

Fortell meg hvem du omgås ...

Det norske språket har en rekke ordtak som kommer med en filosofisk betraktning med få, men velvalgte ord. Ordtaket “Fortell meg hvem du omgås og jeg vil si deg hvem du er”, er eldgammelt og stammer fra en gresk vismann som levde for flere tusen år siden. Relatert til denne artikkelen, henspiller ordtaket på hvordan vi formes av omgivelsene på godt og vondt ved relasjonell speiling. Spesialpedagog, forfatter og relasjonsterapeut Herdis Palsdottir sier det slik: “Vi møter oss selv slik vi blir møtt og slik møter vi også andre.” Det handler om alle barns behov for å bli speilet positivt ved å bli sett, hørt og ikke minst forstått på en god måte¹. Annerledesbarna er sårbare for å oppleve negativ relasjonell speiling og utstøting fordi de skiller seg ut fra omgivelsene på en måte som oppleves negativt. I denne artikkelen setter vi fokus nettopp på disse barna.

BAKGRUNNSFORSTÅELSE

Hypotese

Vi har en hypotese om at negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen er til hinder for sunn utvikling, trivsel og livsglede for de barna som opplever dette. Med bakgrunn i dagens kunnskap om barns utvikling både fysisk, sosialt og psykologisk, ønsker vi å vise hvilke negative konsekvenser vi kan se for oss for sårbare skolebarn som over tid opplever negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen. Denne artikkelen setter fokus på annerledesbarna. Fordi de skiller seg ut på en måte omgiv-

elsene definerer som negativt, er de ekstra sårbare for å oppleve negativ relasjonell speiling og utenforskap i skolen. Det kan være funksjonshemmede barn, barn med sansetap, lærevansker, barn med en annen hudfarge og kulturbakgrunn eller som er annerledes av andre årsaker.

Trygg tilknytning

Dersom barnets primæromsorgsgivere ikke får til, evner eller er interessert i å svare på barnets signaler, vil vi få en alvorlig skjevutvikling. Trygg og god tilknytning er utgangspunktet for

Beate Heide er fag- og skjønnlitterær forfatter og spesialpedagog med lang erfaring i arbeid med barn som strever på ulike arena. Jobber i Statped.

Margrethe Sylthe er utdannet fagpedagog og spesialpedagog. Hun har 24 års praksis som spesialpedagog, og arbeider også som relasjonspedagog og terapeut.

at barnet er i stand til å ta i bruk sine iboende ressurser, lære og utvikle seg i samspill og lek med andre. Dette er kjent kunnskap om barns utvikling ut fra et utviklingspsykologisk perspektiv. Mer spesifikt vil vi se på hva som skjer om barn ikke blir positivt speilet i opplæringsmiljøet.

Negativ relasjonell speiling

Barn over en viss alder er mer sårbare for å speile en annerledeshet i omgivelsene enn yngre barn. Så lenge barna som trenger noe annet/mer enn andre barn er i barnehagen, går det som hovedregel bra. Siden lek er hovedaktiviteten i barnehagene, kan personalet lage lekegrupper på tvers av alder slik at det ikke blir synlig hvilke barn som strever. Dette skyldes at i barnehagen er det yngre barn som ikke behersker det som de eldste gjør. Derfor er toleransevinduet for annerledeshet mye større i barnehagen. De barna som har utfordringer vil derfor gjerne bli regnet som yngre av de andre barna i barnehagen, og det synes å være mer akseptert i barnehagen enn i skolen. I skolens er det fokus på læring og barnegruppa er aldersmessig homogen. Det er derfor lettere at barn sammenligner seg med klassekameratene og derfor blir de som ikke når opp til de forventninger om progresjon som læreplanene legger opp til synlig i klassen. Denne artikkelen setter derfor søkelys på negativ relasjonell speiling og utstøting hos skolebarn. De barna vi vil si noe om er:

- 1 *sårbar for å speile annerledeshet og avvisning, fordi de skiller seg ut fra jevnaldrende på skolen og i hjemmemiljøet på en måte som defineres negativt*
- 2 *sårbar for å speile barrierefokus i omgivelsene og ikke bli møtt som barn med ressurser og muligheter først og fremst slik som andre barn, men som barn med hindringer av ulike årsaker*

Selvekskludering

Negativ relasjonell speiling og utstøting får konsekvenser for sårbare barns relasjon til seg selv og andre. Sårbare barn som speiler avvisning blant jevnaldrende på skolen og i hjemmemiljøet, kan utvikle et mønster på å avvise seg selv og andre. Sårbare barn som speiler barrierefokus i omgivelsene, utvikler lavere for-

ventninger til seg selv, lavere selvfølelse og opplevelse av mindreverd som følge. Disse barna driver ofte med selvekskludering, fordi de har opplevd så mange tapssituasjoner at de har mistet håpet om å bli verdsatt (Portes & Rumbaut, 2006; Valenta, 2008). Dette er et paradoks, for ofte er deres største ønske å få lov å være med. Dersom en opplever barn som er selvekskluderende, er dette et alvorlig varsko om at noe er galt fatt!

Språk er makt

Utenforskap starter veldig tidlig i barns liv. Det som er kjent i oss selv, defineres som "vi", mens den som oppleves som fremmed defineres som "de andre". Vi tror at dette skyldes at små barn rent språklig jobber med begrepenes utstrekning og grenser, samtidig som førskolebarna har en kritisk periode for å samle og kategorisere begreper. Disse strukturene kan også gjøre seg gjeldene i språket vi bruker om andre barn. Ordene vi bruker påvirker holdningene og adferden vår. Språket konstruerer vår sosiale virkelighet (Grue, 2017)². Språket utvikler seg i et felleskap med andre; det har altså et iboende sosialt aspekt, nemlig å benevne verden og snakke om den på en måte som gjør at andre forstår hva vi prøver å fortelle. Dette behovet for å konstruere og opprettholde vår sosiale virkelighet gjennom språk, gjør at barn i førskolealder som jobber så hardt for å tilegne seg språklige ferdigheter, også får noen vurderingssystemer inn med språket. Dette gjør barna i stand til etter hvert å vurdere og sammenligne sine prestasjoner med andre barn i barnehagen. Det skjer mye språklæring hos førskolebarn i barnehagen, og det gjør det også hjemme. Noen barn definerer helt fra tidlig barnehagealder hvem som er lik (altså "vi"), og hvem som faller utenfor (altså "de andre"). De kan ha fått med seg disse holdningene fra egne nærpå personer. Dette er et perspektiv som er vanskelig å forstå for foreldre, fordi de ofte er nokså blinde for hvordan deres holdninger spiller seg ut i verbalspråk og kroppsspråk (Kermit mfl., 2014).

Psykoedukativ samtale

De sårbare barna, som gjennom speiling opplever sin annerledeshet, har ingen forståelse for

det de opplever. De har heller ikke språk til å snakke om hva de opplever i de andres blikk. I tillegg er det ofte slik at voksne ikke snakker med barna om hva annerledesheten består i. Selv om barn som får en diagnose har krav på å få den presentert, tilpasset sitt modnings og utviklingsnivå. Vi tror at det er langt fra alle barn som har hatt denne viktige samtalen med helsepersonell. En slik psykoedukativ tilnærming er en rettighet etter Pasientrettighetslovens § 3 (1999), som ville forklart mange barn det de opplever i andres blikk.

ULIKE SYN PÅ INKLUDERING

Antidiskriminering

Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (1998) har i sin formålsparagraf klare føringer for både læring og trivsel.

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast.

Det er særlig verd å merke seg at det i formålsparagrafen pekes spesielt på at all diskriminering skal motarbeides. I utdypingen av formålsparagrafen for Opplæringslova, som vi finner i den generelle delen av læreplanen, står det skrevet:

Opplæringa skal: framelske særpreget hos den einskilde, dei forskjellar som gjer kvart individ til eit fond for andre - og å formidle dei felles kunnskapar og dugleikar som gjer at vi kan fungere lett med andre og saman medverke til at samfunnet veks.

Muligheter for alle

På tross av internasjonale og nasjonale føringer om det motsatte, blir noen skolebarn satt på sidelinjen som fellesskapstilskuere. FNs barnekonvensjon, som ble vedtatt i 1989, gir barn rettigheter uansett funksjonsnivå. Salamancaerklæringen (1994) presiserer at alle mennesker kan lære. Alle har rett til opplæring i et inkluderende skolemiljø, og mennesker med funksjonshemming skal ha like muligheter for personlig vekst, deltaking og utvikling som alle andre.

Alle med

Det er tydelige føringer om *inkludering for alle* i skolen fra myndighetenes side. Det er likevel

stor avstand mellom inkluderingsstankens ideer og idealer om *alle med* og muligheter for alle i *praksis*. Felles innsats for en inkluderende norsk skole har på mange måter ikke lyktes så godt som mange hadde håpet, og undersøkelser viser at det er avstand mellom teori og praksis. I et intervju i artikkelen – *Likegyldighet til inkludering i skolen er farlig* (2016) sier forsker Eva Simonsen at inkluderingsstanken nærmest er parkert og gitt opp, og at begrepet inkludering er forsvunnet fra offentlige måldokumenter. Hun mener at inkludering i praksis ikke er mulig når den behandles for seg og ikke blir en del av den generelle skolepolitikken. Forskning og systematisk arbeid for økt kvalitet i den spesialpedagogiske opplæringen er viktig, og vi vil vise til to gode eksempler: SPEED-prosjektet og *Vi sprenger grenser*.

SPEED

SPEED-prosjektet vil finne svar på hvordan spesialundervisningen foregår i virkeligheten, og målet er å forbedre den. SPEED-forskerne slår fast at alle barn lærer best i klassen sammen med jevnaldrende (Tøssebro, 2016). Likevel foregår fremdeles mye av spesialundervisningen ute av klassefelleskapet og i form av sær trening. SPEED-prosjektet viser at dersom skoleeier satser på inkludering, går prosentandel med timer til spesialundervisning ned. Skoler med inkluderende praksis har god allmennpedagogisk tilnærming – og bruker virkemidler knyttet til lovens paragraf om likeverdig opplæring til å tilpasse opplæringen for grupper som trenger det. Disse skolene kjennetegnes ved at rektor er aktiv med i utformingen av skolens politikk, og at lærerne får tydeligere rammer å styre etter gjennom faglige drøftinger om målet med skolegangen. Disse skolene greier også å tilrettelegge bedre i ungdomsskolen fordi tankegangen om inkluderende praksis ikke opphører selv om barna blir eldre.

Vi sprenger grenser

I prosjektet *Vi sprenger grenser* (2017) har Statped satt fokus på å vise metodikk som skal bidra til å øke forventningene, bevisstheten og kompetansen om læring og utvikling hos barn og elever med store sammensatte lærevansker og

utviklingshemninger. Målet er at elevenes faglige og sosiale utbytte i barnehage og skole økes. Prosjektet har fått mye oppmerksomhet, og det viser at dersom forholdene legges til rette, er det mulig å ha en skole som ivaretar og inkluderer alle elever. På tross av de gode resultatene i gode eksempler, viser praksis at det er mye utenforskap i skolen i dag. Holdning til barn, kunnskap om de som faller utenfor, forståelse for lovverket og det handlingsrommet det gir, tror vi er nøklene til bedre inkluderende praksis. Praksis viser at spesialpedagogikk ikke alltid tas like mye på alvor i skolen. Vi fortsetter med noen eksempler på dette.

Inclusion is not for the faint hearted

Setningen, som kan oversettes med *Inkludering er ikke for pyser*, er hentet fra en forskningsrapport som kom i 2014: *En av flokken. Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. NTNU-forskerne har lånt setningen fra en artikkel av Antia mfl. fra 2002. Ifølge NTNU-forskerne med prosjektleder professor Patrick Kermit i spissen, er ungdom med sansetap ikke en del av "flokken" på skolen, men ensomme og isolerte. Forskerne mener det er de funksjonshemmede elevene og deres foreldre/foresatte som bærer mesteparten av inkluderingskostnadene. Dette ved opplevd ekskludering, dårligere opplærings tilbud og segregering, som igjen påvirker både trivsel og læring. Det står i sterk kontrast til føringene i ICF (International classification of functioning, disability and health). ICF ble opprettet av WHO/FN i 2001, som sier i klartekst at inkludering er et samfunns- og systemansvar (KITH, 2006). Rettigheter blir ikke en reell mulighet, før de settes ut i livet i pedagogisk virksomhet. Spørsmålet blir da hvordan disse rettighetene for mennesker med funksjonsnedsettelse kan settes ut i livet i skolen, slik at staten Norge oppfyller de forpliktelser de har påtatt seg gjennom internasjonalt arbeid både med å ratifisere Salamancaerklæringen og å anerkjenne Barnekonvensjonen?

Generasjon prestasjon

NTNU-forskerne setter fokus på bl.a. utenforskap hos elever med sansetap i skolen. Det at sosial inkludering blir for lite vektlagt i skolen,

bekreftes i en undersøkelse gjennomført av Skolelederforbundet (2016) blant 112 rektorer. Rapporten peker på et ensrettet faglig fokus i skolen. De sier at nyutdannede lærere kan fagene godt, men er ikke like godt forberedt på arbeid med sosial kompetanse og relasjonsbygging, spesialundervisning, skolejuss og samarbeid. Samtidig viser forskning at det som er den viktigste faktoren for læring er lærerens relasjon til elevene, altså relasjonskompetanse (Drugli, 2012; Federici & Skaalvik, 2013; Utdanningsdirektoratet, 2015).

PISA

Mange mener noe av årsaken til utviklingen mot det økte faglige fokuset i skolen, kan relateres til den lave rangeringen av den norske skolen på PISA-undersøkelsene. Det har resultert i en utvikling mot en testskole med sterkt fokus på å få elevene til å prestere faglig. I 2008 gjennomførte Utdanningsforbundet en undersøkelse blant sine medlemmer i grunnskolen og videregående skole. Mange lærere hevdet at skolemyndigheter og politikere legger for stor vekt på PISA-resultatene i utviklingen av den norske skolen og for lite på forskning på norske forhold (Midtbø og Stavik, 2009).

Uten mål og mening

I Barneombudets fagrapport (2017), slås det fast at mange av elevene som mottar spesialundervisning ikke får et forsvarlig utbytte av opplæringen, og at disse elevene har et dårligere psykososialt skolemiljø enn andre elever. De blir verken hørt eller får medvirke i opplæringen. Elevene og foreldrene forteller om lærere uten nødvendig kompetanse, om mange vikarer, og om undervisning utført av voksne uten godkjent utdanning. I tillegg får både elever og foreldre for lite informasjon om konsekvensene når de f.eks. velger vekk fag, eller velger vekk vurdering i fag. Vårt spørsmål er; hvordan skal vi motvirke denne trenden, og hvilke metodiske utforskninger innebærer dette?

Barnas arbeidsmiljølov

Systematisk negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen er mobbing. Første august 2017 trådte det i kraft endringer i Opplæringslovens

kapittel 9A om elevenes skolemiljø (Skolemiljø, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2017). Endringene erstatter den såkalte "mobbeparagrafen" som ble innført i Opplæringsloven i 2007. Endringene er ment å styrke elevenes rettsvern, blant annet ved at nulltoleranse mot mobbing lovfestes. Regjeringen har også fornyet og forbedret klageordningen, og det er blitt enklere og raskere å melde fra om mobbing. § 9A gir elever rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998; Skolemiljø, 2017). På tross av systematisk innsats for å bekjempe mobbing i skolen, blir 50 000 barn og unge mobbet. Ifølge en rapport fra Læringsmiljøsentret ved Universitetet i Stavanger, følges ikke elever som blir mobbet opp lenge nok, og risikerer derfor senskader som helse-relaterte plager og skolerelaterte utfordringer (Tharaldsen, mfl., 2017). Undersøkelser viser at funksjonshemmede elever er særlig utsatt for mobbing i skolen. Eksempelvis viser en ny undersøkelse i Blindeforbundets regi (2016), at 40 % blinde elever i skolen mobbes og at hele 65 % (1 av 3) svaksynte elever utsettes for dette. I en rapport fra en undersøkelse i Hørselshemmedes Landsforbunds regi (2017), fremkommer det at hver fjerde hørselshemmede elev opplevde å bli mobbet flere ganger månedlig. Mange opplevde også at skolen visste om mobbingen uten at det hjalp. I undersøkelsen er det brukt mange av de samme spørsmålene som i den offisielle Elevundersøkelsen. Mens det der er 4,6 prosent av landets totale elevmasse som opplever å bli mobbet flere ganger i måneden, så er tallet 28 prosent blant de hørselshemmede. Spørsmålet blir: Hvordan blir disse resultatene tatt imot og jobbet med i skolen?

Mobbeadferd

Nyere forskning viser at barn lærer mobbeadferd av sine foreldre. I artikkelen *Slik lærer barn mobbeadferd av foreldrene sine* sier pedagog Ingrid Grimsmo Jørgensen (2012) at barn trenger veiledning og grenser, men at de også har behov for at foreldre gir omsorg, tar del i livet deres og hjelper dem med å håndtere tanker og regulere følelser i forhold til andre. Barn fornemmer voksnes holdninger både

gjennom ordvalg, stemmeleie og kroppsspråk. De lærer tidlig å lese foreldrenes verbale og kroppslige uttrykk, og så trekker de konklusjoner fra det de opplever. Er det ikke kongruens mellom ordene, stemmeleiet og det kroppen forteller, er vi programmert slik at vi stoler mest på kroppsspråket (Dragland, 2016). Selv om vi voksne tror vi har kontroll på både ordvalg, stemmeleie og kroppsspråk, så vil våre holdninger ofte være tydelige for andre, - både barn og voksne. Selv hvor god kontroll vi tror vi har på kroppsspråket vårt, vil våre holdninger avspeile seg i våre handlinger.

ANNERLEDESHET

Annerledesbarn

Utfordringene for annerledesbarn som opplever negativ relasjonell speiling i skolen, kan analyseres, forstås og bakgrunn beskrives ut fra ulike perspektiver. Som på mange andre områder, utvikler barn seg også følelsesmessig og sosialt fra fødselen av og langt oppover i tenårene. For å forstå barnas utfordringer, er det nødvendig å forstå hva slags utvikling som foregår nevrobiologisk. Relasjonell nevrobiologi eller interpersonlig nevrobiologi er grunnlaget for utvikling, også relasjonelt (Siegel 1999, 2006, 2008, 2014, 2015a, 2015b). Negative miljømessige betingelser over tid endrer hjernen (Blindheim, 2008). En slik endring kan handle om at barn som opplever negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen over tid, utvikler et mønster på utenforskap ved at terskelen for å oppleve avvisning blir lav. Hos den sårbare eleven i skolen kan dette uttrykkes enten ved tilbaketrekning eller det motsatte, ved å utagere og "kreve" sin plass i fellesskapet. Elevene "Ann" og "Anton" uttrykker de to ulike reaksjonene i sin væremåte.

"Ann"

"Ann" er en sterkt svaksynt elev i 4. klasse ved Dal skole. I storefri denne dagen som de fleste andre dager, sitter hun for seg selv i ytterkanten av skolegårdens lekeområde. Medelevene i klassen er opptatt med aktivitet og lek, og synsvanskene gir ikke "Ann" oversikt over hvor de andre befinner seg. De første skoleårene, forsøkte "Ann" å få innpass i det sosiale fellesskapet, men jevnaldrende ga henne tydelige

signaler om at hun var til hinder for lek og utfoldelse. I starten forsøkte også de voksne på skolen å hjelpe til slik at "Ann" ble en del av det sosiale fellesskapet, men etter hvert ga både de voksne og "Ann" opp. De voksne på skolen fortsatte å ta kontakt med "Ann" i friminuttene, men det likte hun ikke. "Ann" opplever at hun skiller seg mer ut ved å gå sammen med de voksne, enn å sitte for seg selv på sin faste plass i utkanten av skolegården i friminuttene. Fordi prosessen har pågått i noen år, føler "Ann" seg tom og sosialt utvisket som person. Hun er ofte lei seg og gråter mye hjemme. Hver morgen bruker "Anns" foreldre mye tid på å få henne til å stå opp og gå på skolen.

"Anton"

"Anton" er sterkt tunghørt og elev i 5. klasse ved Berg skole. Han er som regel offensiv og (over)aktiv i sine forsøk på å få en plass i det sosiale fellesskapet blant jevnaldrende på skolen og i hjemmemiljøet. Av medelever oppleves "Anton" som masete og krevende, ofte hyperaktiv og en som søker oppmerksomhet ut fra hypotesen om at negativ oppmerksomhet er bedre enn ingen oppmerksomhet. De andre elevene i klassen mener at "Anton" alltid krever sin plass i fellesskapet ved å forsøke å ta styring og kontroll i aktivitet og lek i skolegården. "Anton" er ofte i konflikt med medelever og har ingen venner i klassen. "Anton" får mye kjeft både av medelever og voksne i løpet av skoledagen. Han føler seg mye sint og kranter også mye med de andre også hjemme. "Anton" er sint og frustrert allerede når han våkner om morgenen, og han hater å måtte gå på skolen.

Både "Ann" og "Anton" har forståelige reaksjoner i forhold til sine opplevelser av utenforskap; Det er opp til de voksne rundt dem å tolke og forstå hvorfor mønstrene er blitt slik de observerer, og ikke minst å komme med tiltak som motvirker utenforskapet. Slik det er i dagens skole vil nok mange pedagoger legge ansvaret på utenforskapet på eleven. For "Ann" ville lærere kunne si at hun ikke ønsker seg et felleskap, og at de har prøvd alt. For "Anton" ville lærere kunne komme med utsagn som "Han er så voldsom, så det er ikke rart at ingen orker å være sammen med han". I begge tilfellene tar ikke skolen som organisasjon formålsparagrafen om trivsel som

gir læring på alvor. De setter heller ikke i gang tiltak på adferd de observerer.

En av flokken

Mennesket er flokkdyr, og derfor har vi et iboende og grunnleggende behov for å tilhøre en flokk, vår flokk (Fugelli, 2015). Denne lengselen etter å høre til, gjør oss alle sårbare dersom vi blir definert utenfor "vi"-et.

"Vi" og "de"

Det å være et annerledesbarn innebærer en sårbarhet, og ikke minst en redsel, for å ikke passe inn i normen. Det gjør barn sårbare for å bli skjøvet utenfor "vi-flokken". Å havne utenfor "vi-flokken" betyr å bli del av "de andre", som er de som skiller seg ut fra oss som er flertallet. Utenforskap er skambelagt og får den utstøtte til å føle seg underlegen og mindre verd.

To eksempler

Det å bli definert "innenfor" eller "utenfor", kan være kulturbestemt. "Vi"-flokken består av de fleste, og i vårt samfunn betyr det etniske nordmenn. På en skole i en klasse med bare norske skolebarn, vil eksempelvis et barn med en annen hudfarge og etnisk kulturbakgrunn være sårbart for å bli skjøvet ut på sidelinja. I noen afrikanske land skjer det at barn som er født albino med hvit hud og lyst hår, utstøtes (Nilsen, 2011). Utstøtingsmekanismene kan utløses både ved at andre oppleves som annerledes i like stor grad som om de ser annerledes ut. Dette gjelder i høyeste grad for barn med samisk bakgrunn, som over flere generasjoner ble utsatt for en sterk fornorskningpolitikk. Den har representert både strukturell, språklig og kulturell undertrykking som har gitt kollektive traumer om å bli behandlet som mindreverdige (Granfjell, 2017)³. Da snakker vi om en kultur som på utsiden ikke har noen fysiske trekk som skiller dem fra den norske majoritetsbefolkningen. I de samiske kjerneområdene har det norske hatt definisjonsmakten, og den har vært utøvd med en særdeles brutal fremgangsmåte.

Relasjonskompetanse i skolen

Elevene "Ann" og "Anton" viser eksempler på at negativ relasjonell speiling og utstøting over tid, gir store følelsesmessige utfordringer for

sårbare skolebarn som opplever dette. Når skolen som system ikke har pedagogisk fokus på det, blir elevene overlatt til seg selv for å takle slike utfordringer uten at de er nevralt modne for det. Det vil over tid utfordre barnas stressaktiveringssystem, noe som vil gi belastningsskader senere i livet (Blindheim, 2008, Braarud & Nordanger, 2011, Nordanger & Braarud, 2014). Tidlig stress hos barn gir helseproblemer som eksempelvis psykiske lidelser i voksen alder (Kaufman mfl., 2000; Felitti mfl., 1998 i Blindheim, 2008). Med denne kunnskapen, vises behovet for tidlig intervensjon for sårbare barn (Børve, 2017⁴). Tidlig intervensjon forutsetter at skolen har kompetanse og verktøy til å håndtere slike utfordringer fra starten av, og ikke lar det eskalere.

HJERNEN ER ALENE (DELILLOS)

Relasjonell neurobiologi

For å forstå sårbarheten hos barn som opplever negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen over tid, er det nødvendig med kunnskap om neurobiologi. De siste tiårene er det forsket mye på barns neurobiologiske utvikling, og det er nødvendig at vi forstår hvordan negativ relasjonell speiling og utstøting over tid påvirker barnet- både neurologisk, de fysiologiske reaksjonene barnet får i kroppen og konsekvenser dette får for barnets relasjon til seg selv og andre. Amygdala, hippocampus, prefrontal cortex, HPA-aksen og modellen tredelt hjerne er eksempler på sentrale begreper som hjelper oss å forstå bedre konsekvensene av negativ relasjonell speiling og utstøting over tid. Aller først vil vi se litt på kjernen i tenkningen: nevroner, speilnevroner og synapser.

Nevroner, speilnevroner og synapser.

Hver gang vi utsettes for sansestimuli fra omgivelsene eller kroppen, "fyrer" nevroner i hjernen. Vi utsettes for enorme mengder inntrykk hver dag, og den nevralt aktiviteten er tilsvarende stor. Nervecellene i hjernen kalles nevroner. Synapser er strukturer som overfører impulser fra et nevron til neste (Nordanger & Braarud, 2017). Disse inngår i nevralt mønstre, som aktiveres om og om igjen. "Jeg går i bane", heter det i teksten til låten "Englefjes" fra DumDumBoys. Vi mennesker har en tendens til

å fokusere på det samme, noe som får de samme nevronene til å "fyre". Dette gjenspeiles i vår virkelighet, og vi har tendens til å repetere våre tanke-, følelses- og handlingsmønstre. Tenk bare på når vi når samles til seminar, og de samme menneskene finner "sine" plasser i lokalet etter hver pause. Det å snu gamle vaner og det å lære nye ting, kan være en utfordring. Dette er i samsvar med Donald Hebb's berømte sitat: *Neurons that fire together, wire together, and Neurons out of sync fail to link* (Siegel, 1999). Når det gjelder speiling, handler det om en spesiell type nevroner, nemlig speilnevroner. Det er nevroner som "fyrer" samtidig i ulike personers hjerner. Et eksempel er at vi fort føler trang til å gjespe når den vi er sammen med gjesper. Ved å speile andres kroppsspråk og bevegelser, er hjernen i stand til å skape en tilsvarende indre tilstand hos både betrakteren og den som blir betraktet (Blindheim, 2008). Speilnevrons-systemet gjør at vi kan lære andres følelser å kjenne gjennom kontakt med tilsvarende følelser i oss selv. Speilnevrons-systemet danner grunnlag for utvikling av empati og sosial interaksjon.

Denne artikkelen setter fokus på at sårbare elever som opplever negativ relasjonell speiling og utstøting, og det skjer noe med barn som er i en slik situasjon over tid og kanskje i årevis. Barna vil etter hvert speile "blikkene" de møter, og lærer å avvise seg selv og å ikke anerkjenne seg selv. Over tid kan situasjonen føre eleven inn i sosial tilbaketrekningmønstre eller til det motsatte; - dvs. evig "kamp" for å bli en del av flokken blant jevnaldrende på skolen og i hjemmemiljøet, slik som vist i eksemplene "Ann" og "Anton". Noen barn vil også veksle mellom de to ytterpunktene. Vi mener at dette er en kunnskap skolen ikke har fokus på i dag. Eksemplene "Ann" og "Antons" skolehverdag er preget av stress, og vi fortsetter med å se på hvordan kronisk stress virker inn på kroppen.

Stress

Nyere forskning på stress viser at også barn opplever stress (Diseth, 2005, Diseth mfl., 2005). Professor og barnpsykiater Trond H. Diseth (2016) viser til en femdobling av sykehusinnleggelses av unge med stressrelaterte sykdommer og

lidelser. Diseth mener den alarmerende utviklingen har innvirkning på hjerneutviklingen og den følelsesmessige, atferdsmessige, sosiale og kognitive utviklingen hos de dette gjelder. For mange fører det til vedvarende skoleproblemer, lærevansker, dropout og familiære problemer. Nevral utvikling hos barn skjer parallelt med annen utvikling. Vi mener at sårbare barn som opplever negativ relasjonell speiling og utstøting i skolen daglig og kanskje i årevis, utsettes for mer stress enn de er nevralt modne for å takle på egenhånd. Stressforskeren Hans Selye skiller mellom eustress som er positivt stress, og distress som er negativt stress (Nelson & Simmons, 2003). Kronisk distress blir toksisk. Professor og psykologspesialist Dag Øystein Nordanger (2014) beskriver toksisk stress som negative erfaringer som setter seg i kroppen. Toksisk stress påvirker stressaktiveringssystemet - HPA-aksen - negativt. HPA-aksen (hypotalamus-hypofyse-binyrebark-aksen), har som oppgave å regulere stress ved å sende stresshormonene adrenalin, noradrenalin og kortisol rundt i blodet (Blindheim, 2008). Det gir kroppen ekstra energi til å takle stress.

Negativ feedback

Like viktig som å tilføre ekstra energi, er tilbakekoblingssystemet - negativ feedback - som bidrar til at kroppen gjenvinner homeostatisk balanse når stresset gir seg (Blindheim, 2008, Siegel 1999, 2008). Ved toksisk stress vil ikke negativ feedback fungere. Stresshormonene fortsetter å pumpes rundt i blodet slik at kroppen ikke gjenvinner indre ro og balanse. Konstant økt spenningsnivå i kroppen vil etter hvert bli merkbart som hodepine, stiv nakke, "vondter" i muskler og ledd, nedsatt immunforsvar, nedstemthet, angst og uro, e.l. Mens homeostase henspiller på organismens evne til å bevare en indre stabilitet, viser begrepet allostase til dens evne til fleksibilitet i møte med stressfaktorer (Kirkengen & Ulvestad, 2007). Allostatisk ubalanse vil på sikt skape mer alvorlige helseproblemer relatert til hjerte- karsystemet, endokrine sykdommer, skjelett- og muskelsykdom, psykiske lidelser, osv. Barn som opplever toksisk stress over tid, kan få helserelaterte problemer som voksne (Nordanger, 2014, Blindheim, 2008).

Tredelt hjerne

Tredelt hjerne-modellen belyser hvordan våre følelser, tanker og handlingsmønstre henger sammen med ulike strukturer, deler og funksjoner i hjernen. Ifølge RVTS-nettsidene var den amerikanske hjerneforskeren Paul McLean den første som beskrev den tredelte hjernen i 1973 (RVTS). Den nederste delen er den autonome, sansende hjernen eller reptilhjernen/hjernestamme/lillehjernen. Den regulerer grunnleggende kroppsfunksjoner, som balanse, hjerterytme, søvn/våkenhet, aktiveringsnivå, osv. Delen i midten kalles følelhjernen eller det limbiske system. Den representerer evne til tilknytning, følelser, noen hukommelsesfunksjoner, konsentrasjon og arbeidsminne. Den øverste delen er den tenkende hjernen eller korteks. Den kan bearbeide informasjon, planlegge og ta avgjørelser. Språkfunksjoner, minner for fakta, fornuft og bevissthet er også representert i denne delen av hjernen (Siegel, 1999, Nordanger og Braarud, 2017). Like bak øret, midt mellom reptilhjernen og følelhjernen er amygdala. Det er kroppens alarmsentral. Når amygdala oppfatter «fare» settes kroppens alarmsystem i gang. Hippokampus er plassert bak amygdala, og er hjernens bibliotek for emosjonelt betingete minner. Den hjelper til med å sortere reelle farer fra ikke reelle. Sammen med prefrontal korteks, som er lokalisert bak pannelappen, hjelper den til med å skille mellom det amygdala trenger å alarmere om og når amygdala-respons ikke er nødvendig (Jørgensen & Steinkopf, 2013). Når vi utsettes for mye relasjonelt stress over tid, kan amygdala bli overaktiv. Da vil den sette kroppen i alarmberedskap ofte. Hippokampus og prefrontal korteks vil etter hvert ikke få gjort jobben sin med å sortere reelle farer fra ikke reelle. Stress aktiveres gjennom stresshormonene i kroppen via HPA-aksen. Negativ feedback iverksettes ved faren over slik at stress reduseres. Et overaktivt amygdala gjør det å regulere ned stress vanskelig.

Toleransevinduet

Toleransevinduet er metafor for det nivået hvor elever i skolen fungerer godt, slik at de har oppmerksomhet, fokus og konsentrasjon nok til

læring i skolen (Nordanger & Braarud, 2017). Utenfor toleransevinduet er det vanskelig for elever både å lære og fungere godt sosialt i relasjon til andre. Utenfor sitt toleransevindu, vil sårbare elever som opplever mye negativ relasjonell speiling og utstøting, preges av amygdala-responser ofte, der smertefulle tidligere erfaringer trigges i nye tilsvarende situasjoner. Etter vårt syn, trenger voksne i skolen som arbeider med sårbare elever som opplever mye negativ relasjonell speiling og utstøting over tid, å vise stabiliserende lederansvar og hjelpe barna inn i en bedre skolehverdag. De trenger nødvendig relasjonskompetanse til å kunne hjelpe barna til å lære hvordan de kan holde seg innenfor sitt toleransevindu. Da kan læring basert på en god relasjon til seg selv og andre skje. Barn utvikler seg nevrologisk i takt med annen utvikling, og skolebarn er ikke nevralt modne nok til å takle negativ relasjonell speiling og utstøting på egenhånd. Voksne i skolen har en stor oppgave i å se og møte disse barna, anerkjenne de vanskelige følelsene, trøste og gi de støtte til å roe seg ned i krevende relasjonelle situasjoner.

Plastisitet

Denne artikkelen setter fokus på negativ relasjonell speiling og utstøting hos sårbare barn/annerledesbarn i skolen. Uttrykk som *hjernen formes av bruken, og use it or loose it*, er betegnende for hvordan toksisk stress hos sårbare skolebarn over tid påvirker strukturer i hjernen, kroppen og dermed relasjonen til barnet selv og andre og ikke minst; - evnen til oppmerksomhet, konsentrasjon, impuls kontroll og dermed evne til trivsel og læring i skolen. Uttrykkene som henviser til hjernens plastisitet, har også positive fortegn, og neste artikkel vil omhandle hvordan kunnskap og kompetanse fra relasjonell nevrobiologi kan bidra til å snu negative mønstre og reversere en uheldig utvikling. I det perspektivet får uttrykkene *hjernen formes av bruken, og use it or loose it*, en helt annen betydning. I grunnskolens formålparagraf (1998) heter det: *Skolen og lærebedriften skal møte elevane og lærerlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. Vi tror at formålparagrafen ikke gjelder for alle elever –*

ennå, og at bevisstheten om og planer for inkludering av alt utenforskap vil hjelpe de barna som i dag faller utenfor. Skolene trenger flere verktøy til å hjelpe disse barna; hemmeligheten ligger i gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom medelever. Og oppskriftene, ja de ligger i lokalkunnskap og vilje til å sette relasjonsarbeid på agendaen i skolen.

Fotnoter:

1. Denne artikkelen er nummer to om relasjonell speiling. Med tittelen "Lille speil på veggen", handler artikkel 1 om positiv relasjonell speiling som påvirkningsfaktor på barns utvikling. Denne artikkelen - del 2 - omhandler negativ relasjonell speiling og konsekvenser for barn som opplever dette.
2. Grue, J.: *Grensene for mitt språk er grensene for min verden – om begreper, kategorier og spesialpedagogiske virkelighetsforståelser*. Forelesning ved Statpedkonferansen 2017.
3. Knutsen, S. og Granefjell, A.J.: *Forelesning ved Statpedkonferansen 2017*.
4. *Kurs Oppdal, februar 2017*.

Kilder:

- Assimilering- og motstandsutvalget (2015): *Assimilering og motstand. Norsk politikk overfor taterne/romanifolket fra 1850 til i dag*. (Norges offentlige utredninger [NOU] 2015:7). Lastet ned 2. mai 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-7/id2414316/sec1>
- Blindheim, A.R. (2008): *Hjernen, integrering og traumebehandling*. Lastet ned 20. april 2017 fra <http://www.estd.org/wp-content/uploads/2011/11/hjernen-integrering-og-traumebehandling.pdf>
- Braarud, H. & Nordanger, D. Ø. (2011). *Kompleks traumatisering hos barn: En utviklingspsykologisk forståelse*. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, Lastet ned 23. april 2017 fra http://www.psykologtidsskriftet.no/?seks_id=154970&a=2
- Brøyn, T. (2016): – Likegyldighet til inkludering i skolen er farlig. *Utdanningsnytt.no* Lastet ned 23. mai

- 2017 fra
<https://www.utdanningsnytt.no/magasin/2016/juli/likegyldighet-til-inkludering-i-skolen-er-farlig/>
- Diseth T. H.
 (2005): Dissociation in children and adolescents as reaction to trauma – an overview of conceptual issues and neurobiological factors. *Nordic Journal of Psychiatry*. Lastet ned 25. april 2017 fra <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/08039480510022963?needAccess=true>
- Diseth, T. H. & Christie, H. J.
 (2005): Trauma-related dissociative (conversion) disorders in children and adolescents – an overview of assessment tools and treatment principles. *Nordic Journal of Psychiatry*. Lastet ned 25. april 2007 fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08039480500213683?scroll=top&needAccess=true>
- Dragland, Å.
 (2016): *Kroppen snakker. Ny viten om kroppsspråket vårt*. Trondheim: Flux Forlag.
- Drugli, M.
 (2012): *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ertesvåg, F., Wallenius, H., Huuse, C.
 (2016): Stadig flere unge legges inn med stressykdommer. *Verdens Gang*. Lastet ned 7. juni 2017 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/oppvekst/stadig-flere-unge-legges-inn-med-stressykdommer/a/23821635/>
- Ertesvåg, F.
 (2017): Ny undersøkelse: Én av fire hørselshemmede mobbet i skolen. *Verdens Gang*. Lastet opp 1. juni 2017 fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/mobbing/ny-undersokelse-en-av-fire-hoerselshemmede-mobbet-i-skolen/a/24004736/>
- Federici, R. A. og Skaalvik, E. M.
 (2013): Lærer-elev-relasjonen – betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole* 2013/1. Lastet ned 23. april 2017 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_1_2013/BS_1-13_web_Federici_Skaalvik.pdf
- Fugelli, P.
 (2017): *Mennesket og de 7 flokkene*. Lastet ned 20. april 2017 fra https://folk.uio.no/pfugelli/bokkap/mennesket_7_flokkene.pdf
- Gallese, V.
 (2007): *Before and Below 'Theory of mind': Embodied simulation and the neural correlates of social cognition*. Lastet ned 19. april 2017 fra http://dericbownds.net/uploaded_images/Gallese_PhilTransRSocB_2007.pdf
- Haarclou, J
 (2015): *Mangfold i skolen. Stiftelsen SOR*. Lokalisert 20. april 2017 på <http://www.samordningsradet.no/stiftelsenor.cfm?pArticleId=49205&pArticleCollectionId=4205>
- Holck, P.
 (2016): *Binyrene. Store norske leksikon*. Lastet ned 23. april 2017 fra <https://sml.snl.no/binyrene>
- Jakobsen, S. E.
 (2013): *Tøff barndom slår tilbake*. Lastet ned 19. april 2017 fra <http://forskning.no/2015/02/barndommen-slar-tilbake>
- Jørgensen, T.W. & Steinkopf, H.
 (2013): *Traumebevisst omsorg. Fosterhjemskontakt*, 1, 10-17.
- Kermit, P., Tharaldsteen, A.M., Haugen, G.M.D, Wndelborg, C.
 (2014): *En av flokken Inkludering og ungdom med sansetap – muligheter og begrensninger*. Mangfold og inkludering, NTNU Samfunnsforskning AS. 2. opplag 2015. Lastet ned fra <https://samforsk.no/Publikasjoner/En%20av%20flokken%20opplag%202%20WEB.pdf>
- Kirkengen A.L. og Næss A. B.
 (2015); *Hvordan krenkede barn blir syke voksne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KITH
 (2006): *ICF, Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.
- KITH
 (2006): *ICF, Internasjonal klassifisering av funksjon, funksjonshemming og helse, Brukerveiledning*. Oslo: Sosial- og Helsedirektoratet.

- Kirkengen, A.L. og Ulvestad, E.
(2007): Overlast og kompleks sykdom – et integrert perspektiv. *Tidsskriftet den norske legeforening* 2007/24. Lastet ned 23. april 2007 fra <http://tidsskriftet.no/2007/12/kronikk/overlast-og-kompleks-sykdom-et-integrert-perspektiv>
- Kunnskapsdepartementet
(2017): *Mer effektivt regelverk mot mobbing*. Lastet ned 1. juni 2017 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mer-effektivt-regelverk-mot-mobbing/id2554156>
- Lindboe, A.
(2017): *Uten mål og mening?* Barneombudets rapport 2017. Lastet ned 23. april 2017 fra http://barneombudet.no/wp-content/uploads/2017/03/Bo_rapport_enkeltside.pdf
- Lund, I.
(2015): “Hun sitter jo bare der!” Fokus på innagerende atferd og tiltak sett i lys av Daniel Sterns teori. *FPK/08*. Lastet ned 4. mai 2017 fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2015/08/Hun-sitter-jo-bare-der.pdf>
- Midtbø, R. og Stavik, T.
(2009): Pisa får for stor plass. *Bedre skole* 1/2009. Lastet ned 18. april 2017 fra <https://folk.uio.no/sveinsj/Bedre%20skole%20mars09%20Pisa-debatten.pdf>
- Mællingsæter, H.
(2017): Rektorer om nyutdannede lærere: Gode i fag, dårligere på sosial kompetanse. *Aftenposten*. Lastet ned 23. april 2017 fra http://www.aftenposten.no/norge/Rektorer-om-nyutdannede-larere-Gode-i-fag_-darligere-pa-sosial-kompetanse-601676b.html
- Nelson, D. L., & Simmons, B. L.
(2003): *Health psychology and work stress: A more positive approach*. Lastet ned 19. april 2017 fra http://s3.amazonaws.com/academia.edu/documents/34090390/02._Work_related_stress._a_positive_approach.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1496840587&Signature=ub2xHF%2BGSx8UrhTnt2Es0DUEfl4%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3D5_Health_Psychology_and_Work_Stress_A_Mo.pdf
- Nilsen, Kirsten
(2011): *Nådeløs jakt på albinoer*. Lastet ned fra www.aftenposten.no, 19. april 2017 <http://www.aftenposten.no/verden/Nadelos-jakt-pa-albinoer-261336b.html>
- Nordahl, M.
(2010): Nervecellenes stemme. Lastet ned 20. april 2017 fra <http://forskning.no/hjernen/2010/09/nervecellenes-stemme>
- Nordanger, D.Ø.
(2014): *Traumefeltets viktigste teori?* Video YouTube. Lastet ned 25. april 2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=j5gy3ojW7F0>
- Nordanger, D.Ø.
(2015): *Hvordan traume former barnehjernen*. Video YouTube. Lastet ned 25. april 2017 fra <https://www.youtube.com/watch?v=nMOGq-AlQ9bi>
- Nordanger, D. Ø. og Braarud, H. C.
(2014): Regulering som nøkkelbegrep og toleransevinduet som modell i en ny traumepsykologi. *Psykologitidsskriftet* 2014/7. Lastet ned 19. april 2017, fra http://www.psykologitidsskriftet.no/index.php?seks_id=424651&a=2
- Nordanger, D. Ø. og Braarud, H. C.
(2017): *Utviklingstraumer. Regulering som nøkkelbegrep i en ny traumepsykologi*. Bergen: Fagbokforlaget
- Norges Blindforbund
(2016): *Mobbing av synshemmede barn*. Ipsos rapport, lastet ned 18. april 2017 fra <https://www.blindeforbundet.no/omblindeforbundet/undersokelser>
- Opplæringslova
(1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lastet ned 18.02.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Palsdottir, H.
(2010): *Relasjoner*. Oslo: Relasjonscenteret AS
- Palsdottir, H.
(2011): *Relasjoner med barn*. Oslo: Relasjonscenteret AS
- Palsdottir, H.
(2015): *Den undervurderte barndommen*. Oslo: Relasjonscenteret AS
- Pasientrettighetsloven, LOV-1999-07-02-63. § 3.

- (2016). Lastet ned 2. mai 2017 fra Lovdata.
Portes, A. og R. Rumbaut
(2006). *Immigrant America: a portrait*.
Berkeley, California. University of California
Press.
Rizzolatti, G., Fogassi, L. & Gallese, V.
(2001). *Neurophysiological mechanisms
underlying the understanding and imitation of
action*. Lastet ned 20. april 2017 fra
http://cogsci.uniosnabrueck.de/~NBP/PDFs_Publications/Rizzolatti.NNR.01.pdf
Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk
stress og selvmordsforebygging(RVTS):
Hva er en trigger? Lastet ned 23. april 2017 fra
Regionalt ressurscenter om vold, traumatisk
stress og selvmordsforebygging(RVTS):
http://www.fasett.no/filer/triggere_og_traumeminner.pdf:
Den tredelte hjernen. Lastet ned 23. april 2017
fra
http://www.fasett.no/filer/den_tredelte_hjernen.pdf
Siegel, D.
(1999): *The Developing Mind: Toward a
Neurobiology of Interpersonal Experience*. Lastet
ned 20. april 2017 fra
[/appi.ajp.157.9.1530](http://ajp.psychiatryonline.org/doi/pdf/10.1176/appi.ajp.157.9.1530)
Siegel, D.
(2008): *The Developing Mind: How Relationships
and the Brain Interact to Shape Who We Are*.
Lastet ned 19. april 2017 fra
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=v8t2BgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=yWMt8uwvb5&sig=FJ_IPwn99E4_OelaAPvsaa_GOiU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
Siegel, D.
(2014): *Brain Insights and Well-Being 1: General
Interest, Mental Health. Relationships*. Lastet ned
20. april 2017 fra
<http://www.drdansiegel.com/blog/2014/09/16/rain-insights-and-well-being/>
Siegel, D.
(2015a): *Brain Insights and Well-Being 2: General
Interest, Mental Health*. Lastet ned 20. april 2017
fra
<http://www.drdansiegel.com/blog/2015/01/22/rain-insights-and-well-being-3/>
Siegel, D.
(2015b): *Brain Insights and Well-Being 3: General
Interest*. Lastet ned 20. april 2017 fra
<http://www.drdansiegel.com/blog/2015/01/07/rain-insights-and-well-being-2/>
Skaare, S. D.

FOU midler

Forum for psykologer i kommuner/ fylkeskommuner kan i 2019 dele ut FoU-midler inntil kr. 750.000,- Midlene kan brukes til forsknings og utviklingsarbeid o. l. i tråd med Fondets vedtekter §2:

"Fondets formål er å ivareta forsknings- og utviklingsarbeid innenfor de pedagogiske og psykologiske fagområdene, støtte utarbeidelse av hjelpemidler, samt fremme opplysnings- og formasjonsvirksomhet om fagområdene." Dersom et prosjekt ender i et kartleggings- eller tiltaksprodukt, forutsettes det at materiellet holder en faglig høy standard, og at det publiseres gjennom forlaget "PP-tjenestens Materiellservice".

Ved andre prosjekt/studiereiser el. er det en forutsetning at det produseres faglige artikler, og at tidsskriftet "Psykologi i kommunen" får tilbud om førstegangspubliserings av disse.

Søknader blir behandlet i den rekkefølgen de kommer inn.

Søknad sendes:
Forum for psykologer i kommunen v/ Sturla Helland
Grønstølvegen 10
5450 Sunde
E-post: hsturla@gmail.com

- (2012): Slik lærer barn mobbeadferd av foreldrene sine. forskning.no. Lastet ned 2. mai 2017 fra <http://forskning.no/barn-og-ungdom-vold-sosiale-relasjoner/2012/12/barn-larere-mobbeadferd-av-foreldrene>
- Skolemiljø
- (2017). Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø) (LOV-2017-06-09-38). Lastet ned 18.02.2019 fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Skårderud, F.
- (2011): *Den fenomenale kroppen. Anti-Descartes. Den britiske skulptoren og billedkunstneren Antony Gormleys radikale kroppskunst.*
- Statped
- (2017): *Om prosjektet Vi sprenger grenser.* Lastet ned 19. april 2017 fra <http://www.statped.no/temaer/Vi-sprenger-grenser/om-vi-sprenger-grenser2/om-vi-sprenger-grenser/>
- Tharaldsen, K. B., Slåtten, H., Hancock, C. H. H., Bru, E. & Breivik, K.
- (2017). *Å ivareta barn og unge som har blitt utsatt for mobbing. Erfaringsbasert kunnskap om utforming og organisering av tiltak.* Stavanger: Læringsmiljøsentret. Lastet ned 23. april 2017 fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/a-ivareta-barn-og-unge-delrapport-ii.pdf>
- UNESCO
- (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.* Lastet ned 23. april 2017 fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAM_A_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet
- (2015): *Et godt læringsmiljø og fem grunnleggende forhold.* Lastet ned 23. april 2017 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Fem-grunnleggende-forhold/2-Positive-relasjoner-mellom-elev-og-larer/>
- Valenta, M.
- (2008). "The workplace as an arena for identity affirmation and social integration of immigrants", *Forum Qualitative Research*, 9 (2), Art. 14.

Beate Heide

Nordmyrv 72
7089 Heimdal
Tlf. 95134930
E-post: be-heide@online.no

Margrethe Sylthe

Statped
msylthe@online.no
tlf. 40874976.
Postadresse:
Margrethe Sylthe,
Teglverksgata 7a,
0553 Oslo

STANDARDISERT TEST I AVKODING OG STAVING



GRUPPELESEPRØVER

De tre gruppeprøvene kan tas i full klasse og tar til sammen 10 min.

INDIVIDUELLE LESEPRØVER

Det er tre individuelle leseprøver som tar til sammen ca. 10 min.

ORDDIKTATER

Det er to orddiktater som kan tas i full klasse. STAS er billig i bruk. Etter kjøp kan du kopiere til egen skole/arbeidsplass

MM PP-TJENESTENS
MATERIELLSERVICE

<http://www.materiellservice.no/>