

EMOSJONELLE VANSKER

Hva kan voksne i skolen gjøre for elever med emosjonelle vansker forårsaket av negative livshendelser?

Ella Cosmovici Idsøe & Thormod Idsøe



Universitetet
i Stavanger

Det humanistiske fakultet
Senter for atferdsforskning

Om Respekt

Dette heftet er produsert som en del av arbeidet under Respektprogrammet, som består av kurs, veiledning og eget arbeid på skolene.

Respekt for hverandre er en sentral verdi i et demokratisk samfunn, og skolen er den viktigste institusjonen for å legge dette grunnlaget. I skolen er gjensidig respekt en verdi i seg selv som påvirker læring og trivsel positivt. Respekt for hverandre skaper verdighet.

Personalet på skolen skal forvente at elevene viser hverandre respekt, og at de respekterer de voksne. De voksne må derfor gå foran som et godt eksempel overfor hverandre og de foresatte.

Litt om forfatterne



Cosmovici Idsøe har tidligere jobbet både som pedagog og psykolog, men er nå førsteamanuensis i pedagogisk psykologi ved Senter for atferdsforskning. Hun jobber med emosjonelle vansker og mobbing, samt utfordringer for spesielt begavede barn (giftedness) med barnehage og skole som arena. Før avlagt doktorgrad jobbet hun lenge i skolen med autisme/Asperger problematikk og veiledning av lærere knyttet til emosjonelle problemer hos barn og unge.



Idsøe er utdannet psykolog og jobber som førsteamanuensis ved Senter for atferdsforskning. Etter avsluttet doktorgradsarbeid har han jobbet med emosjonelle problemer blant barn i skolen. Særlig sentralt er arbeidet med barn og unge som er blitt utsatt for mobbing. Han har også en bi-stilling ved Nasjonalt Folkehelseinstitutt, Divisjon for Psykisk Helse, og er i tillegg knyttet til prosjekter ved Senter for krisepsykologi i Bergen om skolens rolle i forhold til sorg blant barn og unge.

© Senter for atferdsforskning 2012
Trykk: Kai Hansen
Grafisk design: NettOp, UiS
Fotograf: Morten Berentsen
Portrettbilder av forfattere: Alexandra Halsan
Distribusjon: Senter for Atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger
Tlf: 51 83 29 00
www.uis.no/saf
ISBN 978-82-7578-053-7

Innhold

Om Respekt	3
Litt om forfatterne	3
Introduksjon	6
Emosjonelle vansker – en avklaring	9
Emosjonelle vansker knyttet til belastninger	10
Case 1: Per	11
Konsekvenser av mobbing	11
Case 2: Jonas.....	16
Konsekvenser av familievold.....	16
Er det pedagoger og andre voksne i skolen sin oppgave å gjøre noe for barn med emosjonelle vansker?	20
Hva kan pedagoger og andre voksne i skolen gjøre for barn med emosjonelle vansker?	21
Det generelle fundamentet – autoritativ klasseledelse.....	21
Særskilt kompetanse og tiltak	22
Hva gjør man når det er emosjonelle problemer som fører til utagering?	26
Å snakke med eleven om de emosjonelle vanskene, eller å gjøre noe med dem - er det mulig?	27
Avsluttende kommentar.....	35
Referanser	38

Introduksjon

Selv om det finnes en rekke tilbud innenfor helsevesenet som er ment å skulle hjelpe barn og ungdommer med psykiske vansker, viser undersøkelser fra Nasjonalt Folkehelseinstitutt at disse tjenestene ikke ser ut til å nå de som trenger det i tilstrekkelig grad. Forskerne ved Folkehelseinstituttet analyserte data fra Statistisk Sentralbyrås levekårundersøkelse i 2005, og fant at 13 % av ungdommene rapporterte betydelige emosjonelle vansker. Særlig oppsiktsvekkende er det å se at bare 17 % av denne gruppen oppga at de hadde vært i kontakt med helsevesenet på grunn av plagene sine. Det betyr at så mye som 83 % av ungdommer med relativt store psykiske vansker ikke får hjelp for plagene sine (Helland & Mathiesen, 2009).

På bakgrunn av dette er det rimelig å anta at vi har et betydelig antall barn og ungdommer i skolene med store mentale helseproblemer som ikke får den hjelpen de trenger. Siden det er en sterk sammenheng mellom mental helse og skoleprestasjoner (Masten et al., 2005), er det også meget sannsynlig at disse forholdene påvirker læringsmulighetene til disse elevene. Skolens oppgave er å utvikle elevenes akademiske prestasjoner så godt som mulig. Elever som ikke får den hjelpen de trenger for sine psykiske vansker, vil dermed bli en utfordring for skolen, ved at de står i fare for ikke å prestere i samsvar med sitt potensial.

Enten vi liker det eller ei, er det dermed slik at skolen må forholde seg til elever som sliter, men som ikke får hjelp. Er det noe vi kan gjøre i skolen som kan være til hjelp for disse elevene? Kan voksne i skolen ha nytte av kunnskap om hvordan man kan møte og håndtere emosjonelle vansker? Noen av lærerne vi møter svarer ja på disse spørsmålene. De er opptatt av at i tillegg til å kunne hjelpe elevene med det de sliter med, vil dette kunne påvirke skoleprestasjonene deres. Dermed er man med på å forvalte skolens oppgave slik at resultatet forbedres. Andre lærere svarer nei – de mener at å hjelpe elevene med emosjonelle problemer er helsevesenets ansvar, og at det faller utenfor skolens mandat ved å sortere under behandling, og ikke pedagogikk.

Vi tenker at det noen ganger kan være vanskelig å svare entydig ja eller nei på denne problemstillingen. Men, uansett hvordan vi snur og vender på det er det ikke til å unngå at lærerne i skolen daglig møter en betydelig gruppe elever med emosjonelle vansker som er så store at de forstyrrer læringsmulighetene, men som ikke selv sørger for å få den hjelpen de trenger for å bedre funksjonsnivået sitt. Et program som Respekt dreier seg om hvordan man kan jobbe med skolen

og klassen som system for å skape gode miljøfaktorer, som igjen vil redusere problematferd og øke trivsel. Alle elevene inngår i systemene, også de med emosjonelle vansker. Det vil derfor være til hjelp i systemarbeidet å kjenne til hvordan man med litt kunnskap og teknikker også kan avhjelpe situasjonen for elever som sliter med emosjonelle vansker.



Emosjonelle vansker – en avklaring

Hva er emosjonelle vansker? Vi er sikre på at alle dere lesere har hørt uttrykket mange ganger, i ulike sammenhenger. Forskjellige forståelser og betydninger vil dukke opp i tankene deres, alt etter hvordan dere har møtt begrepet tidligere. Noen opplever uttrykket som tabubelagt, noe som angår noen få mennesker som sliter med følelseslivet sitt på en eller annen måte, eller som er psykisk syke. Andre har et mer ”avslappet” forhold til begrepet, og tenker at emosjonelle vansker er noe vi alle har i større eller mindre grad, og at det ikke trenger å forstås som noe stigmatiserende eller mystisk.

Mathiesen (2009) gjør en inndeling som kan være oppklarende for oss. Hun snakker om henholdsvis psykiske lidelser og psykiske vansker. Det regnes som psykiske lidelser når symptomene er så store at man kan få det vi kaller en diagnose (f.eks. angst, depresjon eller ADHD). For å få en diagnose må man vurderes klinisk, ofte gjennom kliniske intervjuer. På den andre siden bruker man begrepet psykiske vansker når symptomene som barn og unge fremviser i stor grad går ut over det vi kaller funksjonsnivået (læring, trivsel, å være sammen med andre, osv.), men at kriterier for diagnoser ikke er tilfredsstillende. Man anslår at 15 – 20% av barn og unge under 18 år har nedsatt funksjon på grunn av psykiske vansker (Mathiesen, 2009).

Når vi bruker begrepet emosjonelle vansker, snakker vi om psykiske vansker som har en internaliserende karakter, som for eksempel nedstemthet, tristhet eller engstelse. Det er imidlertid viktig å være klar over at en betydelig andel av de som har emosjonelle vansker i perioder også har atferdsvansker, dvs. utagerende atferd som aggresjon, norm- og regelbrudd. Derfor vil vi i noen tilfeller også omtale utagerende vansker i dette heftet.

Vi vil påstå at alle mennesker har perioder i livet med emosjonelle vansker. Det betyr at vi alle, til en viss grad, kan kjenne oss igjen når symptomer på forskjellige emosjonelle vansker beskrives. Det er likevel først når problemene er av en viss mengde, styrke eller varighet at de påvirker funksjonsnivået vårt på en betydelig måte, og utgjør et virkelig problem i hverdagen vår. Barn og unge som har slike vansker trenger voksne!

Bru (2011) redegjør for emosjonelle vansker blant barn og unge, og understreker at selv om vanskelige oppvekstvilkår er en risikofaktor, så vil de fleste barn med disse problemene komme fra vanlige familier (Helland & Mathiesen, 2009).

Videre påpeker han at det trolig er et mangfold av grunner til at slike problemer utvikles, og viser til biologi, tidlig læring og miljøpåvirkning, samt situasjonen her og nå (Rutter, 2002).

Emosjonelle vansker knyttet til belastninger

I en del tilfeller er emosjonelle vansker utløst av belastende livshendelser. I dette heftet har vi valgt å fokusere mest på denne typen emosjonelle vansker, nærmere bestemt det å være utsatt for mobbing, eller å ha vært vitne til/utsatt for familievold. Det er flere grunner til dette. Vi mener at det generelt er lite litteratur om hvordan skolen kan forholde seg til denne typen vansker. Når det gjelder mobbing, er dette en problematikk som ofte foregår i skolen, og som dessverre er med på å prege skolehverdagen mange steder. Samtidig er det ikke utviklet betydelig materiell som setter fokus på konsekvenser for mobbeofrene, og hvordan skolene kan bistå dem.

Familievold er også en problematikk der konsekvensene for de som er utsatt, samt kjennetegn og atferd ved barn som har opplevd dette, er lite kjent for pedagoger og andre voksne i skolen.

Vi vil belyse temaet emosjonelle vansker ved å gi noen case-beskrivelser. Etter beskrivelsene, vil vi komme med forklaringer og kommentarer som vi håper kan være til hjelp for dere i deres praksis.

Case 1: Per

Per er 14 år. Han er ofte redd uten åpenbar grunn, han er plaget av triste og negative tanker, samt en konstant frykt for å gå på skolen. Han har med andre ord det vi kaller for skolevegring, ved at han daglig uttrykker at han ikke vil gå på skolen. Han overreagerer hjemme når storesøster erter ham. Skolevegringen og de sterke reaksjonene hans forvirrer og bekymrer foreldrene. Han har også utviklet somatiske (kroppslige) symptomer, som hodepine og magetrøbbel. Mor greier å overtale ham til å gå til fastlegen, men legen finner ikke noen somatisk årsak til ”vondt’ene” til Per.

Per klandrer seg selv for de daglige utbruddene han har, og ender opp med å bli enda mer tilbaketrukket og stille. Han følger ikke så ofte lærernes anmodninger og beskjeder, og virker mer og mer fjern i forhold til det som skjer i klassen. Han har til og med mistet sin interesse for tegning – noen ganger tenker han faktisk at han hater det.

Øyekontakt med andre blir også mer og mer vanskelig, og noen ganger går han med så lut rygg at det ser ut som om han bærer hele universet på skuldrene sine. Han føler seg hjelpeløs og ønsker egentlig bare å forsvinne.

Etter en stund kommer det frem at Per sine problemer har sammenheng med mobbing. Per opplevde seg som forskjellig fra sine klassekamerater. Han visste at han var smart og flink, men ikke på en ”vanlig” måte. Per elsket kunst, spesielt tegning. Han ble ertet og plaget for dette, blant annet ble han kalt for homo. Dette har pågått i noen år. Foreldre og skole har likevel vært uvitende om mobbesituasjonen.

Konsekvenser av mobbing

Case-beskrivelsen ovenfor er et eksempel på at emosjonelle vansker kan utløses av belastende livshendelser. I dette tilfellet er det snakk om mobbing, en type belastning som i de fleste tilfeller (når det gjelder barn og unge) foregår på skolen. Det er viktig å være klar over at barn som kommer inn i skolen med allerede eksisterende emosjonelle vansker (som for eksempel tydelige angstsymptomer) dessverre kan være ekstra utsatt for å bli mobbet (Siegel, La Greca, & Harrison, 2009). Da kan det være slik at angstsymptomene forsterkes av mobbingen, og det blir en ond sirkel. Andre ganger kan vi se at barn som tidligere ikke har hatt slike symptomer kan utvikle emosjonelle vansker kun på grunn av mobbingen (Arseneault et al., 2006).

Vi har valgt å fremstille det slik at Per utviklet sine problemer som et resultat av mobbingen. Siden mobbing er et aktuelt tema i skolen, mener vi det er riktig å redegjøre for emosjonelle problemer som kan utløses av mobbing. Det er viktig å vite litt om hvilke mekanismer som ligger bak disse symptomene – det gjør oss bedre i stand til å forstå, og bedre rustet til å møte elevene på en god måte i skolehverdagen.

I det følgende vil vi redegjøre for hvilke emosjonelle vansker som kan oppstå på grunn av mobbing. På grunn av rammene i dette heftet, er fremstillingen noe begrenset. Fremstillingen bygger imidlertid delvis på en oversikt vi har gitt i et bokkapittel (Idsøe & Idsøe, 2011), der man altså kan lese mer utfyllende om temaet.

Elever som har blitt mobbet kan få både psykiske og langvarige fysiske belastninger som konsekvens av det som har skjedd. De rapporterer om redusert selvfølelse, dårlig fysisk helse, skolevegring, lavere prestasjonsnivå, og ikke minst symptomer på angst og depresjon (Olweus & Solberg, 1997; Roland, 2002; Smith, 1997; Tehrani, 2004).



I den senere tid har man også begynt å bli klar over at det å bli mobbet kan føre til posttraumatiske stresssymptomer (se f.eks. Idsøe, Dyregrov, & Idsøe, 2012). En noe forenklet måte å forklare dette begrepet på, er at det dreier seg om emosjonelle vansker som oppstår i etterkant av at man har opplevd noe traumatisk.

Posttraumatiske stresssymptomer kan deles i tre undergrupper:

Påtrengende minner: Dette betyr at det til stadighet dukker opp minner eller bilder av det vonde som har skjedd i hukommelsen. Hos barn kan dette komme til uttrykk gjennom det vi kaller repetisjonslek, dvs. de leker stadig om tema eller aspekter ved hendelsen. Det å ha påtrengende minner er svært plagsomt og forstyrrende, og går ut over konsentrasjonsevnen.

Vedvarende unngåelsesatferd: Som det fremgår av begrepet, dreier dette seg om at man aktivt og bevisst prøver å unngå tanker, følelser, aktiviteter eller samtaler assosiert med det vonde som har skjedd. Slike symptomer kan være veldig forstyrrende for de som opplever det, og kan i betydelig grad hindre vedkommende i å fungere i dagliglivet.

Kroppslig aktivering: Dette innebærer at kroppsmaskineriet går ”på høygir” – man er kronisk stresset. Dersom man skal til tannlegen og ikke liker å gå dit, får man gjerne ”vondt i magen”, skuldrene heises, pulsen går fort, osv. Det er dette som menes med kroppslig aktivering, og det kan føre til vanskeligheter med å falle i søvn eller å opprettholde søvnen. Det kan også komme tilsyne gjennom irritabilitet, sinneanfall, konsentrasjonsvansker el.l.

Sammenhengen mellom mobbing og posttraumatiske stresssymptomer er funnet i studier av mobbing i arbeidslivet (Matthiesen & Einarsen, 2004; Mikkelsen & Einarsen, 2002a, 2002b; Nader & Koch, 2006; Tehrani, 2004), og blant barn og unge i skolen (Idsøe, Dyregrov, & Idsøe, 2012; McKenney, Pepler, Craig, & Connolly, 2005; Mynard, Joseph, & Alexander, 2000; Rivers, 2004).

Blant personer utsatt for mobbing ser man, som tidligere nevnt, også andre typer problemer. Sharp (1995) fant at blant elever i alderen 13-16 år, skåret så mye som 1/3 av de som ble mobbet høyt på angst. Å være utsatt for mobbing kan også føre til tristhet, fravær av glede, og depressive symptomer (Klomek, Marrocco, Kleinman, Schonfeld, & Gould, 2007). De samme forskerne fant også at de som ofte ble mobbet hadde høyere risiko for selvmordsforsøk enn ungdommer som ikke var involvert i mobbing. I Norge er to selvmord på begynnelsen av 80-tallet

satt i forbindelse med mobbing, og viser hvor dramatisk konsekvensene kan bli for offeret (Roland, 1989).

Selvbildet blir også påvirket av mobbingen, og det ser ut til at jo oftere man er eksponert, jo lavere blir det globale selvbildet (Hawker & Boulton, 2000; O'Moore & Kirkham, 2001).

Skolevegring er et annet fenomen som er relatert til mobbing (Berthold & Hoover, 2000). At forskningen finner dette, er ikke uventet. Videre er det en vel etablert sammenheng mellom mobbing og ubehag som vondt i hode/mage, søvnproblemer, og noen ganger sengevæting (Orpinas & Horne, 2006).

En ubarmhertig konsekvens av å bli mobbet er at man kan tillegge seg visse typer atferd, som igjen er forsterkende for å bli enda mer mobbet. Det vil si at man kommer inn i en ond sirkel. Man utsettes for mobbing, som gjør at man utvikler angst og tristhet, som igjen fører til at man blir enda mer mobbet (Siegel, et al., 2009). Dersom disse barna ikke får hjelp til å bryte denne sirkelen, vil de fortsatt bli mobbet – i noen tilfeller i enda større grad enn tidligere.

Case 2: Jonas

Jonas er 9 år gammel, og han har to eldre søstre. Om nettene har han alvorlige søvnproblemer, og han plages stadig av mareritt. På skolen viser han at han virkelig har kommet i trøbbel. Han prøver stadig å ta kontroll over de andre barna, og over lærerne. Et par ganger har han vært så oppfarende og frustrert at han har bitt sine medelever.

Dette har ført til at venner avviser ham, og lærerne liker ham heller ikke særlig godt – de begriper ikke hva det er som går av ham. Han har altså svært vanskelig for å knytte stabile relasjoner. Jonas føler seg alene og ensom, og hjelpeløs. Han ønsker heller ikke å gå hjem.

Frykt er en gjennomgripende del av hans hverdag.

Ingen utenfor vet hvordan Jonas har det hjemme. Faren til Jonas er fysisk og verbalt voldelig mot moren og søstrene hans. Noen ganger har Jonas blitt slått også – det var da han prøvde å hindre faren i å slå – fordi han ikke greide å se at moren og søstrene hadde det så vondt. Alle i familien er så redde for faren at de er følelsesmessig forstyrret.

Jonas er spesielt redd når det nærmer seg måltidene: Hva finner far på nå? Hva vil skje? Hvem vil bli slått? Kan jeg gjøre noe for å distrahere ham? Fortelle en morsom historie? Hvordan kan jeg flykte fra dette? Slike tanker kverner rundt i hodet til Jonas, både hjemme og på skolen. Han er egentlig redd for at faren en dag kommer til å drepe mor og søstrene hans.

Jonas lever i øyeblikket. Han tar dag for dag uten å våge å legge planer. Han håper at faren ikke vil komme hjem fra jobben – at han kanskje vil dø, eller i det minste at ”den voldelige delen av faren” vil dø. Men Jonas er glad i faren også – en merkelig blanding av kjærlighet og frykt for faren.

Konsekvenser av familievold

Historien om Jonas er eksempel på en annen type belastning, nemlig å være vitne til familievold. Man har funnet ut at det å være vitne til at andre i familien blir utsatt for vold av en av omsorgspersonene kan være like belastende som selv å bli slått. Som vi ser av historien om Jonas, får problemene hjemme også konsekvenser på skolearenaen. Barn som har det slik som Jonas kan få alle typer

symptomer som vi har nevnt i kapittelet om konsekvenser av mobbing. Dette gjelder ikke minst posttraumatiske stresssymptomer. Det som gjør det ekstra komplisert, er at familievold utføres av en omsorgsperson, noe som får innvirkning på tilknytningsprosessen.

Vi blir født med et biologisk driv til å søke nærhet, varme, kjærlighet og trygghet hos våre primære omsorgsgivere. Som oftest er dette mor og/eller far. Fra dag 1 skjer dette gjennom tilknytningsprosessen. Når omsorgsgiver dekker våre behov for varme og nærhet, dannes det en trygg tilknytning mellom den voksne og barnet. Dersom omsorgsgiver derimot er voldelig, kan barnet utvikle en usikker tilknytning til den voksne. Omsorgsgiveren fremstår som ambivalent ved at han noen ganger tilfredsstiller barnets behov for nærhet og kjærlighet, mens han andre ganger skaper frykt og redsel gjennom sin voldelige atferd.

Barnets møte med sine primære omsorgsgivere er barnets første møte med verden/omgivelsene. Den relasjonen barnet utvikler med foreldrene blir en indre arbeidsmodell for hvordan relasjoner er. Den tidlige tilknytningen blir modellen for barnets kapasitet til å danne og opprettholde relasjoner. Positive barndomsopplevelser er med på å skape empatiske, ansvarlige og kreative voksne. Et barn som har vokst opp i et hjem med familievold kan utvikle feilaktige modeller for hva de kan forvente av mennesker de møter senere, for eksempel i barnehage, skole, og nabolag. De har lært seg at man aldri kan stole på andre. De er vant til at en som i det ene øyeblikket er kjærlig og støttende, i neste øyeblikk kan være farlig og skremmende.

Denne tidlige og vedvarende traumatiseringen som barnet møter i et hjem med familievold, kan påvirke hjernens utvikling, struktur og biologi (Perry, 2001; van der Kolk, McFarlane, & Weisaeth, 1996). Familievold kan dermed influere alle former for funksjoner hos barnet, ved at det fører til forsinkelser i motorisk, språklig, sosial, og kognitiv utvikling. Hvilke skader som karakteriserer det enkelte barn vil variere med type, intensitet, varighet, og ”timing” av det vonde som har skjedd. Mest utpreget er problemer med å danne relasjoner, problemer med adekvat emosjonsregulering (dvs. utbrudd, sinne, osv.), og problemer med skolearbeidet.

Frykten og traumene som skaper problemer med emosjonsreguleringen gir gjerne utslag i reaktiv aggresjon. Man har funnet ut at reaktiv aggresjon kan ha sitt utspring fra tidlige negative erfaringer som er relatert til sinne, angst og hyperaktivitet. Her inngår sterke traumatiske opplevelser som vold, overgrep, mangel på varme relasjoner over tid og tilknytningsproblemer (Dodge, 1991).

Selv om familievold oftest er relatert til reaktiv aggressivitet, er det også funnet sammenhenger mellom eksponering for familievold og proaktiv aggressivitet. To kliniske studier viser sammenheng mellom proaktiv aggressivitet og traumatisering i barndommen (Connor, Steingard, Anderson, & Melloni, 2003; Dodge, Lochman, Harnish, Bates, & Pettit, 1997), men man antar at proaktiv aggressivitet ikke er like sterkt knyttet til disse faktorene (Dodge, et al., 1997).

Den proaktive aggressiviteten som utvikles hos traumatiserte barn kan forklares med at barnet i årevis har vært eksponert for en forelder som aktivt bruker manipulerende og aggressive strategier for å utøve makt over de andre i familien. Resultatet for barnet er at de kan utvikle proaktive aggressive strategier gjennom sosiale læringsmekanismer. Disse anvender de gjerne overfor voksne som et middel for å ta kontroll over det de i sin indre verden opplever som potensielle overgripere (Cole et al., 2005; Craig, 1992). Dette er ikke nødvendigvis bevisst for barnet, men skjer på bakgrunn av en lang og smertefull læringshistorie. Vonde minner som er lagret dypt "ned i magen" er med på, nærmest ubevisst, å forårsake det aggressive forsvaret.

For oss er det særlig relevant å merke seg Cole et al. (2005) som beskriver hvordan den kampen barnet har med sitt traumatiske stress og usikre relasjoner med voksne kan komme tilsyne overfor skolepersonell. Dette er barn som er overdrevent opptatt av sin fysiske og psykiske sikkerhet, og de mangler normale rollemodeller tidlig i livet. De kan dermed bli mistenksomme overfor voksne, og generelt usikre på skolesettingen. I et forsøk på å oppnå kontroll, kan de være utfordrende overfor skolepersonell, eller overreagere fordi de mistolker ting som skjer i klasserommet. I begge tilfellene kan barnet være konfronterende og aggressivt i sitt møte med voksne i skolen. Craig (1992) hevder at disse barna ofte konkurrerer om makten med lærerne, siden de vet at de kun er trygge når de kan kontrollere omgivelsene sine.

Videre er det verdt å merke seg at sammenhengen mellom reaktiv og proaktiv aggresjon er sterk (Anderson & Bushman, 2002; Roland & Idsoe, 2001). Det betyr at mange aggressive barn og unge viser begge typer negative tendenser. Dodge et al. (1997) fant at denne sammensatte gruppen skåret like høyt på traumatiske bakgrunnsfaktorer som de som var utelukkende reaktive.



Er det pedagoger og andre voksne i skolen sin oppgave å gjøre noe for barn med emosjonelle vansker?

Før vi ser på hva pedagoger og andre voksne i skolen kan gjøre for barn med emosjonelle vansker, vil vi ta opp en aktuell problemstilling som ofte dukker opp når vi er i kontakt med praksisfeltet om dette temaet. Det dreier seg om hvor mye man nærmer seg "behandling" når man skal gi støtte og hjelp til barn og unge med emosjonelle vansker i skolen. Hvordan skal oppgavefordelingen være mellom behandlere og pedagoger, mellom det pedagogiske systemet og helsevesenet, eller mellom "skole og klinikk"? Noen ganger møter vi en oppfatning av at dersom barn eller unge har pådratt seg "skader" av en viss betydning, så er det behandlingssystemet som skal på banen. Dersom vi tenker på den store gruppen med barn og unge som trenger behandling, men som Nasjonalt Folkehelseinstitutt har funnet ut at likevel ikke kommer i kontakt med behandlingsapparatet, blir dette et tankekors, synes vi.

Dette er barn vi møter i skolen, og vi vil måtte hjelpe dem med de faglige utfordringene de har på grunn av sine emosjonelle vansker. Noen ganger fører de emosjonelle vanskene til sosiale problemer i tillegg, dersom disse elevene kan ha problemer med sine relasjoner både overfor lærere og medelever. Noen ganger kan de bli utagerende, og da kan det også medføre vanskeligheter som berører klassemiljøet. Når man er klar over disse forholdene, mener vi at det nesten sier seg selv at det å ha kompetanse om emosjonelle vansker blant elevene, og om hvordan man best kan håndtere dette, er en nødvendighet i dagens skole.

Noen ganger hører vi fra praksisfeltet at denne kompetansen er mangelvare, og at det er et ønske å kunne mer. Vi tror det ligger et stort potensial i de mulighetene som finnes på den pedagogiske arena i forhold til å kunne hjelpe barn og unge med emosjonelle vansker. Tenk om den hjelpen de trenger egentlig ikke finnes i behandlingsapparatet - men at det dreier seg om tilpasninger i hverdagen, og om tilgang på teknikker som best kan administreres i deres naturlige miljø?

Hva kan pedagoger og andre voksne i skolen gjøre for barn med emosjonelle vansker?

Tidligere i heftet har vi redegjort for ulike typer emosjonelle vansker, og litt forskjellige typer belastninger og livshendelser som kan være årsaken til at problemene oppstår. Det vil variere noe hvordan man håndterer ulike varianter av emosjonelle problemer, men det vil også være mange fellestrekk. Vi vil starte med å vise til det overordnede rammeverket for god klasseledelse i Respektprogrammet, og hvordan det kan ligge som et fundament for hvordan man gir hjelp og støtte til elever med emosjonelle problemer. Deretter vil vi supplere dette med særskilte aspekter som det er viktig å være klar over når man håndterer denne elevgruppen. Disse spesifikke elementene vil vektlegges litt ulikt i forhold til hvilke typer problemer vi snakker om, og/eller hvilke typer belastninger som eventuelt har utløst problemene.

Det generelle fundamentet – autoritativ klasseledelse

Felles for mange elever med emosjonelle vansker er at de føler seg utrygge. Det er dermed fundamentalt at klasse- og skolemiljøet er så trygt som mulig. Dette oppnås ved å sikre god struktur med faste regler, basert på et grunnlag av varme og støtte. Ved å sørge for et slikt klassemiljø, vil man ha sikret det fundamentale, nemlig at hverdagen oppleves som trygg og sikker innenfor et regelverk som skaper forutsigbarhet.

Bru (2011) peker på at varmen og støtten fra en oppmuntrende lærer i seg selv vil være viktig for elever med emosjonelle vansker. Den vil medvirke til å bedre situasjonen deres ved å stimulere til mer positive vurderinger av seg selv og sine mestringmuligheter (Davidson & Demaray, 2007; Demaray, Malecki, Davidson, Hodgson, & Rebus, 2005). Gjennom å bygge gode relasjoner til elever vil denne støtten ivaretas på en god måte.

Videre er det slik at struktur, forutsigbarhet og opplevelse av kontroll i hverdagen er spesielt viktig for elever med emosjonelle vansker. Dette sikres gjennom stabile rutiner, slik at elevene kan oppleve forutsigbarhet og tydeliggjøring av forventninger (Bru, 2011). Vi ser at kombinasjonen av støtte og struktur slik det er beskrevet ovenfor er i overensstemmelse med det vi kaller for autoritativ klasseledelse i Respektprogrammet (Roland & Vaaland, 2011).

Særskilt kompetanse og tiltak

Å sikre et trygt klasserom for elever med emosjonelle vansker vil mange ganger kreve kompetanse og ferdigheter utover det som dreier seg om generell klasseledelse. Dette er spesielt viktig dersom det dreier seg om elever som har hatt tilsvarende problemer som Jonas i case 2. Det er forbundet med mange utfordringer for voksne i barnehage og skole å bygge gode relasjoner til barn og unge som har vært utsatt for omsorgssvikt, familievold, neglisjering, seksuelle overgrep, e.l. Som vi har forklart ovenfor, har mange av disse barna en grunnleggende mistillit til voksne fordi de er oppvokst i et miljø der de voksne har vært uforutsigbare, det vil si at de i det ene øyeblikket gir vennlighet og kjærlighet, mens de i det neste øyeblikket er truende og skremmende. Perry (2000, 2002) gir en oversikt over momenter som er viktige å ha med seg i tillegg til et generelt klasseledelsesperspektiv for å hjelpe disse barna. Nedenfor er eksempler på noe av dette.

Trygg og god start

Først og fremst vektlegges betydningen av en trygg og god oppstart i forhold til nye klasser/grupper. Dette er også i tråd med Respektprogrammets prinsipper (Roland & Vaaland, 2011). Perry (2000, 2002) vektlegger at de første ukene bør være "enkle" på den måten at alle kan oppleve kontroll, forutsigbarhet og trygghet. Det er også viktig å gi mye ros. Noe så elementært som å fremheve viktigheten av et godt kosthold og tilstrekkelig med søvn kan også være greit å huske på. Det høres kanskje banalt ut, og vi ser for oss hvordan dette antagelig "går rett ut det andre øret" hos elevene. Men faktisk, for noen elever kan en tydelig voksenperson som påminner om dette ha mer betydning enn vi tror. Det kan oppfattes som en voksen som faktisk bryr seg. Disse tingene kan man også ta opp med de aktuelle foreldrene og i klasseforeldremøter.

Det er også viktig at lærerne medvirker til et godt sosialt klima i klassen fra starten av. Dersom det får utvikle seg elevgrupper som samles om negative aktiviteter som for eksempel mobbing, vil dette være spesielt vanskelig for de elevene som i utgangspunktet er redde og utrygge. Det er derfor viktig at lærerne sørger for at slike grupperinger ikke får utvikle seg (E. Roland, 2011). Dette leder oss over i neste del-tema som handler om viktigheten av tydelige regler og struktur.

Tydelige regler som skaper forutsigbarhet

Regler og rutiner må være konsistente og gjentas mange ganger. Dermed legges det vekt på struktur og opplevd kontroll hos barna fra starten av. Så kan man innføre mer fleksibilitet og dynamikk etter hvert. De voksne bør være forutsigbare i sine samhandlinger med barna. Med det menes at man reagerer på samme måte hver gang, i stedet for at elevene opplever at man er inkonsekvent i forhold til grenser og regler. Det er også viktig at man har en konsistens i kollegiet, dvs. at alle håndhever regelverket på samme måte. I tillegg er det viktig å være klar over at dersom man selv fremstår som engstelig, uryddig, og dårlig på rutiner og struktur, kan det skape utrygghet hos barn som kommer fra hjemmemiljøer preget av omsorgssvikt og manglende struktur.

I etableringen av en ny relasjon er det spesielt viktig å være klar over det enkelte barns "overload-point", det vil si at man ikke pålegger større oppgaver enn det som til enhver tid kan mestres. Husk at de redde barna ikke takler særlig godt at de opplever å miste kontroll og forutsigbarhet. Dersom deres kapasitet utfordres for sterkt, kan de miste opplevelsen av kontroll, og dette vet vi medfører engstelse og problematikk som reduserer funksjonsnivået både faglig og sosialt.

Mestringsorientert motivasjonsklima

I denne forbindelsen vil vi også nevne at klasser som er preget av prestasjonsorienterte motivasjonsklima, det vil si at man er veldig opptatt av karakterer og å sammenligne sine prestasjoner med hverandre, kan være uheldige for elever med emosjonelle vansker. Dette er nettopp fordi det kan gi dem en følelse av manglende kontroll (Bru, 2011). Det ser ut til at det som kalles et mestringsorientert motivasjonsklima er bedre for disse elevene. Et slikt klima er fokusert på hvordan alle elevene kan videreutvikle sine kunnskaper og ferdigheter, og hvordan de kan gjøre sitt beste ut av sine forutsetninger (Bru, 2011; Eccles & Roeser, 2003).

Berøring eller fysisk kontakt med elever utsatt for seksuelle overgrep

Dette kan i noen tilfeller være vanskelig. Generelt sier Perry (2000, 2002) at man skal være oppmuntrende, oppdragende og varmt støttende, men at dette må skje i forhold til det som passer for den enkelte elev. For barn som er traumatisert gjennom fysiske og/eller seksuelle overgrep, vil intimitet ofte være forbundet med smerte, frykt, oppgitthet og forvirring. Selv om det er spesielt viktig for disse barna å oppleve kjærlighet som formidles på en "ordentlig" måte, må man altså passe på at man ikke trækker over grensene deres. En berøring som for oss virker helt normal og uskyldig, kan for disse barna minne dem om et overgrep.

Perry (2000, 2002) skriver også at en vennlig oppfordring til småbarn som for eksempel "gi meg en klem" kan være problematisk. Dette fordi traumatiserte barn kan oppleve dette som en kommando som blir veldig alvorlig for dem, ved å aktivere en ondartet kobling mellom intimitet/fysisk nærhet og makt. Lærere vet antagelig ikke så ofte om konkrete seksuelle overgrep, men de bør være observante på at barn som reagerer veldig sterkt på berøring kanskje kan være utsatt. Samtidig er det viktig å være klar over at mistanker ikke alltid har sin rot i virkeligheten, så man må vise stor varsomhet i slike tilfeller.



Hva gjør man når det er emosjonelle problemer som fører til utagering?

Håndtering av problematferd er veldig godt beskrevet i Respektheftet Problem-atferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? (P. Roland, 2011). Forfatteren viser hvordan reaktiv og proaktiv aggresjon blant elever krever noe ulike tiltak. Det som vi er opptatt av, er at pedagoger har den spesielle tilleggskompetansen som er viktig å hente frem når det ligger emosjonelle vansker bak den utagerende atferden. Elevene kan være særlig sensitive dersom vi har med traumatisering i barndommen å gjøre. P. Roland (2011) berører dette når han viser til ulikheter i bakgrunnsfaktorer som kan ha bidratt til utviklingen av forskjellige typer aggresjon.

Vi anbefaler derfor at i tilfeller hvor man skal håndtere aggressive barn som kan være traumatiserte, må man anvende hele sin praktisk-pedagogiske "teft" gjennom å ha den kompetansen om emosjonelle vansker som vi prøver å redegjøre for i dette heftet. Det er da viktig å være klar over den mistenksomhet og usikkerhet disse elevene kan ha i forhold til voksenpersoner på grunn av en ødelagt tilknytningshistorie basert på vold/overgrep eller andre traumer.

Respektprogrammets grunnprinsipp om å bygge en god relasjon mellom lærer og elev blir spesielt viktig her. Det er avgjørende at man har bygget opp en allianse av tillit med disse elevene over tid, der eleven har forstått konsistensen og stabiliteten i reglene som er etablert av læreren, og forstår at læreren vil dem vel. Hvis ikke, vil lærerens håndtering bli unyttig overfor eleven, og eventuelt gjøre vondt til verre. Eleven kan da reagere med et aggressivt, innbitt eller resignert forsvar mot en voksenperson som oppleves som farlig og truende, og man vil ikke få bukt med dette før man har oppnådd forståelse og tillit fra eleven.

Som lærer kan det være tungt å bli avvist av elever på denne måten. Det er da viktig å si til seg selv at bak de aggressive uttrykkene og avvisingene gjemmer det seg mange ganger et barn som er redd og skremt. Disse barna er skadet, noe som medfører at du som lærer må være ekstra tålmodig med dem. Barn som viser farlig, aggressiv og skadelig atferd gjør kanskje dette som et rop om hjelp – de prøver å kommunisere med oss. Dette er kanskje den eneste strategien de har for å kommunisere sin smerte. Det er derfor viktig at man alltid prøver å skjønne hva som ligger bak aggressiv atferd blant elever.

Å snakke med eleven om de emosjonelle vanskene, eller å gjøre noe med dem - er det mulig?

Dersom vi har elever som blir mobbet, er det først og fremst viktig at mobbingen stopper! Det vil ikke finnes noe effektivt tiltak eller trening for de som er utsatt for mobbing før man har stoppet eksponeringen for de vonde opplevelsene. Effektive strategier for å stoppe mobbing er gjennomgått i andre kurshefter, og vi går derfor ikke inn på dette her. Men igjen, første steg i å hjelpe de som mobbes er å få en endelig slutt på mobbingen! Dette begynner med en samtale med mobbeofferet, og deretter kontaktes plagerne.

Dersom man får mistanke om omsorgssvikt eller misbruk/familievold som beskrevet i case nummer 2, skal det opp med skolens ledelse, og deretter følge skolens rutiner for å melde bekymring til aktuelle instanser.

Hva er det pedagogen og andre voksne i skolen eventuelt kan gjøre med de emosjonelle vanskene elevene har? Her er vi særlig opptatt av forhold som er viktige å være klar over når de emosjonelle vanskene har sammenheng med traumer, kriser, mobbing eller andre typer belastninger. Perry (2002) understreker at det først og fremst er viktig for disse elevene å oppleve imøtekommenhet fra lærer/den voksne. Som voksen må man ikke utstråle redsel eller motvilje for å komme inn på det vonde elevene eventuelt vil involvere oss i. Barn som er relasjonsskadet fokuserer gjerne mer på nonverbal atferd, og kan fort mistolke grimaser og ubevisste tegn på motvilje hos læreren, som avvising. Det er viktig å huske på at barnet kan være vant til stadige avvisinger, og at dersom det tolker noe som en ytterligere avvising, kan dette forstyrre muligheten til en god relasjon betydelig.

Vi mener at det finnes mye kunnskap om emosjonelle vansker innenfor behandlingssystemet som kan anvendes i den pedagogiske konteksten. Dette betyr ikke at man skal drive tradisjonell behandling, men det innebærer å bruke prinsipper fra behandlingsrommet i den pedagogiske konteksten. Det må foregå på premisser som passer inn i pedagogens rolle på en måte som pedagogen føler seg komfortabel med. Raundalen og Schultz (2006) forklarer dette på en god måte ved å bruke begrepet "krisepedagogikk", når de beskriver nyttige prinsipper som kan anvendes innenfor den pedagogiske konteksten. Vår framstilling i det følgende er til dels basert på Raundalen og Schultz (2006), og til dels egne publikasjoner (Idsøe & Idsøe, 2011).

Raundalen og Schultz (2006) gir forslag til teknikker som har vist seg å være virksomme i terapirommet, og tilpasser dem til bruk i den pedagogiske konteksten. De understreker imidlertid at pedagoger ikke skal drive terapi. De mener likevel at det kan være nødvendig at lærere og pedagogisk personale anvender prinsipper og metoder som kan gi terapeutisk effekt. Dette høres kanskje vidløftig ut, men betyr egentlig ikke annet enn at man lærer seg å anvende noen enkle prinsipper som "virker". Et viktig moment i denne sammenheng, er det de betegner som terapiens grunnelement, nemlig å sette ord på det som er opplevd.

Ved å fortelle om det vonde som har hendt, vil det bli ryddet og arkivert i hjernen vår og plassert som noe "historisk", det vil si at man husker det som en hendelse i fortiden. Som nevnt tidligere i dette heftet, vil traumatiske hendelser ofte gjenoppleves i form av påtrengende minner og mareritt, og noen ganger virker det som om det traumatiske skjer i nåtid. Minnene kan være svært livaktige. Ordets makt er at det kan brukes til å "rekode" de vonde hendelsene på en måte som gjør at slike gjenopplevelser reduseres. Ved å legge opplærings-situasjonen til rette for positiv og konstruktiv læring, kan slike teknikker være til hjelp.

Eksempel på aktivitet i f.eks. klassens time: Elevene skal skrive en tekst, med valgfritt tema. Man kan si til elevene at de får velge helt fritt hva de skal skrive om, og at ingen andre skal lese det dersom de ikke ønsker det. På den måten lar man eleven selv ha kontroll over situasjonen. Dette er et svært viktig prinsipp, som skiller pedagogikk fra terapi. La oss si at en av elevene tegner en situasjon som kan minne om et mobbeovergrep. Dersom du merker at eleven ønsker å involvere deg i det hun/han har tegnet, eller å snakke med deg om det, er det eleven som har tatt initiativet – og som dermed har kontrollen over situasjonen. Da kan man regne det som en invitasjon til samtale. Det ville være noe helt annet dersom du ba barnet tegne eller skrive om noe det har opplevd i forbindelse med mobbingen. Det ville bety at det er du som sitter med kontrollen, og barnet ville ikke ha samme mulighet til selv å regulere følelsene sine og styre situasjonen, slik at det aldri ble "for mye".



En pedagog som er unnvikende i forhold til en invitasjon fra eleven om å snakke om vanskelige tema, er også uheldig. Det kan gi eleven uønsket læring om hvordan vi snakker og bearbeider vonde opplevelser. Eleven kan oppfatte at det er viktig å være på vakt, at det er viktig å unngå det som minner om det vonde, og at det er best å holde alt for seg selv. Dette kan kalles negative mestringsstrategier, som på sikt vil være uheldig eller direkte skadelig. Det er det motsatte som må være målet, også innenfor en pedagogisk kontekst. Positive mestringsstrategier kan stimuleres gjennom omsorg, støtte, og konstruktive utfordringer. Dermed har pedagogen drevet fornuftig pedagogikk på en måte som gir terapeutisk effekt. - Du trenger ikke være noen ekspert.

Disse barna har behov for å bli hørt og forstått. Vær der for dem, og lytt til hva de har å fortelle. Fortell dem at du forstår at de har hatt vonde opplevelser, og at du vil gjøre det du kan for å bidra til at situasjonen kan forandre seg. Videre kan du for eksempel bruke PPT eller BUP om veiledning. Kollegaer kan også være gode diskusjonspartnere (Raundalen & Schultz, 2006). På denne måten kan disse elevene oppleve at noen er der for dem, at noen bryr seg. Det kan være svært betydningsfullt for dem.

Pedagogen må være klar over hvordan emosjonelle vansker kan påvirke læring og oppførsel i klasserommet. Vi mener at lærere vil være bedre i stand til å hjelpe disse barna når de forstår at mange av de akademiske, sosiale og atferdsmessige problemene som disse barna har også kan komme tilsyne som: problemer med å forstå beskjeder, over reagere på kommentarer fra lærere og jevnaldrende, misforstå omstendigheter rundt situasjoner/ha problemer med å forstå hvorfor ulike ting skjer, eller andre former for misforståelser.

Dersom barnet mister sin trygghetsfølelse, blir det vanskelig å utforske verden gjennom lek, og dette kan hindre utvikling av et godt selvbilde og motivasjon. Man kan tenke seg at de ser verden gjennom andre briller enn venner og lærere. De forventer at skolemiljøet er et truende sted, og de kan være på konstant utkikk etter faresignaler. Dette kan ødelegge deres evne til å oppleve lærerens velvilje, og kan forstyrre deres evne til å prestere eller til å oppføre seg på en positiv måte.

Noen av de vanligste vanskelighetene disse barna har i klasserommet, kan tilskrives en redusert evne til å prosessere informasjon, vansker med å skille farlige situasjoner fra ufarlige, vansker med å utvikle tillitsfulle relasjoner til lærere og jevnaldrende, og utfordringer med å regulere emosjoner på en god måte.

Personer som har vært utsatt for mobbing utvikler gjerne sterk angst for å møte nye personer, eller prøve ut nye aktiviteter. Derfor er det viktig at du som lærer på forhånd forklarer og beskriver innholdet i nye aktiviteter, hva du forventer, og hvor lenge aktiviteten vil vare. En slik forberedelse vil sannsynligvis dempe engstelsen og øke viljen til å delta i nye aktiviteter.

Selvregulering er et annet problem for disse barna. De kan for eksempel være mer impulsive og reagere umiddelbart på stimuli. En enkel måte å imøtekomme dette på, kan være å lære barnet å puste dypt før det responderer. For eksempel, dersom barnet blir engstelig i klasserommet og "eksploderer", prøv å legge merke til tegn som kan ha vært tilstede før det skjer. Virket barnet urolig? Snakket det høyt? Begynte det å bli ukonsentrert? Dersom du legger merke til slike ting, kan det være nettopp i dette øyeblikket barnet kan dra nytte av å puste dypt og prøve å slappe av. Dette gir en pause, og kroppen slapper mer av. Disse barna trenger noen ganger hjelp til å komme i en tilstand hvor de klarer å tenke før de reagerer.

Å øke selvbildet er viktig for disse barna. Prøv å finne ut hvilke sterke sider barnet har. Alle barn er gode til et eller annet, for eksempel å tegne, å synge, eller å samle på ting. Let etter en ting som barnet kan mestre, og gi mye ros. Vis og fortell at dette er bra, og at du verdsetter det. De trenger mye positiv tilbakemelding. Husk imidlertid at du må finne ut hvordan du kan gi denne tilbakemeldingen uten at barnet fremstår som stigmatisert og som lærerens "englebarn".



Med bakgrunn i Malchiodi (2008), Perry (1999), og van der Kolk (2010) har vi forsøkt å liste opp forhold som lærere og annet pedagogisk personale kan ha nytte av:

- Å forstå konsekvensene av familievold, mobbing, og andre typer belastninger og traumer.
- Å styrke relasjoner mellom barn som har vært utsatt for slike ting, og lærere og medelever (ikke la barnet isolere seg, prøv å involvere barnet i aktiviteter, vær “nær” barnet).
- Kontakte og bruke ekstern støtte og kompetanse (fagfolk innen PPT, psykiatri, kommunehelsetjeneste) når nødvendig.
- Hjelp de utsatte barna å regulere sine emosjoner, og til å trene sin sosiale og akademiske kompetanse. Dersom angsten reduseres, kan de konsentrere seg mer om det akademiske.
- Vite at noen ganger kan engstelige barn lære bedre gjennom visuelle metoder enn verbale. De kan også ha problemer med å oppfatte lange setninger og instruksjoner. Dette skjer fordi opplevelsen av stress gjør at den språklige delen av hjernen ”blokkeres”. Bruk kortere beskjeder eller bilder om mulig.
- Å kommunisere bedre med familiene til disse barna.
- Lære hvordan man kan identifisere barn med emosjonelle vansker, og å kjenne igjen når de har intense følelser (som kan trigge problematferd i klasserommet). Stopp den eller de aktiviteter som ser ut til å engste barnet.
- Iverksette aktiviteter for disse barna, som kan hjelpe dem å regulere følelser (roe seg ned) som teater/drama, tegning, kolasjer, kreativ kunst.
- Å gi dem målrettede oppgaver, for eksempel dele ut papirer og lignende, kan hjelpe barn som opplever intense negative emosjoner med å roe seg ned.
- Hjelp barn til å føle seg trygge i klasserommet, gjerne ved å etablere en trygg plass eller noe lignende i klasserommet. Dette må være et sted som er garantert fritt for mobbing og andre trusler, og som kan få barna til å roe seg ned.

- Legge til rette for et regulert og forutsigbart klassemiljø.
- Sikre kontroll for barna ved at man lager strukturer der barna kan gjøre egne valg (elevinnflytelse). Da disse barna ble utsatt for mobbing eller andre overgrep, opplevde de at noen andre hadde kontrollen over dem. Det er derfor viktig at man som voksen kan gi dem aktiviteter med valgmuligheter. Dette kan bidra til at de opplever å ha kontroll. Det vil også øke selvbildet, ved at barnet opplever å ha en egenverdi, gjennom å kunne influere hva som skjer med dem.
- Hjelp og støtte barna til å takle uforutsigbare aktiviteter, for eksempel skoleturer, ved å samtale og vektlegge hva de kan gjøre i tilfeller der de trenger hjelp.
- Oppsummerende vil vi si at det er viktig å hjelpe disse barna! Dersom hjelpen drar ut, kan belastningene gi langvarige skader. Vi vil gjenta potensialet lærere kan ha til å utgjøre en stor forskjell i disse barnas tilværelse. Det må utvikles praktiske klasseromsintervensjoner som kan samkjøres med profesjonell hjelp i de tilfellene det er nødvendig. Det trengs også mer forskning på dette tema, for å kunne utvikle nødvendige tiltak på best mulig måte.

Avsluttende kommentar

Det er tankevekkende å lese undersøkelser fra Folkehelseinstituttet om hvor mange barn og unge som aldri kommer i kontakt med behandlingsapparatet, selv om de sliter med psykiske problemer. I dette heftet har vi derfor hatt det som en grunnleggende antagelse at pedagogisk personale i skolen møter mange barn og unge som har betydelige emosjonelle vansker, men som ikke mottar den hjelpen de skulle hatt. Dette stiller store krav til skolen, som får større utfordringer med å hjelpe elevene til å fungere både faglig og sosialt. Å gi gode tilbud til elever med emosjonelle vansker krever spesiell kompetanse, og vi håper i så måte at dette heftet kan være et bidrag til dette. Vi ønsker alle som leser heftet lykke til med arbeidet overfor den gruppen barn og unge som kanskje trenger oss mest.



<RESPEKT>

<RESPEKT>

FOX

OFFICE RESPECT
3607

Referanser

- Anderson, C., & Bushman, B. (2002). Human aggression. *Annu.Rev Psychol.*, 53, 27-51.
- Arseneault, L., Walsh, E., Trzesniewski, K., Newcombe, R., Caspi, A., & Moffitt, T. E. (2006). Bullying victimization uniquely contributes to adjustment problems in young children: a nationally representative cohort study. *Pediatrics*, 118(1), 130. doi:10.1542/peds.2005-2388
- Berthold, K. A., & Hoover, J. H. (2000). Correlates of bullying and victimization among intermediate students in the midwestern USA. *School Psychology International*, 21(1), 65-78.
- Bru, E. (2011). Emosjonelt sårbare og sosialt passive elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (Vol. 1, pp. 17-36). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cole, S. F., O'Brien, J. G., Geron Gadd, M., Ristuccia, J., Luray Wallace, D., & Gregory, M. (2005). *Helping Traumatized Children Learn: Supportive school environments for children traumatized by family violence*. Boston, MA: Massachusetts Advocates for Children.
- Connor, D. F., Steingard, R. J., Anderson, J. J., & Melloni, R. H. (2003). Gender differences in reactive and proactive aggression. *Child Psychiatry and Human Development*, 33(4), 279-294. doi: 10.1023/A:1023084112561
- Craig, S. E. (1992). *The Educational Needs of Children Living with Violence*. The Phi Delta Kappan, 74(1), 70-74.
- Davidson, L. M., & Demaray, M. K. (2007). Social support as a moderator between victimization and internalizing-externalizing distress from bullying. *School Psychology Review*, 36(3), 383-405
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., & Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706. doi: 10.1002/pits.20120
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *Childhood aggression*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Dodge, K. A., Lochman, J. E., Harnish, J. D., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1997). Reactive and proactive aggression in school children and psychiatrically impaired chronically assaultive youth. *Journal of Abnormal Psychology*, 106(1), 37. doi: 10.1037/0021-843X.106.1.37
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2003). Schools as developmental contexts. In G. R. Adams & M. D. Berzonsky (Eds.), *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 129-148).
- Hawker, D. S. J., & Boulton, M. J. (2000). Twenty Years' Research on Peer Victimization and Psychosocial Maladjustment: A Meta-analytic Review of Cross-sectional Studies. *Journal of Child Psychology & Psychiatry & Allied Disciplines*, 41(4), 441-469. doi: 10.1111/1469-7610.00629
- Helland, M. J., & Mathiesen, K. S. (2009). 13 – 15 åringer fra vanlige familier i Norge – hverdagsliv og psykisk helse: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Idsoe, T., Dyregrov, A., & Idsoe, E. C. (2012). Bullying and PTSD symptoms. *Journal of Abnormal Child Psychology*, advance online publication. doi: 10.1007/s10802-012-9620-0
- Idsoe, T., & Idsoe, E. C. (2011). Hva kan pedagoger/skolepersonell gjøre med stress og andre konsekvenser som rammer barn og unge som mobbes? In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (Vol. 1, pp. 97-112). Oslo: Universitetsforlaget.
- Klomek, A. B., Marrocco, F., Kleinman, M., Schonfeld, I., & Gould, M. S. (2007). Bullying, Depression, and Suicidality in Adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 40-49. doi: 10.1097/01.chi.0000242237.84925.18
- Masten, A. S., Roisman, G. I., Long, J. D., Burt, K. B., Obradović, J., Riley, J. R., . . . Tellegen, A. (2005). Developmental cascades: Linking academic achievement and externalizing and internalizing symptoms over 20 years. *Developmental Psychology*, 41(5), 733-746. doi: 10.1037/0012-1649.41.5.733
- Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser blant barn og unge i Norge. Rapport 2009:8 del 2*. Oslo: Nasjonalt Folkehelseinstitutt.
- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32(3), 335-356. doi: 10.1080/03069880410001723558
- McKenney, K. S., Pepler, D. J., Craig, W. M., & Connolly, J. A. (2005). Psychosocial Consequences of Peer Victimization in Elementary and High School - An Examination of Post-traumatic Stress Disorder Symptomatology. In K. A. Kendall-Tackett & S. M. Giacomoni (Eds.), *Child Victimization* (Chapter 15). Kingston, NJ Civic Research Institute.
- Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2002a). Basic assumptions and symptoms of post-traumatic stress among victims of bullying at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(1), 87-111. doi: 10.1080/13594320143000861

Mikkelsen, E. G., & Einarsen, S. (2002b). Relationships between exposure to bullying at work and psychological and psychosomatic health complaints: The role of state negative affectivity and generalized self-efficacy". *Scandinavian Journal of Psychology*, 43. doi: 10.1111/1467-9450.00307

Mynard, H., Joseph, S., & Alexander, J. (2000). Peer victimization and posttraumatic stress in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 29, 815-821. doi: 10.1016/S0191-8869(99)00234-2

Nader, R., & Koch, W. J. (2006). Does Bullying Result in Posttraumatic Stress Disorder? from <http://www.drwilliamkoch.com/articles/Bullying%20and%20PTSD%20Review.doc>

O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behaviour. *Aggressive Behavior*, 27(4), 269-283.

Olweus, D., & Solberg, C. (1997). *Mobbing blant barn og unge: Informasjon og veiledning til foreldre*. Oslo: Pedagogisk forum.

Orpinas, P., & Horne, A. M. (2006). *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, DC: American Psychological Association.

Perry, B. D. (2000). Creating an Emotionally Safe Classroom. *Early Childhood Today*, 15 (1), 35.

Perry, B. D. (2001). The neurodevelopmental impact of violence in childhood. In D. Schetky & E. P. Benedek (Eds.), *Textbook of child and forensic psychiatry* (pp. 221-238). Washington D.C.: American Psychiatric Press, Inc.

Perry, B. D. (2002). Principals of Working with Traumatized Children: Special Considerations for Parents, Caregivers, and Teachers, from <http://www.nmsca.org>

Raundalen, M., & Schultz, J. h. (2006). *Krisepedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rivers, I. (2004). Recollections of bullying at school and their long-term implications for lesbians, gay men and bisexuals. *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 24, 169-175. doi: 10.1027/0227-5910.25.4.169

Roland, E. (1989). Bullying: The Scandinavian research tradition. In D. P. Tattum & D. A. Lane (Eds.), *Bullying in school* (pp. 21-32). Stoke on Trent, UK: Trentham Books.

Roland, E. (2002). Aggression, depression and bullying others. *Aggressive Behavior*, 28(3), 198-206. doi: 10.1002/ab.90022

Roland, E. (2011). Myndig klasseledelse og sårbare elever. In U. V. Midthassel, E. Bru, S. K. Ertesvåg & E. Roland (Eds.), *Sosiale og emosjonelle vansker: Barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge* (Vol. 1, pp. 152-162). Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E., & Idsoe, T. (2001). Aggression and bullying. *Aggressive Behavior*, 27(6), 446-462. doi: 10.1002/ab.1029

Roland, E., & Vaaland, G. S. (2011). *Respektprogrammet*. Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Roland, P. (2011). Problematferd i skolen: Hvordan kan pedagoger håndtere aggressiv atferd? Stavanger: Senter for atferdsforskning.

Rutter, M. (2002). Nature, nurture, and development: From evangelism through science toward policy and practice. *Child Development*, 73(1), 1-21.

Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal wellbeing and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12(2), 81-88.

Siegel, R. S., La Greca, A. M., & Harrison, H. M. (2009). Peer Victimization and Social Anxiety in Adolescents: Prospective and Reciprocal Relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1096-1109. doi: 10.1007/s10964-009-9392-1

Smith, P. K. (1997). Commentary III. Bullying in life-span perspective: What can studies of school bullying and workplace bullying learn from each other? *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 7, 249-255. doi: 10.1002/(SICI)1099-1298(199706)7:3<249::AID-CASP425>3.0.CO;2-2

Tehrani, N. (2004). Bullying: A source of chronic posttraumatic stress? *British Journal of Guidance and Counselling*, 32, 357-366. doi: 10.1080/03069880410001727567

van der Kolk, B. A., McFarlane, A. C., & Weisaeth, L. (Eds.). (1996). *Traumatic stress: The effects of overwhelming experience on mind, body, and society*. New York: The Guilford Press.

<RESPEKT>
GIR RESPEKT

Senter for Atferdsforskning,
Universitetet i Stavanger
4036 Stavanger
Tlf: 51 83 29 00
www.uis.no/saf

ISBN 978-82-7578-053-7

© Senter for atferdsforskning 2012