

# “Hun sitter jo bare der!”

Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori

Av INGRID LUND

---

Vi ser dem i skolegården opptatt av noe. Ser ned, tar ikke initiativ, selv når noen kommer bort og prøver å få kontakt. Det kan hende de har fått seg sin egen plass i skolegården der de har en viss oversikt over det som skjer, skaper seg en viss form for trygghet – men er ikke inkludert i lek eller andre gruppeaktiviteter.

Vi ser dem i klasserommet.

Jobber iherdig med skolearbeidet, men liker ikke gruppearbeid og prosjekter der de er tvunget til å samarbeide og å være i dialog med andre.

Eller kanskje er det hun som bare sitter der. Er der bare, uten å være tilstede i det som skjer. De andre i klassen har sagt at de har prøvd å få henne med, men: *“Hun er alltid så sur, gidder ingenting! Vi har spurt henne, men hun svarer nesten ikke en gang!”*. Lærer har prøvd å komme i kontakt med henne, men kjenner at det alltid er en avstand uten at hun klarer å definere det noe mer. Føler hun har prøvd alt, men når ikke inn. Makteløshet, pedagogisk oppfinnsomhet, tålmodighet og ny kunnskap er noen av de ingrediensene som følger med det å arbeide med barn som har atferdsvansker, enten det er innagerende eller utagerende atferd.



*Ingrid Lund er høgskolelektor, familierapeut og forfatter og har påbegynt doktorgradsarbeid med temaet "Innagerende atferd". Hun arbeider på Fakultet for Pedagogikk ved Høgskolen i Agder og har i flere år arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien, samt i ungdomsskolen.*

Når en begynner å virkelig ”dykke ned” i feltet atferdsvansker er det utrolig mange innfallsvinkler, forklaringer, diagnoser, pedagogiske og psykologiske analyser å forholde seg til. Og det er vel liten tvil om at utagerende atferd får større oppmerksomhet både når det gjelder i klasserommet og i samfunnsdebattene.

Det har heller ikke vært lett å finne litteratur om innagerende atferd. Det meste av litteraturen på området atferdsvansker er også konsentrert om utagerende atferd. Det behøver ikke å bety at denne atferden er mindre problematisk. Innagerende atferd behøver ikke å være et problem for miljøet, men kan være det for eleven selv (Ogden, 1997).

I bokmålsordboken blir begrepet innesluttet definert slik: *innesluttet*: taus, utilnærmelig, tilbakeholden. Det var vanskelig å finne en klar definisjon på begrepet innagerende. Når vi ser på de alle de begrepene som kommer inn under innagerede atferd vil også taus, utilnærmelig og tilbakeholden atferd være noe som vises ut.

Når jeg skal forsøke å beskrive innagerende atferd er dette begrepet nevnt som ett av to atferdsutslag i forhold til atferdsproblemer, (Sørli & Nordahl, 1998). Kategoriene varierer i ordbruken som innagerende og utagerende (ibid), sosiale og emosjonelle vansker (Aasen 1987) eller utagerende og tilbaketrekkings-/unngåelseatferd, (Ogden 2001). Men selv om man foretar slike inndelinger, er det viktig å huske at alle elever har sin individualitet og sine særtrekk.

Det har siden 1970 vært gjort omfattende forskning på området atferdsproblemer. Sammenholdt viser resultater fra noen av de nyeste norske studiene som spesifikt fokuserer på problematferd i skolen at (Ogden, 1998 og Sørli & Nordahl 1998) følgende:

Innagerende atferd er nesten like vanlig som utagerende atferd. Omfanget øker svakt med stigende klassetrinn. Kjønnforskjellene er små fram til ca 14 års alder, men på høyere klasser forekommer innagerende atferd oftere blant jenter enn blant gutter.

*Utagerende atferd* blir ofte beskrevet som disiplinproblemer, manglende selvkontroll, aggressive handlinger, løgnaktighet, kriminalitet, mangle på empati, skulking, hærverk, nasking (Aasen 1987 og Sørli og Nordahl 1998).

*Innagerende atferd* kjennetegnes av nervøs og hemmet atferd. Det kan vise seg som barn med personlighetsvansker, nevrotiske trekk og angst, overdreven bekymring spesielt i forhold til nye situasjoner og unngåelsesatferd. De viser ofte atferd preget av tristhet, viser sjelden glede og

spontanitet. Atferden er preget ”agresjonshemming”. Andre kjenne-tegn er passivitet, der disse elevene er mer preget av overkontroll enn mangel på kontroll, (Aasen 1987). Sørli og Nordahl(1998) nevner begreper som ensomhet, alenehet, dårlig selvoppfatning, passivitet i undervisningssituasjoner, depresjoner, angst og usikkerhet, overdreven bekymring og psykosomatiske plager, som eksempler på innagerende atferd. I utgangspunktet er det vanlig å se på atferdsproblemer som variasjoner over allmennmenneskelige problemer. Variasjonene finner en først og fremst i *antall* problemer, hvor *intense* de er, og i deres *varighet* (Ogden 1987). Det vil si at alle kan utvise en innagerende atferd, slik at det nødvendigvis ikke er atferden i seg selv som er uvanlig, men når og hvor ofte den fremvises. Når atferden utvises på gale steder, til gal tid, i nærvær av feil mennesker og i uhensiktmessig omfang, da blir atferden oppfattet som avvikende. Problemet er ofte ikke kvaliteten på atferden, men kvantiteten (Aasen 1987, Sørli & Nordahl 1998).

Det som er felles er at atferdsbeskrivelsen må være av en slik art at varighet, intensitet og frekvens i hvert fall dekker tre av punktene i definisjonen til Sørli og Nordahl:

1. Bryte med det som er forventet atferd
2. Hemme læring og/eller utvikling hos eleven selv
3. Hindre positiv samhandling med andre.

Nå har vi noen begreper å holde fast i. Kanskje det dukker opp indre bilder av elever du har hatt, opplevelser du har knyttet til denne problematikken? Mange lærere er lei av teorier, de vil ha konkrete metoder, noe håndfast. Når jeg har vært ute på skoler i forbindelse med elever som skaper bekymring eller utfordrer, hører jeg ofte et gjentagende sukk fra læreren: ” *Det hjelper ikke bare å teoretisere dette, eller holde ansvars(fraskrivelses)møte. Jeg vil ha råd og hjelp til å vite hva jeg skal gjøre!*”

Jeg er selv en praktiker. Liker å jobbe tett inntil utfordringene. Er ofte utålmodig på møter som varer for lenge, og hvor ordene svever høyt oppe under taket uten at noen klarer å ta dem ned til virkeligheten. Men jeg ser også at noen teorier kan være til hjelp for å utvide vår forståelse og som igjen kan føre til nye idéer og handlinger. En av disse teoriene er Daniel Stern modell i forhold til selvets utvikling. Jeg ønsker å gi en kort gjennomgang av hans teori, for så å komme med tiltaksforslag nettopp med bakgrunn i Sterns idéer. Det er kanskje noen som stopper å lese når de ser at Sterns teori starter med spedbarnsalderen? Men det er her det hele starter, helt i begynnelsen av liv-

ene våre. Vi blir oss selv gjennom møtet med andre gjennom livene våre fra det første øyeblikket vi åpner øynene og møter en annens blikk, til vi lukker dem ved livets slutt.

## DE FEM SELVOPPLEVELSENE OG RELASJONSOMRÅDENE

### **Det gryende selvet (0-2 mnd). Følelsenes verden**

Stern mener at spedbarnet har evnen til å oppleve en følelse av et oppvåkne selvet helt fra begynnelsen av, og at det er aktivt i dannelsen av et gryende selvet i løpet av de to første månedene. Denne selvopplevelsen vil være til stede resten av livet. To kjennetegn ved det gryende selvet er *amodal persepsjon* og *vitalitetsaffekter*.

*Amodal persepsjon* gjør spedbarnet i stand til å oppfatte helhet og sammenheng sansemessig. Det handler om evnen til å oversette inntrykk fra en sans til en annen, så vel som å lagre inntrykk på tvers av sansene. Det igjen betyr at spedbarnet har kompetanse til å oppleve en sammenheng mellom det det kan lukte, se, høre og kjenne.

Stern nevner at visse typer lærevansker kan skyldes svikt i amodal persepsjon. I pedagogikken benytter en seg av amodal persepsjon ved at en er opptatt av å aktivere og kommunisere via flere sansemodaliteter.

*Vitalitetsaffekter* viser til mobilisering, aktivitet og kvaliteten ved følelsene. Følelsene er spedbarnets hjelp til å orientere seg i forhold til omverdenen. Hver opplevelse har sin egen følelsetone, og både voksne og barn påvirkes hele tiden av vitalitetsaffekter.

Vitalitetsaffekter beskrives best ved bevegelsesmetaforer, og ikke på kategorielle affekter som sinne, glede, forbauselse m.m. Slike metaforer kan være: Eksplosiv, synkende, stormende, stige fram, bølge, ro og forsvinne gradvis.

Det tidlige samspillet dreier seg om kommunikasjon knyttet til barnets tilstandsregulering, (søvn-våken, sulten-mett, gråt-rolig). Trøsting og roing er sentrale sider ved det tidlige samspillet.

### **Kjerneselvet (2-6mnd). Den nære sosiale verdenen**

Mens det gryende selvet muliggjør en helhetsopplevelse, er kjerneselvet basert på at spedbarnet gir inntrykk av å ha en integrert opplevelse av seg selv som fysisk atskilt fra andre, med egne handlinger og følelser.

Kjerneselvet er et fysisk selv med mening og sammenheng knyttet til handling og erfaring. Fire opplevelser eller erfaringer danner grunnlaget for kjerneselvet:

1. Selv-handling: Spedbarnet opplever at det er i stand til å påvirke, få ting til å skje.
2. Selv-sammenheng: Opplevelse av fysisk helhet og sammenheng.
3. Selv-affektivitet: En opplevelse av at affektene er bestående mønstre som tilhører selvet.
4. Selv-historie: Opplevelse av kontinuitet i tid, som forutsetter kapasitet til hukommelse.

For spedbarnet innebærer dette en hukommelse om motorikk, persepsjon og affektivitet. Det er en opplevelse av å være til i en stadig foranderlig verden. Erfaringene spedbarnet gjør seg i denne perioden gjennom de ulike erfaringer og handlinger gjør at kjerne-selvet trer fram. Barnet er i denne perioden svært sosial. Stern kaller det for den nære sosiale verdenen.

Barnet begynner å internalisere interaksjonserfaringer. Stern snakker om et episodisk minne, et spesielt minne av opplevelser som muliggjør integrering av det å henge sammen (koherens), være agent i eget liv.

På grunnlag av forskjellige konkrete samspillsepisoder med f. eks mor, vil spedbarnet konstruere en abstraksjon eller en slags gjennomsnitt av disse erfaringene. Denne gjennomsnittserfaringen er en indre representasjon. Disse danner arbeidsmodeller som gir utgangspunkt for relasjonelle forventninger og handlinger. Stern kaller dette for representasjoner av den generaliserte interaksjonen (RIG).

### **Det subjektive selvet(7-15 mnd). Sinnlandskapets verden**

Her utvikles evnen til å kunne dele følelsestilstander med andre. Et nytt opplevelses- og relasjonsområde blir mulig. Stern kaller det *følelsen av et subjektivt selv*. Barnet viser nå en intuitiv følelse for andre mennesker, og det har en indre verden som kan formidles til andre. Deling av felles oppmerksomhet, deling av intensjoner og deling av affektive tilstander. Dette er det som menes med *intersubjektivitet*.

Stern hevder at følgende prosesser må være til stede for at en skal kunne snakke om intersubjektiv utveksling av affekt:

1. Foreldrene må være i stand til å lese barnets følelsestilstander fra dets ytre atferd.

2. Foreldrene må utføre atferd som ikke er streng imitasjon, men som korresponderer med barnets ytre atferd.
3. Spedbarnet må være i stand til å lese den korresponderende forelderresponsen som noe som har med spedbarnets egen opprinnelige følelsesopplevelse å gjøre og ikke bare være imitasjon.

Det er bare i nærvær av disse tre betingelsene at følellestilstander i en person kan bli kjennbare for en annen, at begge kan oppleve, uten å bruke ord, at samhandling har funnet sted. Det er dette Stern kaller *affektiv inntoning*. Affektiv inntoning minner om imitering, men er en annen slags matching. Stern sier at det som matches, ikke er den andres atferd, men et aspekt ved denne atferden som refererer til personens følellestilstand. På den måten etableres en opplevelse av fellesskap som samtidig avgrenser de involverte som separate personer. Litt forenklet kan vi si at imitering gjengir form, inntoning gjengir følelse. Affektiv inntoning ligner empati ved at begge fenomener forutsetter en form for emosjonell resonans. Det innebærer å kunne oppfatte, dele og uttrykke verbalt en annen persons følellestilstand. Empati betyr å lytte fra innsiden av personens perspektiv og samtidig formidle dette kognitivt (Karterud & Monsen 1997).

Et barn som opplever at gleden, tristheten, initiativet eller forventningen ikke får et svar eller en bekreftelse, vil kunne få et uklart forhold til sine egne følelser og betydningen av dem. Disse som da velger å vende følelsen innover, og alltid har en følelse av å sitte alene med tankene, følelsene og opplevelsene, trenger å få tydelige tilbakemeldinger.

### **Det verbale selv(15-18 mnd). Ordenes verden**

Barnet kommer fra og med ca toårsalderen til å leve i to verdener; ordenes verden og følelsenes verden. Ett nytt opplevelsedområde stiger frem gjennom ordene. Språket blir et nytt medium til samspill og nærhet, men kan også bli et redskap til å forvrengte, forvirre og manipulere opplevelser og føre til en økende opplevelse av ensomhet. Barnet er ikke lengre en *infant*, (latin: en som ikke taler), det er nå en del av språkets "lag", noe som på godt og vondt setter sitt preg på alt sosialt samspill fra og med denne perioden.

Språket blir et nytt medium for samspill og nærhet, men kan også bli et redskap til å forvrengte og manipulere opplevelser, og lede til en økende opplevelse av ensomhet. Ordene gir fantastiske nye muligheter til å kommunisere, men det er også noe som går tapt. Språket er et tveegget

sverd, sier Stern, et sverd som for alltid deler verden og selvet i to deler. Helhetsopplevelsene som omfatter alle sansene kan aldri fanges inn i heldekkende, språklig beskrivelse. Språket er begrensende, det er bare deler av hele opplevelsen vi kan sette ord på. Noe går alltid tapt.

Men de første ordene bringer også barnet i situasjoner av gjensidig forståelse. Barnet og en kjent person deler fokus, og sammen setter de ord på verden omkring dem. Når barnet selv bruker ord, bekrefter den voksne ved å gjenta. Det blir som en felles overenskomst. *”Dette heter...”* På den måten får ordene en personlig mening for barnet, og hvert ord kan lades med en unik kombinasjon av sanselige erfaringer, følelser og tanker.

### **Det narrative selvet: Historienes verden**

Det narrative selvet dreier seg om å skape mening og sammenheng gjennom å fortelle sine egne historier, snakke om seg selv med egne ord. Stern kaller dette en *følelse av et fortellende selv*. Den primære funksjonen ved den narrative historie er å organisere opplevelse og erfaring. Å fortelle er ikke det samme som å snakke helt vanlig. En fortelling har en begynnelse og en slutt, og noe som hender innimellom. Det er en beskrivelse av et forløp over en viss tid. Fortellingen er en måte å skape en meningsfylt sammenheng på, å sortere ut det viktige fra alle inntrykkene, og å sette det sammen til en årsakskjede og inn i et tidsforløp. Den som lytter har også innflytelse på hvilken historie jeg velger å fortelle, og for hva jeg kommer til å legge vekt på. Gjennom å skape et bilde av seg selv og sin opplevelse, påvirker man sitt eget speilbilde, identiteten skapes i fortellingen.

### **CASE:**

Stien går i 8 klasse på Stikkelsrud skole, og har Karin Berg til klassestyrer. Lærer Berg har vært ved skolen i 15 år, og er en erfaren lærer. Dessuten har hun jobbet som klassestyrer i alle disse årene, og vært i tett kontakt med mange foreldre og elever. Hun har mye erfaring med alle typer utfordringer som denne jobben krever. Læreren sier under et ansvarsgruppemøte: *”Stine ekskluderer seg selv både fra lærere og medelever. Jeg synes jeg har prøvd det meste: Jeg har snakket med henne, prøvd å oppmuntre henne, få henne med – men får som regel ingen respons”* Stine passer inn i beskrivelsen i innledningen. Det skolen også vet er at Stine bor sammen med mor og lillesøster, at mor jobber skift på aldershjemmet som hjelpepleier og at Stine tar mye ansvar for lillesøster

på 6 år. Min rolle i forhold til Stine og skolen er at jeg er veileder for skolen og har hatt noen enesamtaler med Stine, samtaler med mor og Stine og to veiledningstime med skolen.

### HVORDAN BRUKE DANIEL STERNS TEORI INN I ARBEIDET MED INNAGERENDE JENTER?

Vi sitter sammen lærer Berg, Stine og jeg. Vi prøver litt febrilsk å koble henne på når vi snakker om skolens bekymring. Hun ser stort sett ned i gulvet, fikler med knappene på jakka og ser ut som hun ønsker seg langt vekk. Når vi spør, undrer oss og deler de tankene vi har knyttet til Stines innadvendte atferd sier hun lite den første halvtimen av samtalen. Jeg føler meg temmelig maktesløs. En blanding av å bli irritert og ha lyst til å si: *"Skjerp deg! Ta deg sammen!"* og en annen stemme som sier: *"Jeg ser dette er vanskelig for deg. Du ser ned i gulvet og jeg tenker at du kanskje tenker at ingenting nytter."* Heldigvis sier jeg det siste. Da ser Stine opp og sier: *"Åssen kunne du vite det?"*

Her prøver jeg å lese den ytre atferden jeg ser og gi følelsestilstanden ord. Prøver å "tune" meg inn på hvordan hun har det både med stemmeleie, ordvalg, innlevelse og genuin interesse. Det er dette Stern kaller affektiv inn-toning, som igjen handler om å utviklet et subjektivt selv. Det er viktig at det ikke blir en "klissete" liksom-empati – men at kilden til den affektive inn-toningen er bygget på genuin interesse for den andres ve og vel. Barn og unge gjennomskuer fort en såkalt "profesjonell empati" hvor ordene bare blir ord uten gjenklang i den andres liv, følelser, tanker og opplevelser. I eksempelet over prøver jeg også å gi følelsene ord. Og de barna som ikke har fått hjelp til, eller blitt bekreftet når de har prøvd å si noe om hvordan de har det kan vende følelsene innover. Det kan igjen gi en følelse av at det jeg opplever ikke er "riktig", noe som igjen kan føre til at jeg lar være å dele følelser med andre. Det er nettopp i utviklingen av det verbale selvet (15-18 mnd.) at tilbakemeldinger på det jeg sier og føler blir bekreftet, utvidet, styrket og stimulert. Mange av de innagerende barna sender ikke ut så tydelige signaler som de utagerende. Det de sier og signaliserer kan noen ganger være vanskelig å "fange opp" og overse. De lager ikke så mye bråk og krever ikke så mye og er derfor lett å overse i en travel hverdag. Det er nettopp det som er noe av den store utfordringen i møte med disse elevene, også fordi opplevelsen av å få lite "tilbake" gjør at en ikke orker – eller gir litt opp. Kunsten blir da å fange opp de små signalene, se dem, høre dem, føle dem og gi dem tilbake slik at en viser at en har sett, hørt og følt. Da gir en eleven en ny sjanse og hjelp til å bli tydeligere for seg selv og andre.



Jeg ser i samtalene med mor og Stine at mor sjelden bekrefter det Stine sier og føler. Mor forteller mest om seg selv og egne utfordringer i livet. De gangene vi bekrefter Stine og hennes opplevelser merker vi at hun tar det imot, mens mor ”hopper” raskt over til nye tema. Dette er noe Stine tydeligvis er vant til. Hun blir umiddelbart stille når mor avbryter eller omdefinerer noe av det Stine har sagt, eller rett og slett overhører det og snakker om noe helt annet. Dette er noe vi jobber videre med i samtalene. Det understreker også viktigheten av at andre viktige voksne rundt ser Stines sårbarhet på dette området, hennes negative erfaringer og nødvendigheten av å styrke selvfølelsen.

På skolen blir det derfor viktig at lærer er bevisst de muligheter det ligger i det å finne de situasjonene der det er naturlig å speile det hun ser og hører på en slik måte at det har mulighet til å nå Stine. Utgangspunktet må være å møte henne der hun er. Tempo, ordvalg og uttrykksform er viktige momenter. Læreren kan godt gjemme seg bak: *”Jeg har så mange elever i klassen at jeg ikke har tid til sånt. Det får andre ta seg av”*. Poenget er å være bevisst den måten en kommunisere med eleven på, hva som er viktig når en har kontakt og dialog, uavhengig av varighet og kontekst. Hvordan lærere forholder seg til og samspiller med elevene sine er påvist å ha en direkte innvirkning på trivsel og oppførsel (Sørli 1998).

Det kan også være en ide og la Stine være deltager sammen med andre som kan si noe om hvordan de har det. Et forum der det er trygt å dele opplevelser og tanker. Det kan være ei jentegruppe i klassen, eller det kan være ei gruppe på tvers av klassegrenser. Enkelte skoler har hatt stor suksess med egne grupper for ”de stille jentene” både på barnetrinnet og på ungdomsskoletrinnet. Dette kanskje nettopp fordi at det å se, høre og kjenne at en ikke er alene i verden om å synes det er vanskelig å uttrykke det en opplever og føler.

Noen ganger strekker ikke ordene til. Det er alltid en risiko for at språket skal skille tanken fra følelsen. Kløften mellom det indre og ytre, mellom den amodale helhetsopplevelsen der alle sansene er aktive, og den språklige formuleringen kan bli for dyp. Det som kan bygge bro over kløften mellom de rike sanslige opplevelsene og de språklige beskrivelsene, er de kunstneriske uttryksmidlene. Vårt behov for å skape eller ta del i det den andre skaper av bilder, poesi, musikk teater osv gir oss tilgang til en annen måte å kommunisere på enn via det konvensjonelle språket. Det handler også om å skape sammenhenger mellom det en føler og det en uttrykker (amodal persepsjon). Så når ordene ikke

strekker til kan det finnes andre uttrykksmåter å formidle seg gjennom både for lærer og elev.

Mor forteller at Stine er glad i å spille piano. Hun gikk på musikkskolen i 3.-5. klasse, men sluttet fordi pianolæreren flyttet og hun ikke ville ha noen ny lærer. Men mor sier at hun hører at Stine spiller når hun ikke tror at noen hører det. Kan musikken være en uttrykksform som Stine kan formidle seg gjennom? Kan den brukes som en link ut i ”verden” til samspill med andre? Kan den brukes for å opprette kontakt og interesse? Kan musikk eller andre uttrykksformer være en måte Stine kan formidle seg til lærer, mor eller evt. en gruppe?

Dersom Stine kan få vist noe av det som hun faktisk er god på vet vi at alle mestringsopplevelser er med på å styrke selvet og opplevelsen av at jeg er noe, og jeg kan noe. Det å finne fram til sterke sider, forstørre dem opp og bruke dem bevisst på skolen vet vi er viktig. Lærer forteller at Stine er flink faglig og en mester i å skrive stil. Hun har helt fra hun kunnet skrive laget fantasifulle historier med et kreativt språk. Det å bruke det skriftlige språket på skolen for å formidle sammenheng, øke forståelse og til å dele er et ypperlig hjelpemiddel til å styrke det narrative selvet. Det kan være å oppmuntre til å skrive dagbok, skrive brev eller dikt for å formidle noe av seg selv, sin historie som igjen er med på å skape sammenheng.

I en jentegruppe jeg hadde, skrev de dagbok hver dag. Når vi møttes valgte de selv ut det de ville lese for hverandre neste dag i gruppa. Etter hvert som de ble tryggere på hverandre og seg selv, leste de alt de hadde skrevet. Etter at gruppesamlingene ble avsluttet fortsatte flere av dem å sende dagboknotater til hverandre på mail. Gjennom å skape et bilde av seg selv og sin opplevelse, påvirker man sitt eget selv bilde, identiteten skapes i fortellingen. Å skrive dagbok er å fortelle sin egen historie for seg selv. Å dele sin historie, eller deler av den, er å våge å bli tydelig med den jeg er både for meg selv og andre.

Sterns teori gir mye håp selv for de barna som opplever å ha fått lite bekreftelse fra de var små. Utviklingen av selvet pågår som en prosess i møte med nye mennesker og nye situasjoner. Selvområdene som dannes i de første leveårene fortsetter å være aktive og utvikles gjennom livet. Det betyr at dersom mor klarer å ta imot veiledning på dette, og Stine møter nye situasjoner og mennesker som klarer å styrke hennes selvområder, er det gode muligheter for at Stine kan møte verden på en åpnere og tryggere måte.

#### TILTAK:

1. *Vektlegging av betydningen av relasjonen mellom lærer(e) og elev.* Trekke lærdom av tidligere suksesser og fiaskoer.
2. *Lærenes bevissthet på egen kommunikasjon, forventninger, være måte, holdninger og villighet til å endre seg,* (Chazan 1994).
3. *Samarbeid med hjemmet.* Søke råd hos foreldre på hva de mener er viktig å legge vekt på i overgangene. Hvilke erfaringer de har med å lykkes og mislykkes.
4. *Elevsamtaler.* Drøft skikkelig hvilken lærer som skal ha ansvaret for dette i forhold til eleven med vekt på hvilke lærere som har genuin interesse for eleven og elevens eget ønske om hvem hun har mest tillit til.
5. *Bevisst bruk av bekreftelse og fokus på mestring.* Bekreftelsen må være konkret og begrunnet, spontan, oppriktig og variert (Ogden 2001). Repeterende bruk av generelle kommentarer som ”fint”, ”bra gjort” gjør ikke det samme inntrykket som: ”Jeg likte måten du løste dette problemet på fordi...”
6. *Bruk av kunstneriske uttrykksmidler.* Hvordan bruke de praktiske-estetiske fagene til å uttrykke følelser, meninger, stemninger m.m.?
7. *Gruppe/kurs for ”de stille”.* Det kan kalles alt fra: ”Jente-gruppa” til ”Jeg kan, jeg vil, jeg tør!” Samarbeid mellom sosiallærer og klassestyrere på hvem som trenger et slikt kurs, hvem som kan holde det (samarbeid med PPT?) og innholdet tilpasset gruppa. Mange idéer kan hentes fra ”Det er ditt valg” (Lions Quest), ”Steg for steg” (Beeland 1991; Najonalforeningen for Folkehelsen), ”Du og jeg og vi to” (Lamer 1997) og ”Tren opp motet” ( Brunland og Eikbu 1998).
8. *Dagbok i gruppe,* som dialogvektøy mellom lærer/elev, som norsk-oppgave eller bare som en oppfordring. Husk: Eleven bestemmer hva som skal deles og hvordan det skal gjøres!

#### OPPSUMMERING OG REFLEKSJON

Det er til sammen åtte ulike tiltak som kan iverksettes på en skole, både med tanke på å forebygge innagerende atferd, men også som hjelp for dem som viser en slik type atferd. Tiltakene er både på organisasjons, individ- og gruppenivå. Dette fordi jeg tenker at det er viktig at en setter inn hjelpe- og støttetiltak på flere nivåer. En rekke momenter både av individuelle, relasjonelle og kontekstuelle forhold spiller inn når vi

snakker om atferdsproblemer, enten det er innagerende eller utagerende atferd. Derfor må også hjelpetiltakene sette fokus på ulike arenaer og forhold i elevens liv. Tiltak som bare fokuserer på en liten del av problembildet viser seg ofte å ha liten eller ingen positiv effekt. I verste fall kan slike smalsporede tiltak ha problemforsterkende effekt. (Sørлие/Nordahl 2000) Tiltakene som jeg skisserer er rettet inn mot skolearenaen, men i Stines tilfelle ble det også jobbet parallelt med familierapi, og samarbeidet mellom skole og behandlingsapparat ble et viktig tiltak. Samarbeid på tvers av fag- og systemgrenser som fungerer, der samarbeidspartnere deler kompetanse og erfaringer vil alltid komme familiene til gode. Skolebaserte og familiebaserte tiltaksmodeller (f.eks. ”Parent Management Training) med et multimodalt og multisystemisk design er en av de nye og lovende tiltaksmodellene vi i dag har kjennskap til (Sørлие 2000, Rutter m.fl 1998). Med multimodal menes bredspektrede tiltaksmodeller med spesifikke moduler for å påvirke flere av de faktorene som har vist seg å henge sammen med atferdsproblemer. Med multisystemisk menes miljøovergripende tiltaksmodeller med parallelle moduler for å oppnå endringer både hos eleven, i skolen og i hjemmet, ( f.eks: Multisystemisk terapi, MST).

Det vil, uansett om Stines familie er med i et slikt program eller ikke, være viktig at den skolen som ber om hjelp til å utarbeide tiltak, setter av tid og ressurser til å se hvilke konsekvenser tiltakene vil få for skolens innhold og organisering. En rekke spørsmål må reises:

- Hvordan fungerer dialogen mellom hjem og skole? Hvem har ansvar? Hvor mye tid avsettes det til dette? Hvordan deles informasjon?
- Hvilke klassemiljøopplegg har vi gode erfaringer med?
- Hvilke samarbeidsrutiner har vi på samarbeid med 1. og eventuelt 2. linjetjenesten?
- Hvordan er skole-hjem samarbeidet organisert på vår skole?
- Hvor kan vi innhente mer kompetanse på området? (PPT, kompetansesentre, Barne- og ungdomspsykiatri, helsestasjon, andre skoler med erfaringer.)
- Hvordan kan skolen legge til rette for at lærernes personlige kompetanse styrkes og bevisstgjøres? (eks: personalseminar, veiledning)
- Hvordan er kulturen på vårt lærerværelse for å snakke om at vi føler oss maktesløse og trenger hjelp? Tør vi i det hele tatt å ta det opp? Hvordan møter vi hverandre som kollegaer når noen ber om støtte?
- Hvordan er samarbeidet på tvers av faggrensene på skolen vår? Hvordan nyttiggjøre seg kreativt de ulike fagkompetansene vi allerede har?

Uansett hvilket teoretisk utgangspunkt vi har, uavhengig av faglig bakgrunn, hva vi tenker er bakenforliggende årsaker til innagerende atferd er skolearenaen en av barnas/ungdommenes viktigste arenaer. Der oppholder de seg store deler av dagen, der utvikles både faglig-, sosial- og personlige kompetanse. Som lærer er du en betydningsfull voksen enten du liker å forholde deg til det eller ei. Som lærer har du makt enten du forholder deg til det eller ikke. Hvordan du utøver makten, hva slags betydningsfull voksen du er handler om flere ting. Det handler om bevissthet, vilje til å se på sin egen, både personlig og faglige kompetanse.

I læreplanverket (1996, s. 32) står det:

- *Læreren avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesse består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer. Den viktigste forutsetningen for det er respekten for elevens integritet, følsomhet, for deres ulike forutsetninger og trang til å få elevene til å bruke sine muligheter og komme ut i sitt eget grenseland”.*

Stort tydeligere kan det vel ikke sies om hva som faktisk er lærerens oppgave. Og det er jo slik at alle barn går på skolen i en eller annen form. Det betyr også at alle slags barn har rett til skolegang, og til å møte en lærer som har et elev- og læresyn som er preget av overstående sitat. Vi kan mene hva vi vil om spesialskoler og skoleintegreringspolitikken, men med utgangspunkt i en skole for alle, er det også pedagogens jobb å forholde seg til alle typer elever.

De innagerende elevene kan man velge å se på som en *”klamp om foten”*, *”en som er med på å legge en demper på klassemiljøet”*, et *”problem”* eller man kan se på dem som en utfordring med positiv nysgjerrighet og ønske om å være med på å skape en optimal skolehverdag for dem. Med utgangspunkt i Stern modell er det som sagt mye håp og mange muligheter i utvikling av relasjoner og de ulike selvområdene, uavhengig av alder. Det betyr at du som lærer faktisk kan være med på å legge til rette på ulike nivåer for endring, trivsel og nye erfaringer.

Mange vil kunne gjenkjenne Stine og hennes historie, eller deler av den. De fleste lærere som har arbeidet en del år vil kunne nikke bekreftende til de utfordringer som ligger i møtet med denne type elever, og kjenne dem igjen fra klasserommet. Lærere får også ofte deler av den bakenforliggende historien i møte med foreldre og eventuelt hjelpeapparat. Jeg har mange ganger blitt overrasket over hvor åpne mange foreldre er i forhold til egen tilkortkommenhet, og hvordan de deler sin historie der det kan være med på å øke forståelsen for hva eleven trenger. Den åpenheten og viljen til å se på egen rolle og samspill i forhold til den gutten eller jenta det gjelder, kan skolen lærer mye av.

Teoriene kan hjelpe oss til å forstå, se ”bak” det som vises ut og gi oss økt forståelse, og forhåpentlig større tålmodighet, for den innagerende atferden. De kan også, som jeg har vist til i tiltakene, underbygge tiltak som kan støtte og fremme nye relasjoner, samt øke sosial og personlig kompetanse. Første utfordring for skolen og den enkelte lærer er å forholde seg til det, ikke bare la den stille eleven sitte der fordi han/hun ikke er til bry for noen. Det er steg nummer en. Det å våge å se og forholde seg til noe som utfordrer en selv og en kultur der det å svare, være aktiv, sosial og frampå er idealer, kan være svært utfordrende både for den enkelte lærer og den enkelte elev. Dernest kan Tom Andersens ord få lov til å avslutte oppgaven som en liten påminnelse om at den ”pedagogiske automatiske telefonsvareren ” som ofte lirer av seg de ferdige løsningene på det meste i livet, med fordel oftere kan skrus av for å åpne opp for nye og flere spørsmål.

#### REFERANSER

- Chazan, Laing, Davis: *“Emotional and behavioral Difficulties in Middle Childhood. Assessment and Intervention in School.”* London: Falmer Press 1994.
- Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (1996). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Ogden 1987: *”Atferdspedagogikk i teori og praksis”*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Ogden 1997: *Rustet for livet? Ungdoms kompetansemål og verdier i et nytt perspektiv* Vikersund, Samlivssenteret.
- Ogden 2001: *”Sosial kompetanse og problematferd i skolen”*. Gyldendal Norsk forlag.
- Rutter, Giller, Hagel, (1998) *”Antisocial behavior by young people”*. London, Cambridge University Press.
- Stern, Daniel *”The interpersonal World of the Infant. A view from Psychoanalysis and Development Theory”*. New York, Basic Books.
- Sørli, M. A & Nordahl (1998): *”Problematferd i skolen. Hovedfunn og forklaringer og pedagogiske implikasjoner”*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”skole og samspillsvansker. NOVA rapport 12a/98 Oslo: GCS.
- Zimbaro 1981. *”The shy child: A parents guide...”*. Mc Graw – Hill Book Company
- Aasen, P. (1987): *”Atferdsproblemer, innføring i pedagogisk analyse”*. Cap-pelen forlag.

*Ingrid Lund*

Fakultet for Pedagogikk  
Høgskolen i Agder  
4600 Kristiansand  
Tlf. 38 14 21 88