vet, av at vi kun ser litt av det som foregår i den andre, setter oss i en posisjon av avhengighet av den andre. Vi er avhengige av et samarbeid med barnet/eleven for å kunne få tilgang til de tankene og følelsene som rører seg på innsiden deres. Ikke alle samtaler er dialoger. Dialogen har sitt eget særpreg og skiller seg fra monologen, debatten eller diskusjonen/argumentasjonen. I dialogen er partene likeverdige. Vi utveksler tanker, vi tenker høyt sammen, vi undrer oss, utforsker, reflekterer – og målet er ikke enighet eller konklusjon. Målet er økt innsikt og forståelse.

I dialogen intervjuer vi ikke, men vi inngår i det som ofte kalles «den kommunikative dansen», det vil si at vi beveger oss sammen, vi veksler på å lytte og å snakke, vi følger tur-takings-prinsippet: min tur og din tur, vi følger et tempo som er dempet og rolig, og som skal gi rom for tenkning, ettertanke og til å finne egne ord og uttrykk. I monologen snakker vi gjerne *til* en eller flere personer med den hensikt å overføre vårt budskap som kan være gode råd, forklaringer, ideer, egne tanker og analyser. I dialogen snakker vi *med* en annen person. Ofte lytter vi mer enn vi snakker. I debatten argumenterer vi for våre egne synspunkter og har som mål å få oppslutning om dem. Dialogen åpner for alt som ennå ikke er kjent, og gjennom den dialogiske prosessen søkes en økt, gjensidig forståelse. Vi styrer ikke mot ett bestemt mål, men lar samtalen vise veien. Vi følger barnets eller den andres oppmerksomhetsfokus, og vi bidrar til å frigjøre den andres egne ord og beskrivelser.

Dialogen er en godt egnet samtaleform når vi ønsker å forstå mer av andre mennesker. Den gir rom for at vår empati og vår empatiske kommunikasjon skal kunne utfolde seg, den rommer respekt og nysgjerrighet for den andre, den gir rom for usikkerhet og stimulerer til utforskning og utveksling for å utvide søket der «alle er mer enn det vi ser». Dialogen preges av refleksjon mer enn konklusjon og av undring mer enn stadfestelser. Den dialogiske relasjonen forutsetter

- fravær av ekspert
- fravær av makt
- fravær av autoritet
- fravær av objekt-subjekt
- nærvær av subjekt

Om nødvendigheten av samarbeid

Ingen ansatte kan alene utvikle en åpenhetskultur slik den er beskrevet i denne artikkelen. Til dette arbeidet trenger vi alle de gode kreftene som finnes i barnehagens og skolens personalgruppe. Alle som møter barnet i barnehage- og skolehverdagen, utgjør en del av dette faglige teamet som har ansvar for å støtte og veilede barn

og unge i deres utviklingsprosess. Her er assistenten på SFO/AKS like viktige som spesialpedagogen eller styrer/ rektor. Og de som er så heldige å ha vaktmestere og kjøkkenassistenter knyttet til personalgruppen, har en verdifull ressurs siden også disse personene har mulighet til å dele sin spesifikke kompetanse. Hver enkelt utgjør en brikke av kunnskap, innsikt og personlig og/ eller faglig kompetanse som vil gi et godt utgangspunkt for helhetstenkning og forståelse. Alle ansatte kan fylle viktige funksjoner, og det er en utfordring å benytte hele personalgruppens samlede kompetanse best mulig.

Et godt team preges av

- fravær av allianser mellom enkeltaktører
- enighet om arbeids- og ansvarsfordeling
- erkjennelse av at team-medlemmene er gjensidig avhengig av hverandre
- bevissthet om den enkeltes kompetanse og fellesskapets styrke
- det å trekke i flokk mot et felles mål

Avslutning og oppsummering

Jeg har i denne artikkelen understreket betydningen av at barnehage og skole legger økt vekt på temaer som inkluderer følelser, opplevelser, bekymringer, tanker, ønsker og behov – det vil si forhold som vedrører hvordan barn og unge har det. Det er et ønske at dette blir en del av kulturen i barnehage og skole, der barn og unge gjøres vant med å ha oppmerksomhet på egne følelser, egen tilstand og trivsel. Vi må skape åpenhet om forskjeller og ulikhet for å redusere skam knyttet til forskjellighet. Å verdsette forskjeller og normalisere mangfold er helt nødvendig når vi ønsker å forebygge utenforskap.

For å skape og opprettholde et positivt selv bilde er det nødvendig å bevisstgjøre barn og unge på egne og andres utfordringer og vansker, men også på egne og andres styrker og talenter. Åpenhet er her et viktig stikkord. Disse temaene må inkluderes i barnehage- og skole-relaterte aktiviteter og formaliseres ved at de nedfelles i dagsplaner, ukeplaner og halvårsplaner. I tillegg foregår læring kontinuerlig, og kultur skapes ikke minst i

den mer uformelle samhandlingen og i det daglige samspillet en har med hverandre. Men når man legger vekt på regelmessighet og systematikk i behandlingen av disse temaene, kan man forhindre at oppmerksomheten blir tilfeldig og usystematisk. Temaene må heller ikke begrenses til et eget fag, ettersom mye av den læringen som pågår er av mer uformell karakter. Vi voksne er forbilder og har ansvar for den kulturen som skapes i barnehage- og skolehverdagen. Vi må våge ikke å skulle fremstå som perfekte, men heller våge å by på oss selv. Vi må våge å åpne opp for utforskning og utveksling av det som vi kan kalle vårt indre landskap.

I dette arbeidet må vi hjelpe hverandre, stimulere hverandre, øve og gjøre hverandre trygge i visshet om at dette handler om å utvikle våre personlige kvaliteter så vel som de rent faglige. Vi trenger at det settes av tid til personlig veiledning og refleksjonsgrupper, og at dette blir iverksatt som en systematisk og regelmessig praksis. En investering i økt refleksjon og samarbeid kan vise seg å være en forutsetning for å skape den kulturen som forebygger og forhindrer utenforskap og fremmer den psykiske helsen hos alle, og ikke minst hos de mest utsatte og sårbare barna. Et godt og robust selvbilde kan redde liv! □



Emilie Kinge har embetseksamen i spesialpedagogikk og har arbeidet som pedagogisk-psykologisk rådgiver i mange år opp mot barn både i barnehage og skole. I dag jobber hun som veileder, forfatter og kursholder. Kinge er opptatt av barn, unge og familier som av ulike grunner befinner seg i sårbare og utsatte livssituasjoner. Hennes forfatterskap omfatter flere bøker om dialogiske samtaler med barn og unge og relasjonens betydning i kontakt og samarbeid.

REFERANSER

- AFTENPOSTEN** (2005). Simon Flem Devolds spalte «På skråss» med Simon, 17.07.2005.
- AFTENPOSTEN** (2015). Sitat fra Noorah på siden *Humans of Oslo*, s. 35, 06.11.2015.
- AFTENPOSTEN** (2018). Psykiater Finn Skårderud i samtale med regissør Tuva Novotny, 23.08.2018.
- AFTENPOSTEN** (2021). Innlegg under overskriften *Vi klarer ikke å nå frem og oppdage dem i tide* av professor Lars Mehlum, leder for Senter for selvmordsforskning og forebygging, 22.03.2021.
- A-MAGASINET** (2021). *De rakk ikke å bli voksne*. Tema om selvmord, 18.03.21.
- ASKER OG BÆRUM BUDSTIKKE** (2019). Reportasje av G. Dieserud om selvmord, 07.09.19.
- EIDSVÅG, B.** (2004) fra albumet «En vakker dag», CD.
- GLISTRUP, K.** (2004). *Det barn ikke vet, har de vondt av*. Oslo: Pedagogisk forum.
- KINGE E.** (2009). *Hvor er hjelpen når det trengs*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KINGE E.** (2014). *Empati – nærvær eller metode?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KINGE E.** (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KINGE, E.** (2016). *Barnesamtaler*. (2. utgave). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- KINGE, E.** (2020). *Utfordrende atferd i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KOMMUNEFORLAGETS HEFTER** (u.å.) «Hva kan jeg fortelle deg om [...]». En guide for venner, familie og fagpersoner.
- NRK.NO** (2018). URL: *Else Kåss Furuseth ønsker mer åpenhet om selvmord – NRK Norge*





**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

Tilrettelegging på skolen for ME-syk ungdom

Det er krevende å balansere mellom hensynet til helsen, det sosiale livet og opplæringen når det gjelder elever som har diagnosen myalgisk encefalopati (ME). I denne artikkelen deler en PP-rådgiver sine erfaringer om ungdom som har denne diagnosen, og de valg man er nødt til å ta når det gjelder opplæring for denne gruppen elever.

AV TORSTEIN SIVERTS

Gjennom 13 år som pedagogisk psykologisk rådgiver i PP-tjenesten har jeg i økende grad kommet i kontakt med elever som er blitt diagnostisert med myalgisk encefalopati (ME). Jeg har også i økende grad blitt interessert i diagnosen og har ønsket å fordype meg på et område som kan fremstå som uoversiktlig. Elevene som jeg har hatt med å gjøre, har i ulik grad måttet prioritere helse fremfor å følge undervisning. Men med unntak av én elev, har alle i perioder kunnet konsentrere seg noe om skole.

Henvisningsgrunnene til PP-tjenesten har vært et ønske om en sakkyndig vurdering av behovet for spesialundervisning og/eller fritak fra opplæringsplikten. I arbeidet med disse sakene har jeg kommet i kontakt med elever og familier som har levd i en unntakstilstand over tid, men der denne tilstanden etter hvert er blitt det normale. Elevene og deres familier har i lengre tid prøvd å balansere varierende symptomtrykk opp mot mulighetene for å stille på opplæringsarenaen.

I tillegg har de ofte følt på mistenksomhet fra omgivelsene, opplevelsen av ikke å bli trodd.

Jeg jobber hovedsakelig med ungdomsskoleelever. Referanser til saker jeg har jobbet med, gjelder derfor barn i ungdomsskolealder.

Formålet med artikkelen

Hovedformålet med denne artikkelen er å belyse hvordan vi kan sikre bedre tilrettelegging av opplæringssituasjonen for elever med ME. Håpet er å finne mer ut av hvordan det kan tilrettelegges bedre for å sikre at elever som er rammet av ME, og som har noe kapasitet til skole, kan få dekket det behovet. Dette er i tråd med spesialpedagogikkens overordnede mål: å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike årsaker møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmende barrierer og vansker i sin utvikling, læring og livsutfoldelse (Tangen, 2012). Jeg ønsker derfor å dele kunnskap og tydeliggjøre kompleksiteten ved ME for at

*Elevene har i ulik grad måttet prioritere helse
fremfor å følge undervisning.*



elever som har denne diagnosen, skal få best mulig hjelp tilpasset deres ofte varierende helsetilstand, dagsform og læringskapasitet.

Hovedtrekket ved sykdommen er varierende grad av nedsatt allmenntilstand, innbefattet redusert kognitiv kapasitet. Ungdommens helsetilstand må selvsagt gå foran skolefaglige prioriteringer, men å finne den riktige balansen mellom ulike behov er krevende, både for eleven, foresatte og skolen. Denne artikkelen vil dreie seg om ungdom med mild til moderat grad av ME, hvor helse og funksjonsevne kan tillate noe tilrettelagt skolegang.

Diagnosen ME

Myalgisk encefalopati (ME) og kronisk utmattelses-syndrom (CFS) er diagnostiske merkelapper som er svært omdiskuterte både blant pasienter, pårørende, fagfolk og interesseorganisasjoner. Det har i lang tid vært kontroverser rundt navnet på sykdommen. Internasjonalt og innen flere forskningskretser har sykdommen fått navnet *chronic fatigue syndrome* (CFS). Mange mener imidlertid at denne merkelappen får sykdommen til å fremstå som mindre alvorlig, og at den legger mest vekt på den psykosomatiske tilnærmingen. Disse tilstandene vil ofte ha lavere status enn sykdommer som oppfattes som rent kroppslige (Grue, 2014).

Flere foretrekker betegnelsen myalgisk encefalopati (ME), som har en historisk bakgrunn, og som oppfattes som et mer medisinsk navn. Denne betegnelsen viser til at det er en biologisk årsak til diagnosen og indikerer en underliggende patofysiologi (Jelstad, 2011, s. 64). Flere vil hevde at det som skiller lidelsene fra hverandre, er hovedsymptomet, anstrengelsesutløst utmattelse eller PEM (*post exertional malaise*) (Jelstad, 2011, s. 68). Selv om de to termene har ulike historiske forløp og forskjellige diagnostiske kriterier, brukes de ofte synonymt eller om hverandre med paraplybetegnelsen CFS/ME. Internasjonalt finnes det minst 12 kjente kriteriesett som nevner én eller begge diagnosene, og flere av disse beskriver dem som to sider av samme sak. Noen kriterier er smale, andre er brede. Noen er eksklusjonsdiagnoser, i andre

har man forsøkt å holde seg til klare kliniske markører. Noen peker i retning av psykososiale forklaringsmekanismer, andre ikke. Pasienter med en ME-, CFS- eller ME/CFS-diagnose omtales ofte som én gruppe, men det kan være store forskjeller i diagnostiseringsprosessene de har vært igjennom (Grue, 2013). I Norge er ME mest brukt, og jeg vil derfor benytte denne betegnelsen videre i artikkelen.

Symptomer og diagnosekriterier

ME er et av de mest alvorlige helseproblemene blant ungdom i mange vestlige land i dag (Royal College of Paediatrics and Child Health, 2004; Wyller, 2011). Tilstanden er langvarig, funksjonssvikten er ofte stor, og behandlingsmulighetene er begrensede. I tillegg er det faglig uenighet om diagnosekriterier, og årsakene er uavklarte (Rødevand, 2017).

Personer med ME settes i en sterkt funksjonsnedsettende tilstand som kjennetegnes av en påfallende utmattelse etter anstrengelse. ME begrenser livsutfoldelsen i alvorlig grad siden den fysiske og mentale funksjonsevnen er langt under tidligere funksjonsnivå. Hovedsymptomet er en karakteristisk sykdomsfølelse som følge av belastning og aktivitet. Etter belastning over tålegrensen, som er lav, kan personen få tilbakefall med kraftig økt symptomtrykk, såkalt anstrengelsesutløst utmattelse (PEM). Studier viser at PEM er et klinisk målbar symptom (Jelstad, 2011). Personer med ME vil ofte oppleve tretthet i muskulatur og sentralnervesystem etter minimal fysisk og mental anstrengelse, samt unormalt lang restitusjonstid for gjenvinning av muskelstyrke og intellektuell kapasitet.

Andre sentrale symptomer er søvnproblemer, smerter og svikt i kognitive funksjoner som korttidsminnet og konsentrasjonsproblemer (Jelstad, 2011, s. 70). Det er vanlig å skille mellom vedvarende tretthet og mer alminnelig slitenhet, hvor den førstnevnte oppleves markant annerledes enn den vi alle opplever etter anstrengelser. Ved den vedvarende trettheten vil hvile og søvn ikke virke forfriskende på samme måte som hos friske personer (Berge, Dehli & Fjerstad, 2014, s. 12).

Sårbarheten for anstrengelser representerer en utpreget del av sykdomsbildet ved diagnosen. Ved fastsettelse av diagnose stilles det strenge krav til varighet på symptomene, grad av uførhet og utelukkelse av alle andre kjente sykdommer som kan forklare symptomene (Kreyberg, 2004). Betegnelsen PEM har blitt brukt i diagnoseregisteret til Verdens helseorganisasjon (WHO) siden 1969 og har sammen med postviralt fatigue-syndrom fått diagnosekode G93.3 i diagnosesystemet ICD-10 som nevrologisk sykdom.

ME kan foreløpig ikke bekreftes gjennom objektive tester, laboratorieprøver eller fysiske funn (Jelstad, 2011, s. 9). WHO har heller ikke gitt kriterier for diagnosen ME. Dette har resultert i en lang og pågående konflikt. Så lenge man ikke finner årsaken til sykdommen, blir den ofte utsatt for mer eller mindre kvalifisert synsing og ofte forklart med bakgrunn i psykologi eller psykiatri (Jelstad, 2011, s. 10). Uenigheten er fortsatt stor både om forklaringsmodeller og tolkning av de nyeste forskningsresultatene (Wyller & Sommerfelt, 2019), og dette preger også praktiserende fagpersoner. Bruken av ulike diagnosekriterier og diagnosekoder sammen med manglende kompetanse blant helsepersonell bidrar både til at pasienter som skulle hatt diagnosen ME, ikke får den, og at enkelte pasienter med ME-diagnose er feildiagnostisert (Bringsli, Gilje & Wold, 2013).

Forekomst og prognoser

Forekomsten av ME er vanskelig å fastslå siden ulike sett av kriterier er blitt brukt i forskjellige forskningsstudier. Uenighetene rundt definisjonen av diagnosen får også konsekvenser for resultatene av ulike epidemiologiske studier, som igjen gjør at det er store variasjoner i hva som presenteres som forekomst. Helsedirektoratets nasjonale veileder for CFS/ME (2015) viser til et anslag basert på internasjonale studier som ville tilsi at prevalensen i Norge ville være mellom 9000 og 18 000, hvorav 5–600 er under 18 år. Flere faktorer kan imidlertid tyde på at tallene er høyere. Tall fra Norsk pasientregister viste at antall ME-diagnoser satt i spesialisthelsetjenesten på unge under 35 år hadde hatt en sterk økning. Det

kom blant annet frem at antall diagnoser per år hadde blitt femdoblet mellom 2008, da registreringen startet, og 2014.

De fleste som får ME, har et langvarig sykdomsforløp, gjerne over flere år. Tidligere forskning har vist at for barn og unge er langtidsprognosen antatt å være god, hvor et flertall blir friske (Cairns & Hotopf, 2005). Seinere forskning har satt spørsmålsteget ved om dette kan være riktig. Prognosene blir ofte beskrevet som bedre enn hos voksne, men samtidig er det et meget begrenset antall langsiktige oppfølgingsstudier som har vist denne tilfriskningsraten hos barn med ME/CFS. Flere studier har vist at 20–48 prosent av barna ikke hadde noen bedring (Van Geelen, Bakker & Kuis, 2010). For de fleste har sykdomstilstanden vært kronisk i flere år med varierende symptomtrykk. Et noe usikkert forskningsgrunnlag viser at anslagsvis 20–30 prosent av ungdommer som fikk diagnosen som tenåringer, fortsatt har symptomer på sykdommen som voksne, og at dette begrenser livskvaliteten. Studier gjort i USA hvor man har fulgt tenåringer som ble syke i 1985, frem til i dag, viser at brorparten oppgir sin helsetilstand som god, og bare et fåtall rapporterer at de fortsatt har ME. Dette står i sterk kontrast til øvrig selvrapportering som viser at mange av dem har et meget begrenset aktivitetsnivå og for eksempel ikke makter å jobbe heltid. Det antas at dette kan skyldes at de har blitt så vant til sin situasjon at de opplever den som normal (Bell, 2016).

Svikt i hjelpeapparatet i skjæringspunktet mellom helse og skole

Jørgen Jelstad (forfatter, journalist og pårørende) hevder i NRKs samfunnsmagasin Ekko 12. februar 2020 at pasientgruppen er blitt stemoderlig behandlet i mange år. Det har vært lite ressurser til forskning om denne sykdommen. Behandlingen i helsevesenet har heller ikke vært god nok. Det siste ble understreket av en annen pårørende i Ekko i det påfølgende programmet som også omhandlet ME. Helse- og omsorgsdepartementet hevdet i samme program at forskning på ME har vært prioritert siden 2013, men at det fortsatt trengs kunnskap om



iStock / Getty Images Plus

årsakene til ME og om effektiv behandling. Både Jelstad og en mor til en ME-syk 11-åring påpeker at de pårørende blir stående med altfor stort ansvar. Når diagnosen er stilt, en prosess som nesten alltid har blitt drevet av de pårørende, så kobler ikke helsevesenet seg på med en behandlings- og omsorgspakke. De pårørende blir som oftest fortsatt stående alene med det tidkrevende ansvaret med å prøve å finne adekvat hjelp og støtte i hjelpeapparatet.

Case fra egen praksis

For å vise noen av utfordringene det er å tilrettelegge for elever med ME i skolen, vil jeg nå illustrere bildet med en case fra egen praksis. Eleven jeg bruker som case, som jeg her kaller Andrea, hadde vært høyt presterende på skolen frem til 6.–7. klasse. Da begynte hun å få en matthetsfølelse som vedvarte. Den pliktoppfyllende eleven prøvde å henge med på undervisning og gjøre skolearbeid, selv om helsetilstanden var skrantende. Fraværet fra skolen var økende og ble gradvis meget høyt. Til tross for dette viste terminkarakterene etter første halvår som ungdomsskoleelev at Andrea hadde middels-høy måloppnåelse i alle teoretiske fag. Hun fikk full måloppnåelse i kunst og håndverk.

Andrea ble henvist til PP-tjenesten midtveis i desember i 9. klasse. Henvisningsgrunnen var høyt skolefravær. En uke inn i det nye året ble det første samarbeidsmøtet avholdt. Samarbeidsmøter ble deretter avholdt annen hver måned. Andrea var selv deltaker i møtene og hadde mange innspill på hvordan hun ville prioritere energibruk og oppmerksomhet på det faglige. Det andre halvåret var fraværet så stort at det ikke var vurderingsgrunnlag i halvparten av fagene. Hun gjennomgikk en utredning hos spesialisthelsetjenesten, og etter noen måneder fikk hun diagnosen ME. Den påfølgende høsten var tilstedeværelsen på skolen minimal, i gjennomsnitt en time per dag. Hun brukte mest tid og oppmerksomhet på avgangsfaget mat og helse, men stilte kun opp i vurderingssituasjoner i dette faget.

Andrea fulgte også noe matematikkundervisning i liten gruppe. Det ble i samarbeidsmøtet enighet om at det var lurt å prioritere matematikk siden dette var det fremste byggesteinsfaget. Hun prøvde også å delta i noen musikktimer, men det ble for energitappende å være i et undervisningsmiljø med mye lyd. Foreldrene kjørte og hentet henne på skolen hver dag fordi energinivået var så lavt at det ikke ville rekke til både skolevei og tilstedeværelse på skolen.

Midtveis i vårsemesteret i 9. klasse ferdigstilte jeg en sakkyndig vurdering om fritak fra opplæringsplikten. På bakgrunn av legeerklæring anbefalte vi i PP-tjenesten 80–100 prosent fritak fra opplæringsplikten i ett og et halvt skolesemester. På dette tidspunktet var symptomtrykket høyt, og man antok at det var urealistisk at Andrea skulle makte å stille på skolen i det hele tatt. Hun greide likevel å stille 1–2 timer i uka og fikk karakteren 6 i faget mat og helse. Utover høsten i 10. klasse fikk hun gradvis noe mere overskudd og stilte på skolen 25 prosent av timene. Hun fulgte ukas tre matematikk-timer stabilt og i tillegg to timer kunst og håndverk. Andrea oppnådde høyeste terminkarakter i begge disse fagene halvveis i 10. klasse. I samarbeidsmøtet halvveis i det siste året i grunnskolen formidlet skolen at fysikklæreren kunne ha en økt i uka med eleven hvis motivasjon og overskudd var til stede. I siste semester fulgte derfor Andrea også undervisning i dette faget og hadde et samlet oppmøte på rundt 30 prosent. Hun er nå blitt søkt inn på videregående skole på individuelt grunnlag.

I det siste samarbeidsmøtet ble det understreket at nå måtte hun «skynde seg langsomt» for ikke å få økt symptomtrykk og tilbakefall. Andrea uttrykte at hun ble stadig bedre til å kjenne på hvor grensen for energiuttak gikk, slik at hun kunne bremse aktivitetsnivået før hun kjente snev av PEM, «fordi da er det for seint, og jeg kan bare glemme å komme meg på skolen de nærmeste dagene».

Pedagogiske, sosiale og emosjonelle konsekvenser av sykdommen

Skolen er en viktig møteplass og en av de viktigste arenaene for ungdommens sosialisering. Perioder med lengre skolefravær har konsekvenser både for sosial læring og selvtillit. Mangelen på kontakt med jevnaldrende bidrar til en ond sirkel hvor færre felles erfaringer gjør det vanskeligere å opprettholde og etablere nye relasjoner. Thommesen (2017) argumenterer for at man må legge mer vekt på de sosiale aspektene ved kronisk sykdom i skolen. Han mener at de sosiale hensynene må innlemmes i tilretteleggingen i tråd med tanken om inklu-

dering. Ungdom som på grunn av ME er fysisk inaktive og har lengre perioder med fravær, mister mye kontakt med venner. De går glipp av å ta del i aktiviteter som tidligere ga tilhørighet, mestringsfølelse og glede. Det mest smertefulle knyttet til sykdommen er kanskje ikke de fysiske smertene, men de vanskelige tankene og følelsene (Rødevand, 2017).

Rødevand publiserte en oversikt over åtte kvalitative studier som belyser hvordan det er å leve med ME. Et av de mest sentrale funnene var at ungdommen ga uttrykk for en følelse av å leve på siden av livet. Det medførte at de ikke følte seg som aktive deltakere i eget liv. Ungdommene beskrev også tap av kontakt med venner, følelsen av å være utenfor fellesskapet og ensomhet. Bekymring over tapt skolegang var også sentralt i flere studier. Det kom også frem bekymring over ikke å kunne realisere sitt potensial som følge av at de var lite på skolen og lærte mindre (Rødevand, 2017).

En britisk studie av barn og ungdom med ME viste at kun 1 prosent av informantene var i fulltidsundervisning, 48 prosent gjennomførte sin skolegang på deltid og 32 prosent hadde hjemmeundervisning (Rødevand, 2017). Noen lignende tendenser vedrørende skolegang kan vi også se i ME-foreningens kartlegging av hjelpetilbudet til barn og ungdom i Norge. Her gikk 56 prosent deltid, 4 prosent fulltid, 1 prosent fikk nettbasert undervisning, og 29 prosent var for syke for skolegang. Undersøkelsen viser også at en majoritet av utvalget hadde dårligere faglige resultater enn resten av klassen og under klassetrinnets normerte nivå (ME-foreningen, 2016, s. 25).

Utdanningsdirektoratet har publisert et informasjonsskriv av spesialpedagog Siw Risøy (2007) om ME og skolegang. Her beskrives det hvordan de kognitive vanskene kan gjøre at elevene utvikler språkvansker, matematikkvansker og andre vansker. Jeg har erfaring med at når jeg som PP-rådgiver har forsøkt å utrede elever med ME med kognitive tester, viser det seg at hukommelsesfunksjonene er sviktende, og tidligere automatiserte kunnskaper ofte ikke er tilgjengelige. Det har derfor ikke vært etisk forsvarlig å gjennomføre denne type

Kronisk syke ungdommer skal forholde seg til ungdomstidens sårbarheter på den ene siden og sykdommen på den andre.

utredninger. Informasjonen ble derfor heller i hovedsak innhentet fra hjem og skole og i samtaler med ungdommene selv.

I den forannevnte casen om Andrea fremgår det at hun var mye involvert i sin egen prosess med å balansere varierende symptomtrykk opp mot mulighetene for å delta i undervisning og være fysisk til stede på skolen. Hun hadde et eierskap til dette og tok aktive grep når det gjaldt sin egen situasjon. Dette ga henne mestringserfaring og opplevelse av kontroll, noe som kan ha bidratt til å dempe emosjonelt stress og i tillegg vært energibesparende og dermed ført til at hun fikk mer overskudd til læring. Stress og press er for denne gruppen elever svært lite hensiktsmessig. Det oppfordres derfor til en særlig sensitivitet for sykdommens alvorlighetsgrad og behovet for skolegang, hvor skolegang ikke skal være en prioritering ved mer alvorlige grader av sykdommen. (Risøy, 2007).

Tall fra Helse- og omsorgsdepartementet viste at i 2016 var 270 elever i grunnskolen og videregående skole borte fra undervisning i lengre perioder, over tre måneder, med diagnosen ME (Sanderud, 2017). Som nevnt kan sykdommen ramme mennesker i svært ulik grad, og symptomtrykket kan variere mye i sykdomsforløpet. Ved alvorlig grad vil den syke kun ha mulighet til å utføre et minimum av daglige aktiviteter, og i svært alvorlige tilfeller være helt sengeliggende. Flere av studiene som Rødevand (2017) referer til, viser at ungdom med ME ofte føler seg mistrodd av omgivelsene. De opplever at jevnaldrende og lærere ikke anerkjenner sykdommen, og at de er blitt mistenkt for å skulke. Som en konsekvens av dette føler de seg presset til å gå på skolen selv om de vet at dette bare forverrer situasjonen deres.

Ungdomstid og kronisk sykdom

Samfunnsutviklingen viser en klar tendens til økt individualisering. Den økte friheten legger til rette for å kunne skape sin egen identitet, samtidig som det stilles stadig større krav til at ungdommen skal ta egne beslutninger og administrere eget liv. Som et resultat av dette vil dagens lite definerte rammer kunne utgjøre større grad

av usikkerhet og uforutsigbarhet. Presset på individet øker, og ungdommen plasseres i en sårbar og utsatt posisjon. Mer frihet gir også større mulighet for å mislykkes (Strandbu & Øia, 2007, s. 77).

Hjernen er ikke ferdig utviklet før en gang mellom slutten av tenårene og midten av tjuårene. De ulike funksjonene i hjernen bruker lang tid på å modnes, for eksempel de eksekutive funksjonene. Abstrakte tankeoperasjoner utvikles likeså helt opp til voksen alder (Rajka, 2011, s. 136). Ungdom vil derfor kunne ha begrenset evne til fullt ut å forstå konsekvenser av mange valg. Fasen mot selvstendighet fører også med seg mange situasjoner hvor de unge ikke har erfaringer fra tidligere. Følelsesreaksjoner kan samtidig overstyre evnene til å vurdere konsekvensene av ulike handlinger. Kronisk syke ungdommer skal forholde seg til ungdomstidens sårbarheter på den ene siden og den kroniske sykdommen på den andre. Sykdommen kan for noen først dukke opp i ungdomsårene, som er en krevende omveltning i en allerede sårbar periode av livet. Hos andre vil sykdommen ha oppstått i tidligere barndom. Da vil den unge selv gradvis måtte overta ansvaret for sin egen situasjon knyttet til sykdommen (Fjerstad, 2010, s. 187).

Parallelt med kognitiv utvikling vil også de psykososiale forholdene være i endring. Ungdom er som oftest opptatt av hva andre synes som dem. Mange kan være ekstra vare for kommentarer og hendelser som kan virke sårende (Rajka, 2011, s. 136–138). Vennegjengen og skolen vil være arenaer for å prøve ut hva som «gjelder» og er viktig, og her er de avhengige av de sosiale tilbakemeldingene de til enhver tid får. Samtidig som vennskap forstås som en vesentlig del av den sosiale utviklingen, vil det kunne medføre stress stadig å bli sammenlignet med andre ungdommer. I motsetning til mange andre ungdommers streben etter å fremstå som spesielle (Frank & Hanssen, 2013, s. 28), så vil mange kronisk syke ungdommer ønske «bare» å være vanlige (Kvalem & Wikstrøm, 2007). Usikkerhet hører til ungdomstiden, og kronisk sykdom vil ofte gjøre denne større. Usikkerhetsmomentet sykdommen fører med seg, vil kunne virke

forstyrrende inn på eksistensielle spørsmål som hva en skal bli, om en får seg kjæreste, hva andre tenker om en og så videre. Løsrivelsen fra foreldrene hindres av det at man ofte trenger mer støtte fra foreldre enn det som er vanlig (Fjerstad, 2010, s. 187). I tillegg vil impulsivitet og selvbestemmelsen som driver ungdom, utfordres av den kroniske sykdommen. Det sosiale livet begrenses ofte fordi den som er syk, opplever reduksjon i bevegelighet og funksjon og har smerter og tretthet som kan hindre dem i å delta i aktiviteter med jevnaldrende (Fjerstad, 2010).

I ungdomsalderen kan det føles spesielt vanskelig å være annerledes. Den syke kan reagere med tristhet, oppgitthet, sinne, selvbekreftelse eller anklager mot foreldre eller andre (Wormnæs, 2009, s. 381). Mange unge vil ikke at jevnaldrende skal vite at de har en sykdom, og anstrenger seg for å være som andre ungdommer (Rajka, 2011 s. 135). Mestring av kronisk sykdom kan komme i konflikt med valget mellom å være lik andre ungdommer og å unngå situasjoner som forverrer sykdommen (Rajka, 2011, s. 131).

Eksperimentering eller utprøving er normalatferd i ungdomstiden og utgjør en vesentlig del i utviklingen av selvbildet. Det er normalt at utprøving også foregår i forbindelse med ens egen sykdom og mestring av denne. Konflikten kan også komme til syne i ønsket om å prestere i skolesammenheng, noe som kan være av stor betydning for ungdom (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Mestring er ikke noe ungdom gjør seg ferdige med, men er en kontinuerlig prosess hvor tanker, følelser og handling fremmes ved at de selv er aktive (Rajka, 2011, s. 140–141). Det er viktig at ME-syke ungdommer oppmuntres til å være delaktige i prosessen rundt sin egen situasjon og ulike tilpasninger som må gjøres på skolearenaen. Det kan gi mestringsopplevelser og virke utviklende. Men det er ofte ikke så lett å bidra aktivt med å ta grep om sin egen situasjon når man er i en fase i livet som ofte er preget av mye mental usikkerhet. Perioder med høyt symptomtrykk kan også gjøre det umulig å delta i særlig stor grad, noe som også må tas hensyn til.

Felles plattform

I arbeidet med å tilrettelegge for ME-syke ungdommer har jeg ofte savnet et mer helhetlig perspektiv som favner hele livssituasjonen til ungdommene. Slik dagens situasjon rundt mange ME-syke elever er, er det gitt grobunn for mistenkeliggjøring og tvil rundt diagnosen fra ulike instanser og fagpersoner, noe som også influerer på ungdommene selv og deres foresatte. Et helhetlig perspektiv som favner hele mennesket, kan bidra å demme opp for silotenkning og bedre samhandlingen mellom alle involverte. For å skape reell felles forståelse kreves blant annet gode felles begreper.

I diagnosemodellene på 70-tallet beveget man seg stadig mer fra å legge vekt på sykdom til å legge vekt på funksjon. WHO introduserte i 1980 modellen *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps* (ICIDH). I 2001 ble denne modellen revidert, og WHO vedtok den någjeldende *International Classification of functioning, disability and health* (ICF). Formålet var å beskrive og forstå menneskers helse. Ved innføringen ønsket WHO å bidra til et utvidet helsebegrep, men også å gi tjenesteytere og helseprofesjoner et felles begrepsapparat for forståelse av individers helse. I tillegg til personens funksjonsevne vektlegger modellen også betydningen av personlige faktorer og omgivelsene for å gjennomføre aktiviteter i hverdagen (Lerdal & Fagermoen, 2011, s. 21).

ICF-modellen representerte et ønske om å se menneskets helse og funksjonsevne i lys av mulighetene til å delta i aktiviteter og sosiale sammenhenger. Det var et oppgjør med tidligere forståelse som var mer ensidig knyttet til sykdomsperspektivet. Klassifiseringen av menneskers helse skulle gjøres slik den kommer til uttrykk i funksjon og funksjonshemming og aktivitet og deltakelse i sosial sammenheng. Kompetansesenteret for IT i helse- og sosialsektoren (KITH) oppfordret til bruk av ICF-modellen for å sikre aktiv deltakelse fra brukerne selv ved å kunne gi en omfattende beskrivelse av den enkeltes faktiske livssituasjon (KITH, 2004). ICF kategoriserer funksjonsevne og kontekstuelle forhold og vil kunne fungere som et nyttig kartleggingsverktøy

i skolesammenheng, blant annet gjennom hvordan den forsøker å gi en oversikt og et begrepsapparat for menneskelig funksjon (KITH, 2004). Dermed ville den kunne fungere som støtte for et mer helhetlig tilbud til ungdom med ME.

Dette har vist seg å være særlig hensiktsmessig for alle barn og unge som har en kronisk sykdom (Helse- direktoratet, 2015, s. 7). Ut fra min erfaring fra førstelinjetjenesten vil jeg påstå at kjennskapet til modellen i stor grad er fraværende. Hvis ICF-modellen kunne implementeres i kommunene, burde en i forlengelsen av dette arbeide med å etablere ambulante tverrfaglige team som kan følge opp elever som av ulike helsemessige årsaker har fravær fra opplæringsarenaen. Oppfølgingen kan skje både hjemme og på skolen, og teamet kan veilede skolen i hvordan de kan tilrettelegge for elevene.

Tilrettelegging

Til tross for manglende kjennskap til ICF-modellen ble tilretteleggingen for elevene som jeg har hatt kontakt med, forsøkt gjort på et fundament av innsikt i hvordan ulike sider ved vedkommende sin funksjon kunne fremmes og hemmes i aktiviteter knyttet til skolehverdagen. Kunnskap og bevisstgjøring om ulike former for tilrettelegging og hjelpemidler og hvordan de kunne virke fremmende for funksjonsevne i skolesammenheng, var det sentrale i prosessene i de ulike sakene. Ungdommenes egne erfaringer og kunnskaper var essensielle i disse sammenhengene. Bevissthet om at kontekstuelle faktorer kan virke inn på ungdommenes funksjonsevne, er helt avgjørende for å lykkes med en smidig og god tilrettelegging. Tilretteleggingen som gjøres, må henge tydelig sammen med den ME-sykes begrensede energinivå, og skolen må minimere andre forhold som er energikrevende, slik at den tilgjengelige energien kan fordeles på en god måte mellom faglig og sosial læring.

I en hverdag hvor energi er mangelvare, ses en tendens til at skolens faglige og sosiale satsingsområder kommer i en prioriteringskonflikt. Balansegangen mellom disse hensynene er noe elevene til stadighet forholder seg til. Det ses også en klar tendens til at

ungdommene selv vektlegger det sosiale mest. Det faglige bekymrer elevene i noe mindre grad.

I Thommesens kvalitative studie (2017) beskrev flertallet av ungdommene gode erfaringer med tilrettelegging i skolen. Gjennom undervisning med tett oppfølging kunne de holde seg oppdatert og få en oversikt over sine egne eller klassens faglige mål. Samtidig fikk de muligheten til å skjerme seg fra det ordinære klasserommet høye tempo og sansemessige impulser, som ofte kunne ha negativ innvirkning på sykdomsfølelsen og kognitive funksjoner. Tilretteleggingen bygde på en intensjon om å optimalisere den tilgjengelige energien innenfor rammene sykdommen skapte, med den hensikt å fremme det vesentlige ved skolen, nemlig aktiv deltakelse i det faglige og sosiale fellesskapet (Thommesen, 2017, s. 72). Informantene oppga videre at de hadde en spesiell følsomhet for sanseinntrykk. Særlig lydmessige inntrykk kunne være en sentral kilde til frustrasjon, og sterke og uoversiktlige lydinntrykk gjorde de fleste av informantene spesielt slitne og ufokuserte. En sensitivitet for lys var også til stede hos enkelte. Akkurat som ved de kognitive vanskene hang sensitiviteten for sanseinntrykk sammen med ungdommenes dagsform. Fysisk tilstedeværelse representerte for de fleste utfordringer med støy, som igjen gikk ut over deres muligheter til aktiv deltakelse i skolesammenheng. Noen beskrev vansker med å filtrere ut de ulike lydene, andre fortalte om hvordan det krevde mye energi å følge samtaler.

Lærere som evner å ta hensyn til den syke eleven og anstrenger seg for å få vedkommende til å føle seg som en del av fellesskapet, vil ha positiv innflytelse på resten av klassens oppfatning av elevens situasjon. Det er også viktig at lærerne forsøker å støtte eleven ved å legge til rette for sosiale interaksjoner. Det å opprettholde kontakten med klassekameratene kan være lettere når de ikke trenger å være til stede hele tiden når energinivået deres er lavt. En liten kontaktflate kan da ivaretas på en god måte, så de ikke mister tilhørigheten og identiteten som skoleelev.

Lærernes holdninger og atferd er særlig viktig, spesielt fordi hvordan de oppfører seg og omtaler eleven med

Foreldrene må være hovedleverandør av kompetanse om sykdommen til skolen, helsesykepleier og til dels PP-tjenesten.

ME, smitter over på elevene (Wormnæs, 2008). Personer med ME opplever som nevnt ofte en særlig sensitivitet for sanseinntrykk. Miljøfaktorer som lyd gjør ofte skolehverdagen krevende. Ulike former for hjelpemidler eller tilrettelegging som har som formål å skjerme for lydinntrykkene, slik at de i mindre grad virker inn på evnen til å feste oppmerksomheten som er nødvendig for å mestre læringsprosessene, kan være nyttige. Eksempler på dette er bruk av hodetelefoner, et tilgjengelig hvilerom eller undervisning i avskjermet rom.

Å tilegne seg kunnskap gjennom auditiv input som lydbøker, vil kunne fremme læring når eleven ikke orker å lese. Et annet hjelpemiddel er personlig robot, som for noen ME-rammede som ikke har energi til fysisk tilstedeværelse, setter dem i stand til å følge med på noe undervisning på en monitor hjemme. En slik robot gjør det også mulig å interagere med medelever. For noen elever kan ulike instruksjonsvideoer eller filmer som ligger på nettet, gi informasjon og innsikt i ulike temaer som den ME-syke eleven går glipp av på grunn av skolefraværet. Noen lærere har også utviklet filmsnutter for å støtte egen undervisning, som gjøres tilgjengelig for elevene som støtte i leksearbeid og prøveforberedelser. Lærere som etterstreber denne type undervisningsstøtte, er gull verdt for elever som ikke makter å stille fysisk på skolen. Nedstengingen av skolene store deler av skoleåret 2019/2020 tvang skolene til å ta i bruk digitale læringsplattformer og utvikle digitale undervisningsformer. Noen av disse kan sikkert anvendes og eventuelt videreutvikles og justeres til undervisningsøakter og annen kommunikasjon med ME-syke elever.

Aktiviteter som krever en del bevegelse, og som har mange sanseinntrykk, for eksempel gymtimer eller å gå kortere eller lengre avstander, kan ofte være så energikrevende at det ikke er overskudd igjen til å jobbe med teoretiske fag. Tilgang til rullestol i skolebygningen og transport til og fra skole og hjem kan avlaste mye. Ansvarliggjøring og selvstendigjøring er viktige aspekter ved ungdomstiden. I tråd med dette vektlegges i stadig større grad ansvar for egen læring de siste årene av grunnskoleløpet. Det kan være vanskelig for omgivelsene

å fange opp hva som hemmer ungdommens fungering, om ikke deres perspektiv synliggjøres. Dette fordrer et godt samarbeid hvor ungdommen selv kan bli oppfordret til å dele av sine erfaringer og tanker. Dette kan også bidra til at den unge får hjelp til å reflektere over sin egen situasjon, se denne i et større livsmestringsperspektiv og se muligheter. Dette kan dempe eventuell uro for fremtiden. Fagpersoner kan være viktige bidragsytere inn i slike prosesser.

Jeg har selv positiv erfaring med å involvere ungdommen i trappetrinnstenkning hvor hensikten har vært å utforske sammen hvor det kan etableres trappetrinns mål som kan gi noe mer deltakelse på skolen. I den presenterte casen fra egen praksis så var Andrea selv meget delaktig i prosessen med å fremme ulike tiltak, veie disse mot hverandre og bestemme hva det skulle satses på. Hun hadde også en selvskreven sentral rolle i evalueringsprosessene. Andrea var en ungdom som hadde velutviklede og gode kommunikasjonsferdigheter, og hun trengte i liten grad å veiledes til å ta det rommet som hovedpersonen bør ta, vel å merke hvis vedkommende er moden nok og i stand til det. Men også hun var ved en anledning i en fase av sykdommen hvor symptomtrykket var for høyt til at hun maktet å stille i et evalueringsmøte.

Alle ungdommene som jeg har vært i kontakt med, uttrykte at følelsen av å miste tilhørighet til klassen var spesielt vanskelig for dem. Dette understreker at skolen er en viktig plattform for sosial læring og deltakelse. I perioder med høyt symptomtrykk og mye fravær ble derfor ungdommene med ME oppfordret til å prioritere de sosiale sidene ved skolegangen. Det er viktig at skolene signaliserer tydelig at de ikke bare representerer faglighet, men også er en arena for tilhørighet og sosialt samspill. Det kan i perioder være viktig å prioritere friminutt eller deltakelse på felles sosiale aktiviteter fremfor å legge vekt på teoretisk kunnskap. Samtidig er det viktig at skolen ikke oppfatter det som at elever med ME bare trenger fred og ro og ikke faglige forventninger. Likevel må skolen ha en bevissthet om at inkludering er spesielt viktig når elever er ute av vanlige organiserte undervisningssituasjoner.

Konklusjon

Hovedformålet med denne artikkelen har vært å belyse hvordan vi kan sikre bedre tilrettelegging av opplærings-situasjonen for elever med ME.

I den forbindelse er det viktig å tydeliggjøre hvor krevende det er å tilrettelegge skolesituasjonen for kronisk syke ungdommer som ofte har lite overskudd til skoleaktiviteter. Både forskning og empiri viser at det hersker stor usikkerhet i møte med ME-syk ungdom som trenger mye tilrettelegging på skolearenaen. Dette har sammenheng med langvarighet, ofte med perioder hvor funksjonssvikten er stor, og hvor helse i stor grad må prioriteres foran skole. I tillegg preges tilretteleggingsarbeidet av at det hersker faglig uenighet om diagnose-kriterier, og at årsakene til ME er uavklarte. Dette kan bidra til mistenkeliggjøring og gjøre det ekstra krevende å etablere en mer helhetlig forståelse og et tilbud til disse elevene som involverer lærere, helsetjenester, foresatte og andre hjelpeinstanser.

Foresatte blir altfor ofte stående alene med å formidle den helsemessige situasjonen overfor skolen. Foreldrene må også være hovedleverandør av kompetanse om sykdommen til skolen, helsesykepleier og til dels PP-tjenesten. Jeg har derfor foreslått å benytte elementer fra ICF-modellen som et overordnet tiltak. Den kan fungere som verktøy for å kartlegge funksjonsevne og kontekstuelle forhold. Det kan også bidra til å sikre oversikt, systematikk og etablere en felles forståelsesramme.

Jeg mener at ME-kvalifisert helsepersonell burde ha en stor og tydelig rolle i samarbeidsmøter med elev, foresatte, skole og PPT, fordi det alltid blir en vurdering av den helsemessige situasjonen opp mot kapasitet til å være skoleelev. Erfaring viser at kunnskapen er for liten hos de aller fleste helsesykepleiere og fastleger til at de i tilfredsstillende grad kan bidra konstruktivt inn i tilretteleggingsprosesser knyttet til skolearenaen. Hvis man for eksempel etablerer ambulerende tverrfaglige team i kommunene, kan de informere, veilede og følge opp elever hjemme og på skolen. □



Torstein Siverts arbeider som pedagogisk-psykologisk rådgiver i Bærum PPT. Tidligere har han arbeidet som steinerskolepedagog ved Steinerskolen på Nordstrand. Han har master i spesialpedagogikk med fordypning i psykososiale vansker fra Universitetet i Oslo og er spesialist i pedagogisk psykologisk rådgivning i regi av Utdanningsforbundet. Han er spesielt interessert i temaene matematikkvansker og skolefravær.

REFERANSER

- BERGE, T., DEHLI L. & FJERSTAD E.** (2014). *Energytve: utmattelse i sykdom og hverdag*. Oslo: Aschehoug forlag.
- BELL, D.S.** (2016). Open Medicine Foundation. <https://www.omf.ngo/2016/08/01/prognosis-of-mecfs/>
- BRINGSLI, G., GILJE, A. & WOLD, B.K.G.** (2013). ME-foreningens brukerundersøkelse. <http://www.me-foreningen.info/wp-content/uploads/2016/09/ME-foreningensBrukerunders%C3%B8kelse-ME-syke-i-Norge-Fortsatt-bortgjemt-12-mai-2013.pdf>
- CAIRNS, R. & HOTOPF, M.** (2005). A systematic review describing the prognosis of chronic fatigue syndrome. London: *Occupational Medicine* 55(1), s. 20–23. https://www.researchgate.net/publication/8033793_A_systematic_review_describing_the_prognosis_of_chronic_fatigue_syndrome
- FJERSTAD, E.** (2010). *Frisk og kronisk syk – et psykologisk perspektiv på sykdom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- FRANK, K. & HANSSEN, K.T.** (2013). *Du ser jo så godt ut. Kronisk sykdom bak fasaden*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- GRUE, J.** (2013). Diagnose – svar eller spørsmål? *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 133. <https://tidsskriftet.no/2013/01/gjesteskrivent/diagnose-svar-eller-sporsmal>
- GRUE, J.** (2014). A garden of forking paths: a discourse perspective on 'myalgic encephalomyelitis' and 'chronic fatigue syndrome'. *Critical Discourse Studies*, 11(1), s. 35–48, Doi: 10.1080/17405904.2013.829114
- HELSEDIREKTORATET** (2015). *Pasienter med CFS/ME: Utredning, diagnostikk, behandling, rehabilitering, pleie og omsorg*. Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/396/IS-1944-NasjonalVeileder-CFS-ME-Hovedversjon.pdf>
- JELSTAD, J.** (2011). *De bortglemte – og hvordan ME ble vår tids mest omstridte sykdom*. Oslo: Cappelen Damm.
- KITH** (2004). ICF – Internasjonal klassifikasjon av funksjon, funksjons-hemming og helse. <http://www.kith.no/upload/1855/norskbruker-veiledning-v1.pdf>
- KVALEM, I.L. & WICHSTRØM, L.** (2007). *Ung i Norge: Psykososiale utfordringer*. Oslo: J.W. Cappelens Forlag.
- KREYBERG, S.** (2004). Kronisk/postviralt utmattelsessyndrom. *Tidsskrift for Den norske legeforening*, 124, s. 2382–2383. <https://tidsskriftet.no/2004/09/kronikk/kroniskpostviralt-utmattelsessyndrom>

ME-FORENINGEN (2016). *Kartlegging av hjelpetilbudet for barn og unge med ME*. Oslo: ME foreningen. <http://www.me-foreningen.info/2016/12/30/>

kartlegging-avbarn-og-unge-med-me-i-mote-med-hjelpeapparatet/
NRK (2020). Samfunnsmagasinet Ekko. Rundt om i landet er tusenvis av ME-syke og deres nærmeste i dyp fortvilelse over situasjonen. 12. og 13. februar 2020. <https://radio.nrk.no/serie/ekko/MDFP02003120/12-02-2020>

RAJKA, L.G. (2011). Bare du ikke ligner læreren min! Tilrettelegging for læring hos ungdom som har kronisk sykdom, I: M.S. Fagermoen & A. Lerdal (Red.), *Læring og mestring – et helsefremmende perspektiv i praksis og forskning*. Kapittel 7 (s. 131–160). Oslo: Gyldendal Akademisk.

RISØY, S. (2007). *Myalgisk Encefalopati – Informasjon til skole*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/rundskriv/me-info-til-skole.pdf>

ROYAL COLLEGE OF PAEDIATRICS AND CHILD HEALTH (2004). *Evidence based guidelines for the management of CFS/ME (chronic fatigue syndrome/myalgic encephalopathy) in children and young people*. London: Royal College of Paediatrics and Child Health.

RØDEVAND, L. (2017). Hvordan er det å være ungdom og leve med kronisk utmattelsessyndrom/myalgisk encefalopati? En narrativ oversikt. *Psykologisk.no*. <https://psykologisk.no/sp/2017/01/e1/>

SANDERUD, S.E. (2017). 270 elever borte fra skolen med ME. *NRK*, 10. februar 2017. <https://www.nrk.no/ho/270-elever-borte-fra-skolen-med-me-1.13362877>

SKAALVIK, E.M. & SKAALVIK S. (2011). *Motivasjon for læring – Teori og praksis*. Universitetsforlaget.

STRANDBU, Å. & ØIA T. (Red.) (2007). *Ung i Norge. Skole, fritid og ungdomskultur*. Cappelen Akademisk Forlag.

TANGEN, R. (2012). *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*, I: E. Befring & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk*. Introduksjonskapittel, s. 17–30. Cappelen Damm Akademisk.

THOMMESEN, B. (2017). *Ungdom med Myalgisk Encefalopati (ME) i møtet med skoleverket*. Masteroppgave i spesialpedagogikk, Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58110/Ungdom-med-Myalgisk-Encefalopati-Bendik-Thommessen-2-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

VAN GEELLEN, S.M., BAKKER, R.J., KUIS, W. & VAN DE PUTTE, E.M. (2010). Adolescent chronic fatigue syndrome; a follow-up study. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 164(9), s. 810–814. <https://jamanetwork.com/journals/jamapediatrics/fullarticle/383659>

WORMNÆS, S. (2008). Bevegelsesvansker. I: A.-L. Rygvold & T. Ogden (Red.), *Innføring i spesialpedagogikk*. Kapittel 9. s. 325–370. Gyldendal Akademisk.

WYLLER, V.B.B. (2011). NorCAPITAL: Legemiddelutprøving og mekanismestudier hos ungdommer med kronisk utmattelsessyndrom. *Paidos*, 29(1), s. 9–11.

WYLLER, V.B.B. & SOMMERFELT, K. (2019). Norske forskere fant få fysiske forskjeller mellom ME-syke og friske. *forskning.no*. <https://forskning.no/me-virus/norske-forskere-fant-fa-fysiske-forskjeller-mellom-me-syke-og-friske/1344737>

Webinar:

Barnepalliasjon i barnehage og skole

15. februar 2022, kl. 14.00-16.00

Har du ansvar for, eller jobber direkte med, barn med livstruende eller livsbegrensende sykdom?

Dette webinaret setter fokus på betydningen de pedagogiske arenaene har i den tverrfaglige og helhetlige oppfølgingen av barn med omfattende hjelpebehov og deres familier.

- Hva er barnepalliasjon?
- Hva sier den nasjonal faglige retningslinjen?
- Hvilken betydning har barnepalliasjon for arbeidet i barnehage og skole?
- Hvordan få til et godt samarbeid med helsesektoren til barnets og familien beste?

Les mer på **levenaa.no** og **frambu.no**



Barns lytteevne og auditive prosesseringsferdigheter

En god lytteevne er viktig for barns språkutvikling og kan også ha stor betydning når det gjelder barns hukommelse, oppmerksomhet og faglige utvikling. Forfatteren av denne artikkelen mener derfor at man i barnehage og skole bør være mer oppmerksomme når det gjelder å undersøke barns lytteferdigheter og sette i verk tiltak overfor de barna som strever med dette.

AV ANNE BERG

Denne artikkelen handler om betydningen av å ha en god hørsel, eller nærmere bestemt en god lytteevne, som er evnen til å oppfatte lyder. Lytting er en kontinuerlig prosess, og evnen må stimuleres og utvikles på lik linje med alle sansene. Sensorisk stimulering av de auditive hjerne-sentrene påvirker organiseringen av de auditive banene i hjernen. De første leveårene er spesielt viktige, fordi det er da det nevrologiske grunnlaget legges. Dette vil igjen ha betydning for lingvistiske og akademiske ferdigheter senere i livet. De auditive sentrene i hjernen må «programmeres» med akustiske detaljer. Mangelfull stimulering vil kunne ha negativ effekt på et barns evne og mulighet til å prosessere auditiv informasjon (Bellis, 2003). Informasjon som blir mottatt og/eller oppfattet ufullstendig, er ikke blitt prosessert riktig.

Motorikken er avhengig av at sansene våre er velutviklet. Og sansene utvikles og stimuleres

når kroppen er i aktivitet. De sansene vi har er luktesans (olfaktorsans), hørsel (auditiv sans), syn (visuell sans), balanse (vestibulær sans), muskel- og leddsans (kinestetisk sans) og følesans (taktil sans) (Berg, Seljebø & Vold, 2019). Vi har for eksempel behov for et stabilt syn for å greie å følge bokstavene i korrekt rekkefølge fra venstre mot høyre. Hørselen har betydning for språkinnlæringen, som i neste omgang kan ha betydning for lese- og skriveinnlæringen, og vi trenger en god balanse for å kunne sitte rolig og konsentrere oss. Ingenting av dette skjer automatisk. Når barnet er i aktivitet, arbeider sansene tett sammen.

Forutsetninger for god sansemotorisk utvikling skapes allerede på fosterstadiet, og øret som sanseorgan mottar omtrent 90 prosent av alle sansestimuli som når hjernen (Hart, 2006). Øret er med andre ord vårt viktigste sanseorgan, selv om hørselen er svekket. Øret er et organ som



iStock / Getty Images Plus

sanser bevegelser og vibrasjoner i tillegg til å registrere lyder. Øret er involvert i hver eneste av kroppens muskelbevegelser. Også ansikt og munn har muskler. Over 100 muskler benyttes i forbindelse med tale (Tomatis, 1991).

Ifølge Tomatis kontrollerer det vestibulære systemet, som er en del av det indre øret, både balanse, koordinasjon, kroppens orientering i omverdenen og muskeltonus. Vestibulærsansen og sneglehuset sørger til sammen for en kobling mellom nervesystemet og hjernen og sender informasjon og signaler fra alle sansene. Her blir signalene registrert og tolket og sender beskjed videre til de ulike muskelgruppene. Barn som har vestibulære problemer, har oftere problemer med å behandle og integrere sansesignaler som sendes til hjernen. Konsekvensene kan bli usikkerhet når de skal utføre motoriske oppgaver i hverdagen. Hvis infeksjoner i mellomøret inntreffer i den mest intensive perioden for språkutvikling, kan det i tillegg til å gi auditive prosesseringstvangsvarer også ha negativ effekt på det vestibulære systemet (Estil, 2004). Jeg vil redegjøre for hva auditiv prosessering og auditive prosesseringstvangsvarer er, senere i denne artikkelen.

Det er viktig å understreke at å høre ikke er det samme som det å lytte. Man kan ha en god hørsel og samtidig en dårlig lytteevne. Det å høre er en passiv prosess og handler om hvordan øret registrerer lydene. Det å lytte er derimot en aktiv prosess og handler om at barnet må forstå lydsignalene som øret oppfatter, og gi mening til dem. Lytting er en deltagende handling der vi retter oppmerksomheten mot utvalgte lyder og velger ut lydinformasjonen på en sann måte at lydene fremstår på en klar og organisert måte. Lyttingen hjelper oss til å opp-

fatte det andre sier, og vi lærer oss det talespråket som finnes rundt oss, for å kunne kommunisere med andre (Tomatis, 1991).

Det er derfor det er så viktig at vi hjelper barn til å ta vare på hørselen og stimulere lytteferdighetene. Altfor mange barn lider av øresus og varig nedsatt hørsel som følge av støy, både på skolen, i barnehagen og andre steder. Ifølge HLF (Hørselshemmedes Landsforening) er støy skadelig for lytteevnen, og audiologiske tester (som tester lytteevnen) bør tas oftere, være enklere og lettere tilgjengelige.

Det er viktig med en holistisk tilnærming. Med en holistisk tilnærming i denne sammenhengen menes betydningen av å se helheten av barns utvikling når det gjelder sansene og motorikken. Særlig viktig er dette når det viser seg at reduserte auditive prosesseringsferdigheter kan sameksistere med andre utfordringer, som for eksempel ADHD, språkvansker og autismespekterlidelser (Moore mfl., 2012). Hvis barnehagelærere og lærere i skolen har innsikt i betydningen av barns lytteevne, kan de sørge for at barn får den hjelp og de tiltak de har behov for og burde ha krav på.

Auditiv prosessering

Å tilegne seg språk er avgjørende for barn. Behovet for å uttrykke seg synes å være medfødt. Umiddelbart etter fødselen forsøker barnet å kommunisere med verden blant annet gjennom bruk av lyd, mimikk og bevegelser. Kommunikasjon binder oss mennesker sammen. Auditiv prosessering handler om hvordan skille ut, tolke og kjenne igjen det vi hører. Det er viktig å ha oppmerksomhet mot det som blir sagt, få tak i budskapet og deretter

Man kan ha en god hørsel og samtidig en dårlig lytteevne.

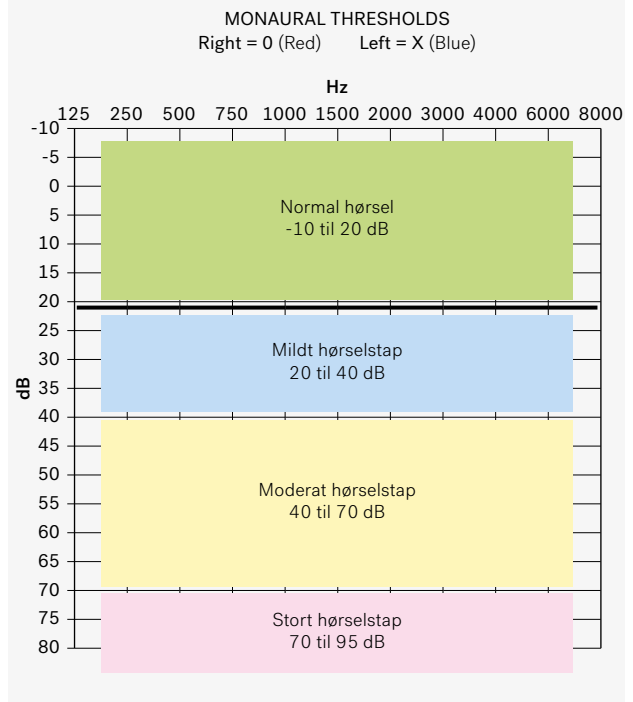
Auditiv prosessering handler om hvordan skille ut, tolke og kjenne igjen det vi hører.

ter skaffe seg et bilde av innholdet. Hele denne prosessen foregår i hjernen (Grønlie, 2005). En god lytteevne har også betydning for barns hukommelse, oppmerksomhet og faglige utvikling (Støa & Arneberg, 2017).

Det å høre, oppfatte og gi mening til lyd eller ord er en lang og komplisert prosess. Rent fysisk starter det med luft som settes i bevegelse og treffer det ytre øret. Fra det ytre øret slår lydbølgene inn mot trommehinnen og setter den i bevegelse. Vibrasjonen i trommehinnen blir ved hjelp av tre små knokler (hammer, ambolt og stigbøyle) overført til det indre øret (cochlea). Der finnes det hårceller og membraner som transformerer den mekaniske energien til nevralt stimulerende. Nerveimpulsene blir så overført i nervefibre fra det indre øret til hjernestammen og derfra videre til flere områder i hjernen for å avkodes (Brodal, 2001). Med god lytteevne eller god auditiv prosessering blir vi stand til å kommunisere og å føre dialog med andre.

Fra det tidspunktet da lyden treffer trommehinnen, og til vi oppfatter den, har en lang kjede av mekaniske og nevrobiologiske operasjoner funnet sted (Chermak & Musiek, 2007). For å kunne prosessere lyder må både sensorisk innkodning (bunn–topp-faktorer) og kognisjon, språk og andre høye hjernefunksjoner (topp–bunn-faktorer) arbeide sammen. Bunn–topp- og topp–bunn-faktorer har altså betydning for prosessering av auditiv input og er med på å bestemme en persons evne eller mulighet til å forstå auditiv informasjon (Hansen, 2008). De enkleste auditive inputene er under innflytelse av kognitive faktorer som hukommelse og evne til oppmerksomhet og læring. Typisk for barn er at de misforstår ord og den lingvistiske konteksten i kommunikasjonen hvis den auditive funksjonen er svak, det vil si at barnet har vansker med å fylle ut de manglende deler av en setning slik at den gir mening. Et eksempel er ordet «ba» som kan oppfattes både som «ka», «pa» og «da» (Bellis, 2003). Lyder man ikke kan høre, kan man heller ikke lage. Har du aldri hørt bokstaven p i øret, blir det vanskelig å uttale den. Barna kan bli misforstått fordi de ikke kan uttale og artikulere de ulike bokstavlydene riktig.

FIGUR 1 Viser terskelverdien for normal lytteevne. Tallene til venstre for figuren er dB (desibel), og tallene over er Hz (hertz).



Tallene til venstre i figur 1, som går fra -10 til 80, er antall dB (desibel). Det er en logaritmisk enhet som beskriver forholdet mellom to fysiske størrelser av samme dimensjon. Enhetsnavnet er sammensatt av prefikset desi, som betyr en tiendedel, og enheten bel. Jo lavere dB, dess bedre lytteevne. Tallene over diagrammet, som går fra 125 til 8000, er antall Hz (hertz). Det er en enhet for frekvens som tilsvarer 1 svingning per sekund. Få svingninger (125) er mørke eller lave frekvenser, mens mange svingninger (8000) er lyse eller høye frekvenser. Det antas at språkfrekvensområdet ligger mellom 1500 og 6000 Hz, noe høyere for kvinner enn menn (Johansen, 2003). Gjennomsnittlig lytteevne bør ligge mellom -10 og 20 dB og mellom 750 og 6000 Hz (Johansen, 2003). I en vanlig familiehverdag er barna til stadighet utsatt for ulike

lyder, uavhengig av interesser og gjøremål. Den skjematisk fremstillingen i figur 2 er helt konkret hvor de ulike lydene befinner seg i et audiogram, og det er verdt å merke seg at lyder sterkere enn 60 dB helst bør unngås over lengre tid.

Lyder som derimot kan virke positivt på lytteevnen på alle frekvenser, er de som finnes i naturen. Her er vinder som suser i trærne, bekken som sildrer, og fuglene som kvitrer. Dette er lyder på alle frekvenser som treffer øret på måte som ikke over- eller understimulerer lytteevnen. Høyt støynivå av barn som leker innendørs i et klasserom eller i en barnehage, kan derimot være skadelig, særlig hvis dette foregår over lang tid. Spesielt utsatt for skade på lytteevnen er de som arbeider i nærheten av en flyplass eller en svært trafikkert vei, eller de som ofte spiller og/eller hører på høy musikk.

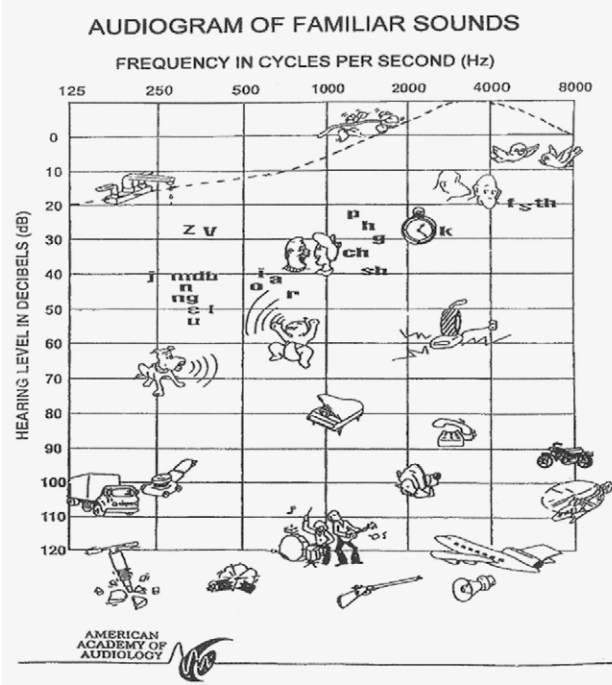
Auditive prosesseringsvansker (APD)

Prevalens (forekomst) av barn med auditive prosesseringsvansker (ADP) er på 3–5 prosent, der fordelingen mellom gutter og jenter er 2 : 1 (Chermak, 2007). Å utvikle tale og språk er en lang prosess i de første leveårene av våre liv. Fagområdet auditive prosesseringsvansker (ADP, Auditory Processing Disorder) bør få mye mer oppmerksomhet på grunn av en økende forståelse for sammenhengen mellom auditive prosesseringsvansker og lærevansker generelt og språkvansker spesielt (Stollman mfl., 2004). Ifølge Gaab (2007) har hjerneforskning vist at noen barn med dysleksi har større problemer med å prosessere lyder korrekt enn de har med visuell prosessering. Estil (2004) hevder at infeksjoner i mellomøret som inntreffer i perioden der språket er i utvikling, kan føre til auditive prosesseringsvansker og kan ha en negativ effekt både på det vestibulære systemet (reseptiv språkprosess) og den ekspressive språkutviklingen. Rozenblatt (2014) fant at barn med dysleksi ofte ikke kunne prosessere raske og hurtigskiftende lyder i talespråket.

Hvis barn har en nedsatt lytteevne, eller hvis ørene ikke hører alle lydene i språket tydelig, blir det vanskelig å uttale ordene (Tomatis, 1991). Auditive prosesseringsvansker (APD) kan medføre at barnet får vansker med å motta den informasjonen som er nødvendig for å utvikle et fullstendig talespråk, og for å kunne delta i en kommunikasjonssituasjon. Artikulasjonen kan være i orden, men det ekspressive språket kan være forsinket. Denne forsinkelsen kan omfatte både barnets ordforråd og kompleksiteten i de grammatikalske strukturene. Barnets alder når dette blir oppdaget, er av stor betydning. Små hørselstap kan ha betydelig større konsekvenser når barnet er blitt 7 år, enn for en 2-åring.

Det tas ofte som en selvfølge at de fleste av oss kan høre lydene rundt oss, lytte til musikk og ta del i en samtale. Men for noen er dette ikke tilfelle. Det kan være flere årsaker til dette. En av årsakene kan for eksempel være at de er utsatt for mye forstyrrende bakgrunnsstøy, langvarig hørselstap eller langvarige eller hyppige ørebetennelser – noe som kan føre til auditive prosesse-

FIGUR 2 Lyder i en vanlig familiehverdag skjematisk fremstilt.



ringsvansker (APD) (Stollman, 2004). En annen forklaring kan være at de er mindre ute, spiller mer krigsspill og andre spill på data eller ser mer tv, og at støynivået både i barnehage og skole er gått opp. Også bruk av musikk på ørene med hodetelefoner er økende. Dette er lyder som ikke bare kan være for høye, men hørselsorganet utsettes for langvarig belastning. Alle disse faktorene påvirker lydoppfattelse og analyse av lydbildet (Tomatis, 1991). Kongenitalt (medfødt) sensonevralt hørselstap kan i tillegg svekke modningen av de auditive nervebanene og derfor også utvikling av auditiv prosesseringsevne (Stollman, 2004). Det er viktig at nye metoder utvikles for å avdekke en eventuell hørselsnedsettelse, og at man i tillegg finner tiltak for å bedre barns auditive persepsjon og prosessering.

APD kan bli forvekslet med blant annet dysleksi, lærevansker og oppmerksomhetssvikt. Typisk er det barn som ifølge hørselskurven oppfanger lydene normalt, men som ikke prosesserer impulsene korrekt fordi hjernen ikke behandler den auditive informasjonen tilstrekkelig. Dette har en nevrologisk forklaring, det vil si at det er en svikt i nevralt prosessering av auditiv stimulering som ikke skyldes språklige, kognitive eller tilsvarende faktorer (Bellis, 2003). Lydene som utspilles for barnet, endres før de når de kortikale områdene som bearbeider lyden. Det blir derfor vanskelig å holde oppmerksomheten på talelydene, og barnet opplever en form for auditiv oppmerksomhetsforstyrrelse (Worsøe, 2004). Tomatis (1991) sammenligner dette med å snakke i

en telefon der denne kun overfører et minimum av det vokabulære spekteret som kreves for at et verbalt budskap skal kunne oppfattes. Budskapet som blir sendt, blir klart kun hvis vokabularet er kjent fra før. Introduseres ukjente ord, kan mottageren spørre om en klargjøring av sin oppfatning. Lydene kan bli fordreid, for eksempel hvis telefonen ikke er i orden. Tomatis mener dette kan sammenlignes med hvordan dyslektikere kan oppfatte lyder. Man kan jo forestille seg hvor krevende det vil være å alltid måtte klare seg med å høre gjennom et defekt telefonrør der hvert ord og hver bokstav blir oppfattet og analysert fordreid på grunn av mangelfulle lytteferdigheter.

Dikotisk lytting

En av faktorene som kan påvirke fonologisk prosessering (gjenkjennelse av det talte ord), er hvilket øre som er dominant. Viktige hjerneområder som er knyttet til språk, ligger i venstre hemisfære. Derfor er det en fordel når det gjelder prosesseringshastighet av språkllyder, at høyre øre er det dominante (Johansen, 2003). Har man et høyredominant øre når man er høyrehendt, går lyden inn høyre øre og direkte til venstre hemisfære der lydene oppfattes raskt og effektivt. Har personen derimot et venstredominant øre, går lyden først inn i venstre øre, over til motsatt hemisfære (høyre) og deretter videre til venstre hjernedel før lydene oppfattes. Dette tar lengre tid. Barn med et venstredominant øre kan derfor få problemer med å oppfatte flere beskjeder, særlig hvis de gis

Det å undersøke og stimulere barns lytteevne bør gis mer oppmerksomhet i barnehage og skole.

hurtig etter hverandre. Å ha en dårlig venstrehemisfærefunksjon kan bety at barn kan få et fattigere ordforråd og en dårligere syntaks, noe som ifølge Johansen (2003) kan skyldes en sammenheng mellom graden av lateralitet og språklig utvikling. Slike dominansforhold kan tilsyne-latende komme i konflikt med den generelle språklige dominansen, der språkets form med talens lydside (fonologi) hører til i venstre hemisfære, mens høyre hemisfære hos de fleste sørger for tonefall, trykk, intonasjon og rytme.

Primær språkdominans (den sekvensielle avkodning) skjer i venstre hemisfære hos omtrent 97–98 prosent av alle mennesker. Det kan derfor tyde på at det er en viss sammenheng mellom graden av lateralitet og barns språklige utvikling (Johansen, 2003). Det er derfor viktig å kartlegge barnets auditive lateralitet. Ca. to tredjedeler av alle mennesker har preferanse for blant annet syn- og hørselsfunksjon i høyre kroppshalvdel, og er dermed sansemessig og styremessig dominant i venstre hemisfære. Venstre hemisfære behandler språk og stimuli knyttet til språket på en bedre måte enn høyre (Bradshaw & Nettleton, 1993; Bryden & McManus, 1992).

Sammenfatning og forslag til tiltak

Formålet med denne artikkelen er å vise hvor viktig det er at barn med ADP (auditive prosesseringsvansker) får den oppmerksomhet de fortjener, og videreformidle forståelse for sammenhengen mellom auditive prosesseringsvansker og språk- og læreversker (Stollman mfl., 2004).

Det finnes flere metoder for å stimulere lytteevnen. Slik stimulering kan for eksempel være å lytte til Mozart eller gregoriansk musikk (Tomatis, 1991), være mye ute i naturen og unngå steder med høy musikk eller annen støy over lengre tid. Lundereng (2018) har sett på effekten av auditiv trening og har funnet signifikante endringer på lytteevnen fra før til etter auditiv trening. De Zwart (2021) viste hvordan lytteterapi hadde effekt på en gruppe dyslektiske studenter med bruk av Johansens individuelle auditive stimulering (J-IAS). J-IAS tar utgangspunkt i barnas individuelle hørselskurve og svekker overfølsomme frekvenser og styrker svake

frekvenser. Tomatis-metoden er et lyttetreningstilbud for barn med lese- og skrivevansker.

FastForWord (FFWD) er et dataprogram som også er ment for å hjelpe barn med lese- og skrivevansker. Programmet utvikler og styrker de kognitive ferdighetene som er nødvendige for innlæringen av lesing og skriving. Diagnosen dysleksi er definert som lese- og skrivevansker der den fonologiske prosesseringen (hvordan hjernen oppfatter språkløder) svikter, og FFWD-programmet gir nettopp trening i å øke fonologisk prosessering. FFWD kan være et effektivt verktøy for å stimulere sentrale hjerneområder for språk og for å bedre kommunikasjonen mellom dem. Til slutt er det verdt å nevne Safe and Sound Protocol (SSP), som har både et barneprogram og et voksenprogram. Programmet krever at man lytter til musikk i en time fem dager på rad om resultatet skal bli godt. Den akustiske stimuleringen er modulert slik at frekvensbåndet er styrket i området for menneskestemmer, mens det er svekket på de andre områdene (Porges, 2011).

Auditive prosesseringsvansker har fått altfor liten oppmerksomhet i pedagogisk sammenheng. Det bør derfor legges mer vekt på å undersøke og stimulere barns lytteevne i barnehage og skole. Kompetanseheving for lærere er viktig. Hvis lærere i skolen og barnehagen hadde et bevisst forhold til betydningen av barns lytteevne, og oppdaget eventuelle avvik i tidlig alder, hadde flere barn fått den stimulering og tiltak de har behov for. □



Anne Berg arbeider som førstelektor ved Seksjon for fysisk aktivitet og helse ved Dronning Mauds Minne Høgskole i Trondheim og er i tillegg leder for Motorikksenteret i Trondheim. Hun har hovedfag i idrett og har skrevet flere bøker om sammenhengen mellom motorikk, lek og læring, og hun har publisert flere artikler om barns motorikk, fysiske form og nevrofysiologiske utvikling.

REFERANSER

- BELLIS, T.J.** (2003). *When the brain can't hear: unraveling the mystery of auditory processing disorder*. New York: Pocket Books.
- BERG, A., SELJEBØ, M.E. & VOLD, L.B.C.** (2019). *Kroppen som fundament for læring. Teori, kartlegging og tiltak*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BRADSHAW, J. & NETTLETON, N.** (1983). *Human cerebral asymmetry*. New Jersey: Prentice Hall.
- BRODAL, P.** (2001). *Sentralnervesystemet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- BRYDEN, M. & MCMANUS, I.** (1992). Relations between handedness and immune disorders. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 14, s. 89–92.
- CHERMAK, G.D.** (2007). Differential Diagnosis of Central Auditory Processing Disorder and Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. I: F.E. Musiek & G.D. Chermak, *Handbook of (Central) Auditory Processing Disorder. Auditory Neuroscience and Diagnosis* (1). San Diego: Plural Publishing.
- CHERMAK, G.D. & MUSIEK, F.E.** (2007). *Handbook of central auditory processing disorder. Comprehensive Intervention* (2). San Diego: Plural Publishing.
- DE ZWART, W.** (2021). Possible Effects of Specific Auditory Stimulation (Johansen-IAS) on Language Development of a Group of Dyslexic Students. *Psychology and Behavioural Sciences*, 10(2) s. 81–95.
- ESTIL, L.B.** (2004). Språk- og motorikkvansker hos barn. I: H. Sigmundsson & M. Haga (Red.), *Motorikk og samfunn: en samfunnsvitenskapelig tilnærming til motorisk atferd* (s. 125–159). Oslo: Sebu forlag.
- FORSKRIFT OM RAMMEPLAN FOR BARNEHAGENS INNHOLD OG OPPGAVER** (2017). Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver av 24. april 2017 nr. 487.
- GAAB, N.** (2007). Sound Training Rewires Dyslexic Children's Brains for Reading. *Scientific Learning*. Hentet fra: <http://www.scilearn.com/resources/brain-fitness/sound-training-rewires-dyslexic-childrens-brains-for-reading>
- GRØNLIE, S.M.** (2005). *Uten hørsel? En bok om hørselshemming*. Oslo: Fagbokforlaget.
- HANSEN, J.M.R.** (2008). *Hva kjennetegner auditive prosesseringsvansker, og hvilken Betydning har en differensial diagnose?* Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- HART, S.** (2006). *Hjerne, samholdighet, personlighet. Introduktion til Neuroaffektiv udvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- JOHANSEN, K.V.** (2003). *Lyd, hørelse og sprogudvikling: receptiv lyd-/musikk-terapi som supplement til skolens almindelige specialundervisning*. Åløkke: Horsens Forlag, pædagogisk serie.
- LUNDERENG, E.M.** (2018). *Effekt av auditiv trening hos barn og unge med auditive prosesseringsvansker i et helhetlig og inkluderende perspektiv*. Masteroppgave i Spesialpedagogikk. Trondheim: NTNU.
- MOORE, D.R., ROSEN, S., BAMIOU, D.E., CAMPBELL, N.G. & SIRIMANNA, T.** (2012). Evolving concepts of developmental auditory processing disorder (APD): A British Society of Audiology APD Special Interest Group "white paper". *International Journal of Audiology*. 52(1), s. 3–13.
- PORGES, S.** (2011). *The Polyvagal Theory: Neurophysiological Foundations of Emotions, Attachment, Communication, and Selfregulation*. Norton series on Interpersonal Neurobiology.
- ROZENBLATT, C.** (2014). Learn To Read Through Sound. Cognitive Neuroscientists use training to help Dyslexic children read. *Advanced Psychological Assessment*.
- STOLLMAN, M.H.P., VAN VELZEN, E.C.W., SIMKENS, H.M.F., SNIK, A.F.M. & VAN DEN BROEK, P.** (2004). Assessment of auditory processing in 6-year-old language-impaired children. *International Journal of Audiology*, 42(6), s. 303–311.
- STØA, V. & ARNEBERG, K.A.** (2017). *En litteraturstudie om hvilke kognitive funksjoner som kan påvirkes ved diagnosen APD i skolealder*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Institutt for spesialpedagogikk. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- TOMATIS, A.** (1991). *The conscious ear: my life of transformation through listening*. New York: Station Hill Press.
- WORSØE, C.** (2004). Når hjernen ikke kan høre. *Psykolog Nyt*, nr. 6. København.

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.

«Mobberen» eller «en som utsetter andre for mobbing»

Sammendrag

Hensikten med denne studien har vært å undersøke om det knyttes ulike assosiasjoner til begrepene *mobberen* versus *en som utsetter andre for mobbing*. 87 lærerstudenter deltok i studien: Halvparten skrev ord assosiert med *mobberen*, og den andre halvparten skrev ord assosiert med *en som utsetter andre for mobbing*. Resultatene viser en sammenheng mellom *en som utsetter andre for mobbing* og ord som viser forståelse og empati for den som mobber, i forhold til begrepet *mobberen*. Resultatene viser også at begrepet *mobberen* i større grad assosieres med negative personkarakteristikk og stigmatiserende uttrykk.

Summary

'The bully' or 'a person who exposes others to bullying'
The aim of this study was to examine the associations of the word 'the bully' compared with 'a person who exposes others to bullying'. 87 student teachers participated in a survey. 44 wrote words associated with 'the bully'. and 43 of them wrote words associated with 'a person who exposes others to bullying'. The results reveal a connection between 'a person who exposes others to bullying' and words that describe some kind of empathy and understanding of the person who bullies others. The results also reveal that the word 'the bully' to a larger extent was associated with negative personal characteristics and stigmatizing concepts.

Nøkkelord

MOBBING

MOBBER

STIGMA

BEGREPSBRUK

TOVE ANITA FISKUM, ph.d., førsteamanuensis i pedagogikk, Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag

HEIDI KRISTIN HOLMEN, førstelektor i pedagogikk, Nord universitet, Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag

I Norge har det vært en systematisk innsats rettet mot å forebygge og stoppe mobbing i mer enn 30 år (Breivik, Bru, Hancock, Idsøe & Solberg, 2017), og det har også vært en styrking av elevers rettigheter til et trygt læringsmiljø gjennom opplæringslovens kapittel 9 A. På tross av dette er det fortsatt omtrent 6 prosent av elevene fra 5. trinn i grunnskolen til 3. trinn i videregående som i elevundersøkelsen for 2019 oppgir at de blir mobbet på skolen to til tre ganger i måneden eller oftere. Det betyr at rundt 27 000 elever hver dag kanskje går til skolen med en følelse av utrygghet og visshet om at de kan oppleve handlinger som digital mobbing, utfrysing, baksnakking, krenkende ord eller å bli slått, dyttet eller holdt fast (Wendelborg, 2020).

Mobbing er uheldig for alle, og det er et direkte brudd på den enkeltes rett til et skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring for alle involverte. Elever som over tid observerer mobbing fra sidelinja, kan utvikle likegyldighet overfor andre menneskers vel. Det fører til ydmykelse og påfølgende utfordringer for den som blir mobbet (Haavind, 2014), og kan blant annet føre til et bredt spekter av helseproblemer som for eksempel angst, depresjon, psykosomatiske plager og selvmordstanker. Å utsettes for mobbing settes også i sammenheng med svakere skoleprestasjoner og dårligere skolefaglig

selvoppfatning. I tillegg indikerer forskning at de som utsettes for mobbing, kan respondere med aggressiv atferd eller andre utagerende problemer, og at de dermed er en gruppe som kan være særlig utsatt for en uheldig utvikling (Breivik mfl., 2017, s. 10).

For elever som utfører mobbing, kan det føre til utvikling av arroganse (Haavind, 2014). Men også det å mobbe kan være et utslag av sårbarhet, siden mobbe-atferd kan være et resultat av at de som utfører mobbinga, strever med å finne en trygg plass i gruppa (Horton, 2016). Det finnes også indikasjoner på at de som både er utsatt for mobbing og selv mobber andre, er en særlig sårbar gruppe (Breivik mfl., 2017, s. 10).

Det er derfor all grunn til å fortsette det intensive arbeidet med å forebygge og stoppe mobbing for slik å øke tryggheten for alle elevene i skolen. For å lykkes i arbeidet mot mobbing bør vi se på alle mulige årsaker og tiltak, både de som retter oppmerksomheten mot enkelt-individenes bidrag til mobbing, og de som ser på gruppeprosesser og kontekst (Ettekal, Kochenderfer-Ladd & Ladd, 2015; Lyng, 2018). Et mulig tiltak kan være bevissthet om språket vi benytter, og hvordan dette kan påvirke våre holdninger til fenomenet mobbing.

I Spesialpedagogikk nr. 6 i 2016 publiserte Holmen, Fiskum & Duun en artikkel der de hadde undersøkt hvilke assosiasjoner lærerstudenter knyttet til begrepene *mobbeoffer* og *utsatt for mobbing*. Studien var basert på en spørreundersøkelse der noen studenter skrev ord og uttrykk de assosierte med begrepet *mobbeoffer*, mens andre studenter skrev ord og uttrykk de assosierte med begrepet *utsatt for mobbing*. Studien viste signifikante forskjeller mellom de to begrepene, der begrepet *mobbeoffer* hyppigere ble assosiert med egenskaper ved den som ble mobbet. Dette ble tolket som at bruk av begrepet *mobbeoffer* kan bidra til å forsterke en individualistisk forståelse av mobbing som fenomen, og at en slik forståelse i større grad kan påvirke både den ytre og indre stigmatiseringen av den som mobbes (Holmen mfl., 2016).

Det kan dermed se ut til at det i arbeidet mot mobbing kan være av betydning at vi unngår å bruke begreper som bidrar til at forståelsen av mobbing knyttes

til personers egenskaper og ikke mot miljøet som helhet. Det er derfor interessant å undersøke om det blant lærerstudenter også er ulikheter i oppfatningene som knyttes til henholdsvis *mobberen* og *en som utsetter andre for mobbing*. Vi ønsket også å undersøke om disse ulikhetene gjenspeiler ulike mobbeforståelser på samme måte som de Holmen og medarbeidere fant knyttet til begrepene *mobbeoffer* og *utsatt for mobbing*. Problemstillingen som drøftes i denne artikkelen, ble ut fra denne bakgrunnen: «Hvilke assosiasjoner knytter grunnskolelærerstudenter til begrepene *mobberen* og *en som utsetter andre for mobbing*?»

Ulike forståelser av mobbing

Historisk kan vi særlig se to ulike forståelsesrammer når det gjelder mobbing, en individfokusert og en som retter oppmerksomheten mot gruppeprosesser (Roland, 2014; Schott & Søndergaard, 2014; Zych, Ortega-Ruiz & Del Rey, 2015). Det har i de senere årene vært en del kritikk mot en ensidig individualpsykologisk forståelse (Eriksen & Lyng, 2015; Fiskum & Holmen, 2017; Schott & Søndergaard, 2014), og man har i større grad sett nødvendigheten av å studere kompleksiteten i miljøet og betydningen gruppeprosesser har for at mobbing oppstår og opprettholdes. Støen, Fandrem & Roland (2018) har presisert at for å kunne arbeide effektivt mot mobbing må vi rette oppmerksomheten mot flere enn den som mobber, og den som utsettes for mobbing (Støen mfl., 2018). Det blir viktig å se på sammenhengen mellom individuelle aspekter og sosiale faktorer i miljøet der mobbingen utspiller seg (Lyng, 2018).

De to forståelsesrammene, den individfokuserte og den som retter oppmerksomheten mot gruppeprosesser, belyser mobbing ulikt, og dermed vil også tiltakene og oppfatningen av de involverte kunne bli ulike. Forskning som retter søkelyset mot individets bidrag i mobbesituasjoner, og forskning som retter oppmerksomheten mer mot kontekster og gruppeprosesser, kan bidra med ulike perspektiv i arbeidet med å bekjempe mobbing. Selv om forståelsen av mobbing og forskningen på mobbing nå oftest kombinerer de to forståelsesrammene, finner vi

syn og forskning der resultatene viser at de har konsentrert seg mest om en av de to, enten egenskaper ved individet eller gruppeprosessene. Når det gjelder den mer individfokuserte årsaksforklaringen, fant for eksempel Roland & Idsø (2001) at proaktiv og reaktiv aggresjon var relatert til det å mobbe andre i 5. klasse, mens bare proaktiv aggresjon hadde den samme relasjonen i 8. klasse. En britisk studie (Jolliffe & Farrington, 2011) viste at det å mobbe andre kan relateres til lavere empatievne, spesielt affektiv empati, men også kognitiv empati, samtidig som de også så mobbing som et gruppefenomen. En gresk studie (Papanikolaou, Chatzikosma & Kleio, 2011) koblet mobbeatferd til foreldrenes oppdragelsesmetoder, men samtidig koblet også de mobbing til et bredt spekter av andre årsaker, for eksempel skolekultur og gruppeprosesser. En italiensk studie (Baldry, 2003) fant en kobling mellom mobbeatferd og det å være vitne til familievold, men at dette i seg selv ikke var nok for å forklare at en elev mobber andre. Disse studiene indikerer altså en kobling av de to opprinnelige forståelsesrammene og betydningen av å forstå individuelle faktorer og gruppefaktorer i en sammenheng (Ettekal mfl., 2015).

Det er også forskningsbidrag som i hovedsak har sett på relasjonelle årsaker. De setter blant annet søkelyset på prosesser som kollektive holdninger, gruppepress, kollektiv umoral, sosiale hierarkier, inn- og utgrupper og stigmatiseringsprosesser (Thornberg, 2011, 2015a, 2015b; Thornberg & Jungert, 2014).

Forskning knyttet til elever som utsetter andre for mobbing

Forskning på de elevene som utsetter andre for mobbing, viser varierende funn. For eksempel koblet nylig spanske forskere disse elevene til personlighetstrekk som nevrotisme og antisosiale trekk (Pabon-Carrasco mfl., 2020), og en studie på polske ungdommer viste at høy affektiv empati kunne redusere risikoen for mobbeatferd (Zych & Llorent, 2019). Pouwels og medarbeidere (2018) fant at barn som skårer høyt i popularitet og på aggresjon i barndommen, hadde en større risiko for å bli mobbere i ungdomsårene. Rodkin & Hodges (2003) fant at de som

mobbet, hadde svært ulik bakgrunn. Noen av dem var avvist av jevnaldrende, noen hadde høy sosial status, og andre igjen var ensomme eller var sammen med andre personer som også var avviste. Noen hadde også mange venner.

Forklaringsmodeller som vektlegger den relasjonelle gruppedynamikken (se for eksempel Schott, 2014; Haavind & Søndergaard, 2014), vil i mindre grad rette søkelyset mot personen som utsetter de andre for mobbing. Ut fra denne forståelsen oppstår mobbing gjerne som en konsekvens av individers og gruppers frykt for å bli sosialt ekskludert. For å sikre seg selv tar man istedenfor kontroll over omgivelsene og de inkluderings-/ekskluderingsprosessene som finnes der. Mobbingen skyldes da dysfunksjoner i gruppedynamikken.

Ifølge Søndergaard (2012) må vi i mobbesituasjoner ikke se etter hva som er feil med gutten eller jenta som mobber, men heller spørre oss selv om hvorfor det er blitt nødvendig for dem å oppføre seg slik de har gjort. Dette er i samsvar med Horton (2016), som mener at vi istedenfor å se elever som mobber, som monstre, må forsøke å forstå dem som ordinære barn som prøver å navigere seg fram i et mangfold av maktrelasjoner i en sosial, institusjonell og sosial kontekst hvor de opplever å ha lite kontroll. Thornberg (2011) fant et komplekst mønster som viser hvordan kulturen i en gruppe påvirker sosiale hierarkier og maktforhold blant elevene. Han påpekte også hvordan kulturen bidrar til å sette merkelapper og stigma på noen elever, og at vi må se på disse sosiale strukturene som årsak til mobbing.

Stigma

Goffman (2014) bruker begrepet *sosialt stigma* om en diskrediterende egenskap som gjennom en sosial prosess fører til at personers sosiale identitet defineres gjennom generalisering av egenskaper og handlingsmønstre. I tilfeller der disse avviker fra samfunnets normalitetsforventninger, kan de anses som en svakhet, en brist eller et handikap. Goffman deler stigma inn i tre former: avvik som er koblet til personens utseende, avvik som er koblet til personens atferd, og avvik som er koblet til

slekt og arvelige egenskaper (Goffman, 2014). Felles for alle kategoriene er at stigmaet kan bidra til at den stigmatiserende egenskapen tiltrekker seg omgivelsenes oppmerksomhet på en måte som kan føre til at andre, potensielt positive, egenskaper overses. Man risikerer å vurdere et individ på bakgrunn av stereotype forståelser. Også i tilfeller hvor individet frigjør seg fra sitt stigma, er det en tendens til at omgivelsene opprettholder oppmerksomheten på den stigmatiserte egenskapen, og at stigmaet blir stående igjen som en identitetsbeskrivelse (Goffman, 2014). Teorien om stigma bygger på speilingsteorien til blant annet Mead (Mead & Morris, 1934)

Stigmaprosessen i mobbing er blant annet beskrevet av Thornberg og medarbeidere (Thornberg, Halldin, Bolmsjo & Petersson, 2013). De beskriver hvordan en mobbesituasjon kan føre til stigmatisering både på det indre plan, i personen sitt selvilde, og på det ytre plan, som danner bildet av personen i det sosiale samspillet. De beskriver hvordan den indre og den ytre stigmaprosessen kan påvirke hverandre. Dette skjer ved at personen ser på seg selv som annerledes og prøver å rette det opp, samtidig som de andre ser på personen som annerledes. Personens forsøk på å rette opp inntrykket kan lett forverre det ytre inntrykket, enten fordi forsøket blir klossete, eller fordi forsøket bare forsterker stigmaet ved at det rettes mer oppmerksomhet mot det. Selv om dette er forskning som konsentrerer seg om den som utsettes for mobbing, kan det også være mulig å tenke seg at denne indre og ytre stigmaprosessen kan virke likedan på elever som utsetter andre for mobbing. Det vil i så fall kunne gjøre det vanskeligere å avslutte mønstret med å utsette andre for krenkende handlinger.

Stigma kan ha betydning for personens selvoppfatning. Ved at personen fornemmer, erfarer, lærer og tilegner seg samfunnets rådende oppfatninger av hva som oppfattes som svakheter, vil de kunne kjenne på forventninger de ikke lever opp til (Goffman, 2014). Stigmatisering av en som mobber kan bidra til å gi denne personen en negativ forventning. Dette bringer oss over i en annen teori med utgangspunkt i speilingsteori: selvoppfyllende profetier, også kalt Pygmalion- eller Rosenthal-effekten

(Andersen, 2018; Rubie-Davies, Peterson, Sibley & Rosenthal, 2015). Denne innebærer at det omverdenen forventer av en person, gjerne blir en selvoppfyllende profeti, fordi dette påvirker personens tro på egen mestring av situasjonen. Lærere bør bestrebe å ha en positiv forventning til sine elever, fordi forskning viser at negative forventninger har en større påvirkningskraft overfor elevene enn det de positive forventningene kan ha (Zhu, Urhahne & Rubie-Davies, 2018). Det å se på mobberen som problemet i situasjonen, istedenfor å vurdere hele konteksten, kan med andre ord ha en negativ effekt på situasjonen.

Flere forskere mener at lærere trenger mer kunnskap om gruppeprosesser for å kunne gjennomføre et effektivt antimobbearbeid (Gini, 2006; Hymel, McClure, Miller, Shumka & Trach, 2015; Lyng, 2018). I en teoretisk artikkel skriver Rigby (2004) at ulike perspektiver på mobbing har styrker og svakheter i tilnærmingen til mobbeproblematikken på skolen, og at det derfor er viktig at lærere kjenner til dem. I en senere artikkel skriver Rigby (2012) at vi istedenfor å bruke antimobbeprogrammer som skal avdekke og straffe uønsket atferd, heller bør bruke mer effektive og humane tilnærminger slik som å identifisere behovene som under noen gitte omstendigheter får enkeltelever til å mobbe. Det betyr at vi må innta et videre og mer komplekst syn på mobbing og i større grad vurdere hele konteksten.

Metode

87 studenter (63 kvinner og 23 menn) ved grunnskolelærerutdanningas første studieår deltok i en spørreskjemaundersøkelse. Det ble utformet to korte, bortimot identiske spørreskjema. Første og siste del av spørreskjemaet var like, med spørsmål om kjønn, alder, skole- og arbeidserfaring, erfaring med mobbing i egen skolegang og tanker om tiltak mot mobbing. Et spørsmål skilte spørreskjemaene fra hverandre: I det ene skjemaet (skjema 1) ble studentene bedt om å skrive ned de fem første ordene de assosierte med begrepet *mobberen*. I det andre skjemaet (skjema 2) skulle de skrive de fem første ordene de assosierte med uttrykket *en som utsetter*

andre for mobbing. Studentene fikk forholdsvis kort tid til å besvare skjemaet siden det var interessant å få tak i det første som falt dem inn. Det er disse besvarelsene og assosiasjonene som analyseres og drøftes i denne studien.

Det ble sørget for en omtrent lik fordeling mellom skjema 1 og skjema 2 i hver klasse. Skjemaene ble blandet og delt ut tilfeldig til studentene uten at den som delte ut, visste om det var skjema 1 eller skjema 2.

73 av studentene rapporterte i undersøkelsen at de selv på en eller annen måte har opplevd mobbing i løpet av egen skolegang. Ut fra svarene fremkommer det ikke hvilken rolle de har hatt i mobbeepisodene. Det er derfor uklart hvem og hvor mange av dem som har erfaringer med å være utsatt for mobbing, hvem som har utsatt andre for mobbing, hvem som har vært tilskuere – og hvem som på ulike måter har støttet den som har mobbet, eller den som har vært utsatt. Kun 14 av studentene sier at de ikke har opplevd noe mobbing i egen skolegang.

Studentene besvarte spørreskjemaet som ble delt ut i klasserommet anonymt. Det ble opplyst om at det var frivillig å svare og frivillig å levere. Det var mulig å la være å levere etterpå uten at det ble synlig for faglærere og artikkelforfattere. Dette gjorde vi for å ivareta frivilligheten i prosjektet.

Kvalitativ behandling av data

Ved første gjennomlesing av spørreskjemaene ble det tydelig at det var to hovedgrupper av ord som skilte seg ut: ord som kan oppfattes som *negative personfokusede assosiasjoner*, og som dermed også kan oppfattes som stigmatiserende, og ord som kan oppfattes som *uttrykk for forståelse og empati*. I kategorien for forståelse og empati dreier det seg om ord som viser at den som mobber også kan ha en sårbarhet. Dette er ord som *usikker, har det vanskelig, ingen venner og vil passe inn*. I tillegg ble det laget tre kategorier til, slik at alle ordene ble med i tabellen. Disse kategoriene er *beskrivelse av handlinger, forklaringer på handlingen og uklassifiserte*.

I noen få tilfeller kunne ordene ha blitt plassert i

flere kategorier, for eksempel svar som *behov for selvhevdelse, vil være tøff, lite å ta seg til og mangel på sosialt miljø*. Disse kunne vært plassert under kategorien *uttrykk for empati og forståelse*, men de ble plassert i kategorien *forklaringer på handlingen*. Dette ble gjort ut fra en helhetsvurdering der vi så hvilke ord og uttrykk som var skrevet i samme besvarelse. For å undersøke om disse forskjellene var statistisk signifikante, og for å ha mulighet til å analysere opp mot flere variabler, gjennomførte vi i tillegg en kvantitativ analyse av datamaterialet.

Kvantitativ behandling av data

I forkant av den kvantitative analysen ble ordene vurdert i ulike kategorier: *handling eller verb knyttet til personen* som utfører mobbing, de tre ulike stigmagruppene (*utseendestigma, karakterstigma og tilhørighetsstigma*) og *uttrykk for empati og forståelse*. Ord innen stigmakategoriene, ble plassert både der og i kategorien *knyttet til person*. Denne sorteringa ble gjort av begge artikkelforfatterne i fellesskap. Det var samsvar i kategoriseringen. Den ene stigmakategorien, *utseende*, fikk ingen respons og ble derfor utelatt fra videre analyser.

I den statistiske analysen ble det benyttet SPSS versjon 26. Det ble foretatt deskriptiv analyse av alle kategoriene fordelt på kjønn. For å teste forskjeller i svar på de to skjemaene ble det først foretatt en Shapiro Wilks-test for å teste normalitet. Deretter ble det gjennomført en Mann–Whitney U-test for ikke-parametriske utvalg. Denne testen ble kun gjennomført på de to skjematypene, siden utvalgene ikke var store nok når de ble delt på variabelen *kjønn* i tillegg.

Resultater

Vi vil først presentere den kvalitative analysen av svarene og deretter den kvantitative.

TABELL 1 Kvalitativ sortering av ord assosiert med «mobberen» (44 skjemaer)

Negative personfokusede assosiasjoner (93)	den slemme / slem (13), frekk (4), bølle (4), ekkel (3), leder (3), sjalu (3), populær (2), kul (2), liten (2), arg (2), tøff (2), problembarn (2), dum (2), kontrollerende (2), fæl, dritt, diagnose, utspekulert, uempatisk, store klær, caps, bitch, spydig, ingen medfølelse, uforståelsesfull, trøblete, rasshøl, maktsyk, aggressiv, utspekulert, dust, arrogant, uhyggelig, vanskelig, stor, kontrollerende, ondskapsfull, dominerende, skummel, bedre enn andre, jenter, ikke til å stole på, hyper, likegyldig, problematisk, høylytt, mektig, nett-troll, bedreviter, usaklig, teit, svak, ufin, tafatt, lite kunnskapsrik, lett påvirkelig, selvsikker/trygg, offer, ikke oppdragelse hjemmefra, mangel på folkeskikk, korttenkt
Uttrykk for empati/forståelse (54)	usikker / usikkerhet / usikker på seg selv (28), dårlig selvtillit/selvbilde (3), (har) problemer (3), ensom (3), redd (2), problemer hjemme (2), utfordringer, trenger hjelp, skolelei, misforstått, utrygg, sliter selv (3), har det vanskelig, kald på utsiden – men sliter kanskje mye selv, ingen venner, vil passe inn, mangler omsorg, mangel på forståelse og konsekvens
Beskrivelse av handlinger (24)	fysisk (4), psykisk (2), utestenging (2), erte, le, kallenavn, tøffe seg, stygge kommentarer, velger offer, gjør andre svak, kommenterer, svarer ikke, plager andre, fryser ut, slem mot andre, ufin mot andre, ufine handlinger, trakassering, dytting
Forklaringer på handlinger (14)	sinne (2), bekreftelse (2), selvbilde, empati (2), kult, oppvekst, hevn, bekreftelse, behov for selvhevdelse, vil være tøff, lite å ta seg til, mangel på sosialt miljø
Uklassifiserte (22)	minst en som mobber (2), over lengre tid (2), vondt (2), ikke tiltak fra skolen, trasig, dumt, trist, internett, vekt, den skyldige, plageren, mobber, glemme, unødvendig, urettferdighet, vondt, hjelp, uvitenhet, sosiale medier

TABELL 2 Kvalitativ sortering av ord assosiert med «en som utsetter andre for mobbing» (43 skjemaer)

Negative personfokusede assosiasjoner (40)	slem (9), feig (6), lite/ikke medfølelse (2), problembarn (2), bølle, egoistisk, følelsesløs, voldelig, kaldhjertet, uhyggelig, alfa forbilde, selvgod, sint, ufin, bedreviter, den kule, vanskelig, ustabil, usympatisk, dårlig person, ikke til å stole på, ingen forståelse, tror h*n er bedre enn andre, markeringsbehov
Uttrykk for empati/forståelse (83)	usikker / usikkerhet / usikker på seg selv (26), sliter selv / har det ikke bra (8), redd (7), dårlig selvtillit (5), få venner (4), utrygg (3), har det tøft/problemer hjemme (3), angst (2), trist (2), omsorgssvikt (2), ensom(het) (3), misforstått (2), ulykkelig, lei seg, har det vanskelig, trenger venner, behov for å bli sett, sårbar, problemer, urolig, mindreverdighetskomplekser, lite oppmerksomhet, dårlig selvfølelse, vil bli sett, vil bli hørt, offer for mobbing selv, vanskelig bakgrunn, relasjonsvansker, mobbeoffer, følelsen av å bli oversett og ikke ha venner
Beskrivelse av handlinger (17)	utestenging (5), fysisk mobbing (3), baksnacking, psykisk mobbing (nedsettende kommentarer) (2), verbal (2), nettmobbing, slåing, vold
Forklaringer på handlinger (25)	oppmerksomhet (3), prøve å fremstå som tøff / tøffe seg (4), fordi det er «kult», hevde/heve seg selv (3), bekreftelse (3), har ikke noe bedre å komme med, gruppepress, kjeder seg, uttesting, bekreftelse, popularitet, reaksjon, bevise noe, skjule noe i egen livssituasjon, tenker at all oppmerksomhet er god
Uklassifiserte (26)	en mobber (2), umenneskelig (2), fortrenning, ikke noen jeg vil omgås, eldre, gutter, jenter, skaper negativitet, mobbing, utelukker, ser på uten å hjelpe, ser ikke hvordan det ødelegger, lite hensyn til andre, idiotisk, mobbing, vitne, gjenger, sosiale medier, fælt, dårlig, hjelp, unødvendig, drar med andre i dårlig mønster

I svarene på skjema 1, knyttet til begrepet *mobberen*, ble det av de 44 respondentene brukt til sammen 93 ord/ begrep som vi har kategorisert som *negative personfokuserte assosiasjoner*. Ordet som ble mest brukt var *slem* (13). Videre ble ord som *frekk, bølge, ekkel, problembarn, dum* og *kontrollerende* brukt av flere enn en respondent. Det ble brukt 54 ord som vi har tolket som at de uttrykker forståelse for handlingen og/eller har empati med den som utfører mobbingen. Der ble blant annet ordet *usikkerhet* i ulike varianter brukt 28 ganger. I tillegg var *dårlig selvtillit, problemer, ensom, redd* og *problemer hjemme* brukt av mer enn en respondent.

Når det gjaldt skjema 2, knyttet til uttrykket *en som utsetter andre for mobbing*, fant vi blant de 43 svarene 40 ord som kunne klassifiseres som *negative personfokuserte assosiasjoner*. Også her var *slem* brukt av flest respondenter (9) og *lite/ikke medfølelse* og *problembarn* av 2. På disse spørreskjemaene fant vi 83 uttrykk for *empati/forståelse*. I likhet med skjema 1 var *usikkerhet* det som ble brukt av flest (26). Videre ble *sliter selv / har det ikke bra, redd* og *dårlig selvtillit* brukt av flere enn fem, og *få venner, utrygg, har problemer hjemme, angst, trist, omsorgssvikt, ensom* og *misforstått* ble brukt av to eller flere.

I ordgruppa *handling eller verb* kan vi se at responsen er noe høyere for skjema 2 (*en som utsetter andre for mobbing*), men spredninga av responser er stor for begge skjemaene. Det kan se ut som at kvinner og menn har respondert relativt ulikt på denne kategorien, kvinner har et høyere antall på skjema 2, mens det for menn er motsatt.

Antall ord som kan knyttes til person, er litt høyere for skjema 1 sammenlignet med skjema 2. Også her svarer menn og kvinner litt ulikt. Kvinner har en høyere respons på skjema 1 i forhold til skjema 2, mens for menn er det motsatt.

Gruppa av ord som viser empati eller forståelse for *mobberen / en som utsetter andre for mobbing*, har en langt høyere respons på skjema 2. Denne forskjellen gjelder også for både kvinner og menn.

TABELL 3 Mean (M) og standardavvik (st.d.) for de ulike ordgruppene (87 skjema)

KATEGORI (0-5 ord i hver)	SKJEMA	N	M (ST.D.)
handling/verb	mobberen	44	1.07 (1.13)
	kvinne	28	1.00 (1.09)
	mann	16	1.19 (1.22)
	en som utsetter andre for mobbing	43	1.28 (1.28)
	kvinne	36	1.36 (1.31)
	mann	7	0.86 (1.07)
knyttet til person	mobberen	44	3.57 (1.40)
	kvinne	28	3.64 (1.06)
	mann	16	3.44 (1.90)
	en som utsetter andre for mobbing	43	3.49 (1.44)
	kvinne	36	3.47 (1.44)
	mann	7	3.57 (1.51)
karakterstigma	mobberen	44	3.52 (1.34)
	kvinne	28	3.75 (1.00)
	mann	16	3.13 (1.75)
	en som utsetter andre for mobbing	43	3.16 (1.57)
	kvinne	36	3.17 (1.58)
	mann	7	3.14 (1.68)
tilhørighetsstigma	mobberen	44	0.11 (0.32)
	kvinne	28	0.14 (0.36)
	mann	16	0.06 (0.25)
	en som utsetter andre for mobbing	43	0.07 (0.26)
	kvinne	36	0.28 (0.17)
	mann	7	0.29 (0.49)
uttrykk for empati og forståelse	mobberen	44	1.36 (1.14)
	kvinne	28	1.57 (1.17)
	mann	16	1.00 (1.03)
	en som utsetter andre for mobbing	43	2.16 (1.70)
	kvinne	36	2.19 (1.65)
	mann	7	2.00 (2.08)

TABELL 4 Mann–Whitney U-test for de ulike ordgruppene

KATEGORI (0–5 ord i hver)	SKJEMA	N	MEAN RANK	U	P
handling/verb	1	44	42.11	1029.0	0.461
	2	43	45.93		
knyttet til person	1	44	44.70	915.0	0.786
	2	43	43.28		
uttrykk for empati og forståelse	1	44	38.42	1191,5	0.033*
	2	43	49.71		

En Mann–Whitney U-test viser signifikant forskjell mellom svarene på skjema 1 og 2 for kategorien *uttrykk for empati og forståelse*. Det vil si at de som har skrevet ord assosiert med *en som utsetter andre for mobbing*, har signifikant flere ord som uttrykker empati og forståelse med den som mobber.

Drøfting

Hensikten med denne studien var å undersøke hvilke assosiasjoner grunnskolelærerstudenter knyttet til begrepene *mobberen* og *en som utsetter andre for mobbing*. Vi ville også drøfte om eventuelle ulikheter i begrepsbruk og assosiasjoner kan føre til ulike holdninger og praksis når det gjelder mobbeproblematikk.

De kvalitative resultatene viser at studentenes assosiasjoner knyttet til begrepet *mobber* inneholdt mange flere ord og begreper som kan tolkes som negative personkarakteristika, enn begrepet *en som utsetter andre for mobbing*. Eksempel på ord knyttet til *mobberen* var ord som *slem*, *frekk*, *bølle*, *ekkel* og lignende. De kvantitative resultatene viser en signifikant forskjell mellom assosiasjonene knyttet til *mobberen* og *en som utsetter andre for mobbing* når det gjelder antall uttrykk som vi har klassifisert som *uttrykk for empati/forståelse* for den som utfører mobbingen. Studentene som skrev assosiasjoner knyttet til *en som utsetter andre for mobbing*, benyttet flere ord som kan tolkes som at de har empati og forståelse for disse elevene. De kvantitative resultatene viser videre

en tendens til høyere respons på ord knyttet til person i skjema 1 (*mobberen*), mens det er en tendens til høyere respons på handling/verb i skjema 2 (*en som utsetter andre for mobbing*). Disse funnene kan sees i sammenheng med studien på begrepene *mobbeoffer* versus *utsatt for mobbing* (Holmen mfl., 2016), der *mobbeoffer* ble assosiert mer med stigmatisering og personkarakteristikk, mens *utsatt for mobbing* i større grad ga respondentene assosiasjoner til en forståelse av mobbing som et resultat av en dysfunksjonell gruppedynamikk.

Vi trenger å tenke gjennom hvordan vi definerer de som mobber, og mobbing (Ellwood & Davies, 2014; Eriksen, 2018). Av den grunn kan det være av betydning å øke bevisstheten om hvordan språk og begrepsbruk kan bidra til en stigmatisering som fører enkeltelever utenfor normalitetsidealet. Resultatene i denne studien viser at begrepet *mobberen* i større grad er assosiert med negative personlighetstrekk. Å benytte ord og karakteristikk om en person som for eksempel *frekk*, *bølle* eller *ekkel* er uheldig av flere årsaker.

For det første vil en persons egenskaper betraktes som noe relativt stabilt (Goffman, 2014), og bruk av begreper assosiert til personlighet kan bygge opp under forståelsen av mobbing som en konsekvens av egenskaper hos de ulike aktørene. Da kan det være lett å glemme at denne gruppen elever i utgangspunktet kan være sårbare og muligens avvist av andre elever, slik Rodkin & Hodges (2003) fant i sin forskning. Det kan

også begrense sannsynligheten for at vi spør oss selv hva det er som får elevene til å vise denne typen atferd (Horton, 2016; Søndergaard, 2012). Det kan med andre ord se ut som begrepet *mobberen* i mindre grad fører til assosiasjoner som minner oss om denne sårbarheten som Rodkin & Hodges, Søndergaard og Horton her minner oss om.

For det andre kan bruken av denne typen begreper føre til en mulig stigmatisering. Goffman (2014) har beskrevet hvordan sosialt stigma oppstår gjennom en prosess hvor personers sosiale identitet defineres gjennom en generalisering av egenskaper og handlingsmønstre, blant annet knyttet til personers atferd. Vi risikerer at omgivelsene betrakter personen ut fra stereotype forståelser og dermed overser mulige positive egenskaper. Personen blir «stemplet» av omgivelsene, men risikerer også å stigmatisere seg selv siden vi speiler oss i andres oppfatning av oss selv (Mead & Morris, 1934; Goffman, 2014). Det kan derfor være risiko for en toveis stigmatiseringsprosess for de som utsetter andre for mobbing. Thornberg og medarbeidere (Thornberg, Halldin, Bolmsjö & Petersson, 2013) fant jo i sin forskning, som tidligere nevnt, en toveis stigmaprosess for de som blir utsatt for mobbing.

Frigjøring fra et stigma kan være veldig vanskelig siden både en selv og omgivelsene fortsatt kan rette oppmerksomheten mot den stigmatiserte egenskapen (Goffman, 2014; Thornberg, mfl., 2013). Det vil si at selv om mobbingen er et tilbakelagt kapittel kan både omgivelsene og den som har utført mobbingen, oppfatte personen som *en mobber* dersom dette er en vanlig måte å omtale den som utfører eller har utført mobbing på. Når man bruker begrepet *en som utsetter andre for mobbing*, kom det imidlertid i denne studien opp flere assosiasjoner som gir uttrykk for empati og forståelse. Både de kvantitative og de kvalitative resultatene viser at begrepet *en som utsetter andre for mobbing* av studentene i denne studien i større grad blir assosiert med ord og uttrykk som handler om å være utrygg og det å streve med å passe inn i gruppa. Dette er for eksempel begrep som *usikker*, *redd*, *offer for mobbing selv* og kan knyttes til

forståelse av mobbing som dysfunksjoner i gruppedynamikken (Haavind, 2014; Lyng, 2018; Roland, 2014; Schott & Søndergaard, 2014). Begrepene innenfor kategorien *uttrykk for empati/forståelse* kan også bidra til å forstå og identifisere problemene som ligger bak mobbingen. Ifølge Rigby (2012) er denne forståelsen og identifiseringsevnen viktig for å kunne finne gode metoder for å håndtere problematikken.

Dersom man har en forståelse av at mobbing ofte skyldes dysfunksjoner i gruppedynamikken, kan lærerne og skolen hjelpe eleven som har utsatt andre for mobbing. Dette kan forklares til elevene på en måte som gjør at den som har utsatt andre for mobbing, ikke blir stigmatisert (Schott & Søndergaard, 2014). Dersom vi i større grad forstår mobbing som forårsaket av karakteristikk ved den som utfører mobbingen, vil som nevnt denne personen kunne være utsatt for både en indre og en ytre stigmatiseringsprosess (Thornberg mfl., 2013). For den som har utført mobbingen, kan et slikt stigma føre til selvoppfyllende profetier som gjør det vanskeligere for eleven å bryte handlingsmønstret (Andersen, 2018; Rubie-Davies mfl., 2015; Zhu mfl., 2018). Dersom man i større grad forstår og omtaler mobbing som et samspill mellom individet og dets omgivelser, vil den som utsetter andre for mobbing, lettere kunne gjenvinne tillit og få avsluttet en mobbesak.

De kvantitative analysene i denne studien viser også en tendens til at de kvinnelige informantene har blitt mer påvirket av ordet/uttrykket de skulle skrive assosiasjoner til, enn det de mannlige informantene har. Spesielt gjelder dette for ord som hører til under *ord som uttrykker empati/forståelse*. I den forbindelse er det interessant å merke seg en studie der 350 tenåringer fra Sverige (gjennomsnittsalder 17,5 år) viste en tilbøyelighet til å tro at mobbing skjer fordi den som utfører mobbingen ønsker makt og status. Jentene i denne studien hadde imidlertid en større tendens til å tro at mobbing skyldes at den som utfører mobbingen, har sine egne problemer (Thornberg, 2015a). Hvorvidt kjønn har spilt en rolle i vår studie, er det vanskelig å si noe sikkert om siden utvalget er såpass lite når det skal deles på både skjematype og kjønn.

Metodevurdering

Den kvalitative behandlingen av datamaterialet har en stor transparens siden alle ordene er gjengitt i tabell 1 og 2. Ved usikkerhet om plassering i tabellen ble ordene sett i sammenheng med de andre ordene som var brukt på det enkelte skjemaet. For å styrke reliabiliteten på den kvantitative analysen har vi vært to personer til å plassere ordene i kategorier.

Det er en styrke for validiteten at spørsmålet vi analyserer, er nært problemstillingen i artikkelen. Det kan derimot oppfattes som en svakhet at de to spørreskjemaene fanger opp begrep assosiert med to så ulike måter å omtale en rolle eller en atferd på. *Mobberen* er i bestemt form, mens *en som utsetter andre for mobbing* er i ubestemt form. Det er derimot subjekt i begge omtalemåtene. I studien om mobbeofferbegrepet, *Mobbeoffer eller utsatt for mobbing* (Holmen mfl., 2016), var det et subjekt og et verb. Samtidig representerer begrepene som er benyttet i denne studien, og begrepene til Holmen og medarbeidere (2016) to ulike måter å omtale mobbing på. Begrepet *mobberen* og *en som utsetter andre for mobbing* er to måter å omtale den som utfører handlingen på, en som er mer rettet mot enkeltindividet, og en som er mer rettet mot handlingen som foregår.

Informantene i studien hadde gått et semester på grunnskolelærerutdanninga da de besvarte spørreskjemaet. Dette gjør at de er relativt lite påvirket av lærerutdanninga og representerer nok mer befolkninga generelt. Det var 87 deltakere av 97 mulige som besvarte skjema 1 og 2. For at deltakelse skulle oppleves frivillig, ble det som før nevnt ikke registrert hvor mange som var til stede, og hvor mange av dem som leverte skjemaene. Det er sannsynlig at ikke alle 97 studenter var til stede den dagen skjemaet ble delt ut, og at en del av frafallet skyldes nettopp det. 87 svar er uansett ganske høyt med tanke på at materialet ble behandlet både kvantitativt og kvalitativt. Samtidig blir det relativt små undergrupper når de skal deles i både hvilket spørreskjema de har besvart, og kjønn.

Oppsummering og pedagogiske implikasjoner

Det tydeligste funnet er den signifikante sammenhengen mellom assosiasjoner til *mobberen* og til *en som utsetter andre for mobbing* og antall ord som viser empati og/eller forståelse for elever som mobber andre. Dette viser at dersom vi unngår å omtale disse elevene med substantiver slik som *mobberen*, men heller benytter språkformer hvor handlingen beskrives, slik som *en som utsetter andre for mobbing*, kan elevene i større grad bli møtt med forståelse, og handlingen og situasjonen kan dermed bli analysert på andre måter. Dette kan blant annet ha betydning for å stoppe stigmatiseringsprosessen av den som mobber, noe som vil være viktig for å endre atferden.

Det høye antallet negative begreper studentene benyttet, og som vi kan se i de kvalitative analysene, kan tolkes som at vi har en vei å gå for å skape en bredere forståelse av mobbing. En slik forståelse innebærer at mobbing også kan være en konsekvens av individers og gruppers frykt for å bli ekskludert, og at man som følge av dette også forstår sårbarheten disse elevene kan oppleve. Siden informantene i denne studien er lærerstudenter, viser resultatene også at lærerutdanningen har en viktig oppgave i å ruste studenter til å møte mobbeproblematikk i skolen på en fordomsfri måte.

Dette er bare en liten studie som viser en tendens til at begrepsbruken *mobberen* versus *en som utsetter andre for mobbing* kan påvirke assosiasjonene man får. For å få et klarere bilde av dette bør det utføres større studier der større undergrupper som kjønn og personers tidligere erfaring med mobbing blir adressert, slik at også disse undergruppene kan signifikant testes. □

REFERANSER

- ANDERSEN, I.G. (2018). Pygmalion in instruction? Tracking, teacher reward structures, and educational inequality. *Social Psychology of Education*, 21(5), s. 1021–1044. DOI: [10.1007/s11218-018-9452-z](https://doi.org/10.1007/s11218-018-9452-z)
- BALDRY, A.C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27(7), s. 713–732. DOI: [10.1016/s0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/s0145-2134(03)00114-5)
- BREIVIK, K., BRU, E., HANCOCK, C., IDSØE, E.C. & SOLBERG, M.E. (2017). Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsformidling om konsekvenser og tiltak. Nasjonalt senter for læringsmiljø og atferdsforskning (Læringsmiljøsentret), Universitetet i Stavanger, Regionalt kunnskaps-senter for barn og unge (RKBU Vest), Uni Research Helse.
- ELLWOOD, C. & DAVIES, B. (2014). Violence and the moral order in contemporary. I: R.M. Schott & D.M. Søndergård (red.), *School bullying – new theories in context* (s. 81–97). Cambridge: Cambridge University Press.
- ERIKSEN, I.M. (2018). The power of the word: students' and school staff's use of the established bullying definition. *Educational research*, 60(2), s. 157–170. DOI: [10.1080/00131881.2018.1454263](https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1454263)
- ERIKSEN, I.M. & LYNG, S.T. (2015). *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. OsloMet og NOVA.
- ETTEKAL, I., KOCHENDERFER-LADD, B. & LADD, G.W. (2015). A synthesis of person- and relational-level factors that influence bullying and bystander behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, s. 75–86. DOI: [10.1016/j.avb.2015.05.011](https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.011)
- FISKUM, T.A. & HOLMEN, H.K. (2017). Å forstå, forebygge og håndtere mobbing i skolen. I: K. Lyngsnes & M. Rismark (red.), *Didaktisk praksis, 5.–10. trinn*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- GINI, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students' perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), s. 51–65. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>
- GOFFMAN, E. (2014). *Stigma – den avvikandes roll och identitet*. Stockholm: Norstedt.
- HOLMEN, H.K., FISKUM, T.A. & DUUN, G. (2016). Mobbeoffer eller utsatt for mobbing. *Spesialpedagogikk, Forskningsdel*, 81(6), s. 54–63.
- HORTON, P. (2016). Portraying monsters: framing school bullying through a macro lens. *Discourse-Studies in the Cultural Politics of Education*, 37(2), s. 204–214. DOI: [10.1080/01596306.2014.951833](https://doi.org/10.1080/01596306.2014.951833)
- HYMEL, S., MCCLURE, R., MILLER, M., SHUMKA, E. & TRACH, J. (2015). Addressing school bullying: Insights from theories of group processes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, s. 16–24. DOI: [10.1016/j.appdev.2014.11.008](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.008)
- HAAVIND, H. (2014). «Who does he think he is?»: making new friends and leaving others behind – on the path from childhood to youth. I: R.M. Schott & D.M. Søndergård (red.), *School bullying – new theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- JOLLIFFE, D. & FARRINGTON, D.P. (2011). Is low empathy related to bullying after controlling for individual and social background variables? *Journal of Adolescence*, 34(1), 59–71. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.02.001>
- LYNG, S.T. (2018). The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. *Children & Society*, 32(6), s. 492–502. DOI: [10.1111/chso.12281](https://doi.org/10.1111/chso.12281)
- MEAD, G.H. & MORRIS, C.W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- PABON-CARRASCO, M., RAMIREZ-BAENA, L., JIMENEZ-PICON, N., BLANDON, J.A.P., MARTINEZ-MONTILLA, J.M. & MARTOS-GARCIA, R. (2020). Influence of Personality Traits and Its Interaction with the Phenomenon of Bullying: Multi-Centre Descriptive Study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1). DOI: [10.3390/ijerph17010172](https://doi.org/10.3390/ijerph17010172)
- PAPANIKOLAOU, M., CHATZIKOSMA, T. & KLEIO, K. (2011). Bullying at School: The role of family. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, s. 433–442. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.260>
- POUWELS, J.L., SALMIVALLI, C., SAARENTO, S., VAN DEN BERG, Y.H.M., LANSU, T.A.M. & CILLESSEN, A.H.N. (2018). Predicting Adolescents' Bullying Participation from Developmental Trajectories of Social Status and Behavior. *Child Development*, 89(4), s. 1157–1176. DOI: [10.1111/cdev.12794](https://doi.org/10.1111/cdev.12794)
- RIGBY, K. (2004). Addressing bullying in schools – Theoretical perspectives and their implications. *School Psychology International*, 25(3), s. 287–300. DOI: [10.1177/0143034304046902](https://doi.org/10.1177/0143034304046902)
- RIGBY, K. (2012). Bullying in Schools: Addressing Desires, Not Only Behaviours. *Educational Psychology Review*, 24(2), s. 339–348. DOI: [10.1007/s10648-012-9196-9](https://doi.org/10.1007/s10648-012-9196-9)
- RODKIN, P.C. & HODGES, E.V.E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: Four questions for psychologists and school professionals. *School Psychology Review*, 32(3), s. 384–400.
- ROLAND, E. (2014). *Mobbingens psykologi – hva kan skolen gjøre?* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- ROLAND, E. & IDSOE, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), s. 446–462. DOI: [10.1002/ab.1029](https://doi.org/10.1002/ab.1029)
- RUBIE-DAVIES, C.M., PETERSON, E.R., SIBLEY, C.G. & ROSENTHAL, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, s. 72–85. DOI: [10.1016/j.cedpsych.2014.03.003](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003)
- SCHOTT, R.M. & SØNDERGAARD, D.M. (2014). *School bullying – new theories in context*. Cambridge University Press.
- STØEN, J., FANDREM, H., ROLAND, E. & STIGMA. (2018). *Stemmer i mobbesaker – resultater og erfaringer fra Stigma-prosjektet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- SØNDERGAARD, D.M. (2012). Bullying and social exclusion anxiety in schools. *British Journal of Sociology of Education*, 33(3), s. 355–372. DOI: [10.1080/01425692.2012.662824](https://doi.org/10.1080/01425692.2012.662824)

- THORNBERG, R.** (2011). 'She's Weird!' – The Social Construction of Bullying in School: A Review of Qualitative Research. *Children & Society*, 25(4), s. 258–267. DOI: [10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x](https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2011.00374.x)
- THORNBERG, R.** (2015a). Distressed Bullies, Social Positioning and Odd Victims: Young People's Explanations of Bullying. *Children & Society*, 29(1), 15–25. DOI: [10.1111/chso.12015](https://doi.org/10.1111/chso.12015)
- THORNBERG, R.** (2015b). School Bullying as a Collective Action: Stigma Processes and Identity Struggling. *Children & Society*, 29(4), s. 310–320. DOI: [10.1111/chso.12058](https://doi.org/10.1111/chso.12058)
- THORNBERG, R., HALLDIN, K., BOLMSJO, N. & PETERSSON, A.** (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), s. 309–329. DOI: [10.1080/02671522.2011.641999](https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999)
- THORNBERG, R., HALLDIN, K., BOLMSJÖ, N. & PETERSSON, A.** (2013). Victimising of school bullying: a grounded theory. *Research Papers in Education*, 28(3), s. 309–329. DOI: [10.1080/02671522.2011.641999](https://doi.org/10.1080/02671522.2011.641999)
- THORNBERG, R. & JUNGERT, T.** (2014). School Bullying and the Mechanisms of Moral Disengagement. *Aggressive Behavior*, 40(2), s. 99–108. DOI: [10.1002/ab.21509](https://doi.org/10.1002/ab.21509)
- WENDELBOG, C.** (2020). Mobbing og arbeidsro i skolen – Analyse av Elevundersøkelsen skoleåret 2019/20. NTNU Samfunnsforskning.
- ZHU, M.J., URHAHNE, D. & RUBIE-DAVIES, C.M.** (2018). The longitudinal effects of teacher judgement and different teacher treatment on students' academic outcomes. *Educational Psychology*, 38(5), s. 648–668. DOI: [10.1080/01443410.2017.1412399](https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1412399)
- ZYCH, I. & LLORENT, V.J.** (2019). Affective Empathy and Moral Disengagement Related to Late Adolescent Bullying Perpetration. *Ethics & Behavior*, 29(7), s. 547–556. DOI: [10.1080/10508422.2018.1521282](https://doi.org/10.1080/10508422.2018.1521282)
- ZYCH, I., ORTEGA-RUIZ, R. & DEL REY, R.** (2015). Scientific research on bullying and cyberbullying: Where have we been and where are we going. *Aggression and Violent Behavior*, 24, s. 188–198. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.015>



I 2022 feirer NFSPs spesialpedagogiske konferanse 100 årsjubileum. Lärarförbundet i Sverige er vertskap og konferansen finner sted i Lärarnas hus på Stora Essingen i Stockholm 22.- 23. april 2022.

Temaet for konferansen er: "Et tilgjengelig læringsmiljø – med barnet/eleven i sentrum". Det er et bredt tema og programmet er satt sammen av forelesninger og workshops som viser et mangfold av områder som er viktige for at barnet/eleven skal få et bra læringsmiljø. Forelesningene handler både om hvordan vi voksne kan forholde oss og møte individets behov, men også at vi får muligheten til å ta del i forskning, metoder og verktøy som kan styrke vår kompetanse i arbeidet med barn/elever.

Styret i NFSP består av medlemmer fra våre nordiske land; Island, Færøyene, Danmark, Norge, Sverige og Finland. Styret representeres både av spesialpedagogiske foreninger og lærerorganisasjoner. Fra Norge er Utdanningsforbundet og Skolenes landsforbund representert i styret i NFSP.

Nordiska förbundet för Specialpedagogiks (NFSP) formål er å fremme samarbeid mellom medlemsforbundene i spesialpedagogiske spørsmål, samt følge utviklingen innen det spesialpedagogiske feltet i Norden og internasjonalt.

For påmelding og mer informasjon om konferansen:

lararforbundet.se/artikelsidor/nfsp-specialpedagogisk-konferens-firar-100-aar

Her kan du lese mer om NFSP: nfsp.fo

Pust ut ...

«Følelsene ankommer kroppen vår uten å være invitert.» Denne setningen er hentet fra den danske boka *Mindfulness som en sosialfaglig metode – ro, nærvær og empati i praksis*, skrevet av Mie Skads Jeppson. Hennes ambisjon er å formidle mindfulness på en måte som gjør denne metoden tilgjengelig for alle. Hun vil avmystifisere mindfulness ved å orientere framstillingen mer mot praksis i pedagogisk og sosialfaglig arbeid. Derfor beskrives det i boka blant annet en rekke praktiske øvelser som kan brukes både i barnehage og skole.

Metoden mindfulness

Jeppson forklarer mindfulness som en samlebetegnelse på en rekke meditative teknikker hentet fra buddhismen. Av den grunn har boka et eget kapittel der hun redegjør for hvordan moderne mindfulness har sin bakgrunn i buddhismen og dens lære om lidelse. Samtidig fraråder hun å undervise om buddhisme når en anvender mindfulness i profesjonelle sammenhenger. Hun skriver derfor at mindfulness skal praktiseres som en evidensbasert metode uten referanser til en overnaturlig verden eller en høyere form for bevissthet.

Tanken om at tilværelsen er preget av lidelse, synes likevel ikke å være helt forlatt: Moderne

smerter som stress, angst eller depresjon brukes mye som begrunnelse for å praktisere mindfulness. Men også det positive er med – og ideen om at metoden kan være en vei til blant annet helse, trivsel og selvinnsikt.

Mindfulness defineres som en bestemt måte å være oppmerksom på. Det gjelder den type bevissthet som oppstår når man oppholder seg i øyeblikket – uten å dømme de tankene og følelsene man opplever. Forfatteren beskriver og anbefaler flere former for øvelser innen yoga og meditasjon. Mindfulness er hovedingrediens i de fleste former for meditasjon, og mange øvelser i mindfulness inneholder også yoga. Her legges hovedvekten på kroppsbevegelser og åndedrettsøvelser.

Kraftfull metode

Forfatteren påpeker at mindfulness som metode er meget virkningsfull, og i boka beskriver hun troverdig hvordan metoden kan brukes overfor ulike diagnoser og vansker slik som for eksempel

- psykiske vansker: angst, depresjon og stress
- utviklingsforstyrrelser: autisme og ADHD
- sosiale problemer: utagerende atferd, kriminalitet og misbruk

Boka forteller om ei jente på 15 år som går i en spesialklasse. Hun har store problemer med å sove



MIE SKADS JEPPELSON
Mindfulness som socialfaglig metode
– ro, nærvær og empati i praksis
Samfundslitteratur, 2021
Språk: dansk
ISBN 978-87-59-33402-7

fordi hun blir overveldet av tanker som tar makten fra henne. På skolen arbeider de med mindfulness og bruker øvelser som hun etter hvert kan trene på hjemme også. Hun har særlig nytte av en øvelse der en skal ha oppmerksomhet mot en tanke av gangen og se tankene for seg enkeltvis. Etter hvert blir tankemylderet hennes mindre både på dagtid og når hun skal sove om natten.

Takknemlighet

Forfatteren går langt i å hevde at takknemlighet er den mest potente følelse når det gjelder å kunne skape trivsel i hverdagen. Hun påpeker at vi ved å utøve mindfulness ofte vil bli mer takknemlige over at vi lever og har en kropp og at vi får i oss oksygen gjennom pusten som gjør at vi kan bevege oss, kommunisere og alt mulig annet. Følelsen av takknemlighet gjør det lettere å glede seg over små ting i hverdagen. Jeppson er jo ikke den første som skriver om dette, men det er ikke mindre sant av den grunn.

Bevissthet og oppmerksomhet

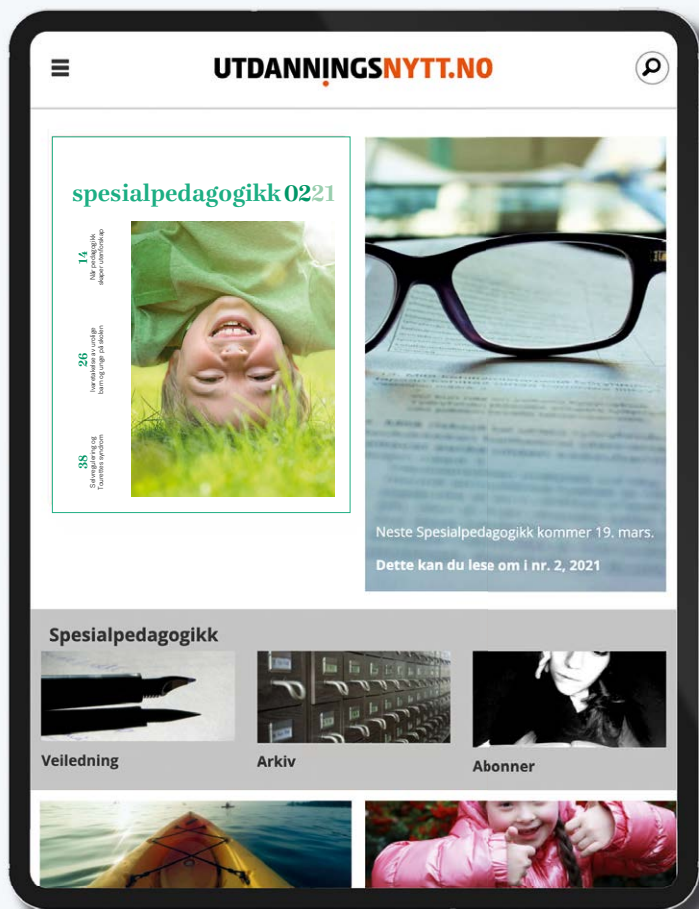
På linje med en rekke andre ord og uttrykk er både *bevissthet* og *oppmerksomhet* ord som gir mening i vanlig tale – uten at en trenger å ha en presis oppfatning av hva en legger i disse begrepene. Jeg mener imidlertid at det burde være annerledes i denne boka, siden begge disse begrepene er så sentrale her. Selv om dette er kompliserte begreper, mener jeg det ville ha styrket boka om forfatteren hadde forsøkt å redegjøre noe for hvordan disse begrepene kan forstås.

Konklusjon

Boka er skrevet på et lettfattelig moderne dansk. Den er enkel, praktisk og ikke preget av mystikk av noe slag. Jeg mener derfor at den må være en tilnærmet ideell begynnerbok. Lærere som kan tenke seg å arbeide med kropp og bevegelse for å utvikle et skole- og klassemiljø med mindre stress og et avdempet konfliktnivå, kan finne mye nyttig kunnskap her. □

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



Lyst til å skrive en tekst til Spesialpedagogikk ?

Siden vi i Spesialpedagogikk ønsker oss mye godt fagstoff også i 2022, vil vi gjerne ha ditt bidrag! Så send oss gjerne:

- fagartikler,
- gode historier fra praksis,
- beskrivelse av metoder som har vært vellykkede for å fremme mestring og kompetanse for ulike barn og med spesialpedagogiske utfordringer,
- debattinnlegg om noe du er opptatt av,
- eller bokmeldinger om bøker du har lest.

Vi ønsker oss ulike temaer, men teksten bør ha en spesialpedagogisk vinkling eller relevans slik at den passer inn i tidsskriftet.

Bruk e-postadressen: ellen@spesialpedagogikk.no



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN 2022

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	15. des. 2021	4. februar
2	16. februar	18. mars
3	20. april	27. mai
4	31. august	30. september
5	2. november	2. 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!



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

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



Ønsker du mer kunnskap om barn og elever som trenger ekstra støtte og tilrettelegging i opplæringen, bør du abonnere på Spesialpedagogikk! Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

Nå
også som
e-blad!



Nå utgis Spesialpedagogikk også som e-blad

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

Kjære nye og gamle abonnenter

Er du allerede abonnent får du bladet til samme pris som før – uavhengig av hvordan du vil ha det levert – i postkassen, digitalt, eller begge deler!

Er du medlem eller studentmedlem i Utdanningsforbundet kan du gå inn på Min side: udf.no/min-side/mine-abonnement – huk av for Spesialpedagogikk som e-blad.

Spørsmål om ordningen? Da kan du sende e-post til medlem@udf.no eller kontakte medlemsservice på tlf.: 24 14 20 00, tast 2 (betjent 08–15).

Er du ikke medlem eller ny abonnent kan du sende e-post til abonnement@utdanningsnytt.no

Et årsabonnement koster:

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

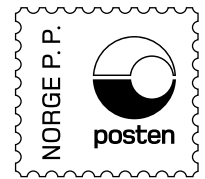


SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

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

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Spesialpedagogikk nr. 1, 2022 har utgivelse 4. februar. Der kan du lese om:

KRAFT – en modell for å fremme elevenes stemme: Artikkel av Lena Andresen og Lene Dahle Olsnes.
Barn i skole og barnehage med nedsatt hørsel i mild til moderat grad: Artikkel av Cathrine Alstad. ***Statisk og dynamisk testing:*** Artikkel av PP-rådgiver Yngve Forås. ***Tidleg innsats i lys av nye føringer i utdanningspolitikken – med blick på PP-tenesta:*** Artikkel av Gro Nærø. ***Skoleansattes erfaringer og utfordringer i møte mellom regelverk og pedagogisk praksis:*** Fagfellevurdert forskningsartikkel av Camilla Herlofsen og Janaina Hartveit Lie.

ANNONSE

Tegn Til Tale kommuniserende? - Vi har Norges mest unike kommunikasjonshjelpemiddel

Nysgjerrig?

Test ut løsningen med alle funksjoner i 45 dager!

Lyst på en presentasjon eller kurs?

Kontakt Milla Says sin egen nasjonale veileder/ kursholder

Hilde-Sofie Mordt: hilde.sofie@millasays.com / +47 952 67 161

Les mer på www.millasays.com



"Det vi opplever med Milla Says som hjelper oss og Luis med kommunikasjonen hans er at man får kombinert både tegnfilm, symbol og tale i et og samme hjelpemiddel. Det motiverer Luis og som vi ser hjelper han i sin kommunikasjonsutvikling."

- Ingrid, mamma til Luis 2 år

