

spesialpedagogikk 0218

42

Nevropedagogisk
refleksjon

40

Barns seksualitet –
seksuelle overgrep

26

Mobbing – et individ
eller systemproblem?



Når man som lærer blir utsatt for trusler og vold fra en elev



Ellen B. Ruud

Børge Skåland tar i sin artikkel opp et vanskelig tema – nemlig vold og trusler mot en lærer fra en eller flere elever på skolen han eller hun jobber. Skåland påpeker at det å bli utsatt for slag, spyting, spark eller verbal sjikane som lærer, ved siden av å oppleves skremmende og nedverdiggende, i tillegg også kan føles stigmatiserende og være skambelagt.

Spesialpedagoger og lærere som arbeider med barn og ungdom med ulike diagnoser som ADHD, Asperger, utviklingshemming og elever med ulike typer atferds- og relasjonsvansker kan være spesielt utsatt. Disse elevene kan streve med manglende selvkontroll og utagering og kan derfor ha en atferd som kan virke truende både overfor lærere og medelever. På noen skoler og institusjoner blir det nesten sett som en naturlig del av arbeidet at man må klare å forholde seg til barn og ungdom som har en slik atferd. Likevel blir ofte saker som innebærer vold og trusler dysset ned og fortiet – iallfall offentlig.

Det kan være ulike grunner til dette. En årsak kan selvfølgelig være at lærerne selv føler det skamfullt at de ikke har klart å forebygge eller taklet den utagerende eleven på en bedre måte. Skolen ved rektor og de andre lærerne kan også være redd for skolens rykte og uttaler derfor mer eller mindre ekspressivt at dette er noe vi ikke bør snakke høyt om. Som lærere vil man jo også gjerne beskytte elevene sine, på tross av at de har utøvd vold og trusler, siden de selv ikke alltid forstår rekkevidden av det de har gjort og for at de ikke skal bli ytterligere stigmatisert.

Likevel er det svært alvorlig, slik det var tilfelle for flere av lærerne Skåland intervjuet i sin forskning, hvis den som er utsatt for vold ikke får hjelp og støtte hverken fra kolleger, verneombud eller rektor. Det er ikke vanskelig å forestille seg hvor tøft det må være å fortsette i en jobb der ingen viser medfølelse eller empati når man har vært utsatt for noe så alvorlig og krenkende. Skolen må ha kunnskap og retningslinjer for hvordan man skal takle slike saker. Og ikke minst må personen som har blitt utsatt for vold og krenkelser, møte støttende kolleger som ivaretar han eller henne på en god måte etterpå.

Ellen B. Ruud

Ellen Birgitte Ruud

Utgiver

Utdanningsforbundet

Redaktør

Ellen B. Ruud
ellen@spesialpedagogikk.no

Markedskonsulent

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Design

Tank Design AS

Trykk

07 Gruppen AS

Spesialpedagogikk

Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo

Telefon 24 14 20 00
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser

Hilde Aalborg
ha@utdanningsnytt.no

Abonnement og løssalg

ha@utdanningsnytt.no
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr.
(Enkelte temanummer vil ha en høyere pris.)

Utgivelse

6 nr pr år

Gj.sn. opplag 7259 eks.

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

Forside: Thinkstockphoto
Årgang 83
ISSN 0332-8457



66 *Kunnskapen om hjernens oppbygning har gitt meg som spesialpedagog mange aha-opplevelser ...*

04

«Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd»

Børge Skåland



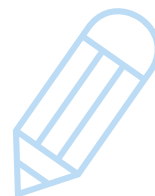
Fagfellevurdert artikkel

52

Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning

Gunhild Nordvik Reite

- 14 **Forsterket oppfølging i overgang barnehage-skole for barn med utfordrende atferd**
Solveig Hoseth
- 26 **Mobbing – et individ – eller systemproblem?**
Svenn Erik Knutsen
- 30 **Barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd i barneskolen**
Kjersti Draugedalen
- 40 **Barns seksualitet – seksuelle overgrep**
Linda Næss Solheim
- 42 **Nevropedagogisk refleksjon**
Stine Sævik
- 68 **Bokmelding**
Kirsten Flatén



Spesialpedagogens sårbarhet i møte med elevers krenkende atferd

Artikkelforfatteren har skrevet en doktorgradsavhandling basert på dybdeintervjuer av fjorten lærere som alle hadde vært utsatt for krenkelser fra elever i form av vold eller trussel om vold. I denne artikkelen er fokuset spesielt rettet mot spesialpedagoger som en ekstra sårbar yrkesgruppe når det gjelder fenomenet 'elever som krenker lærere'.

AV BØRGE SKÅLAND

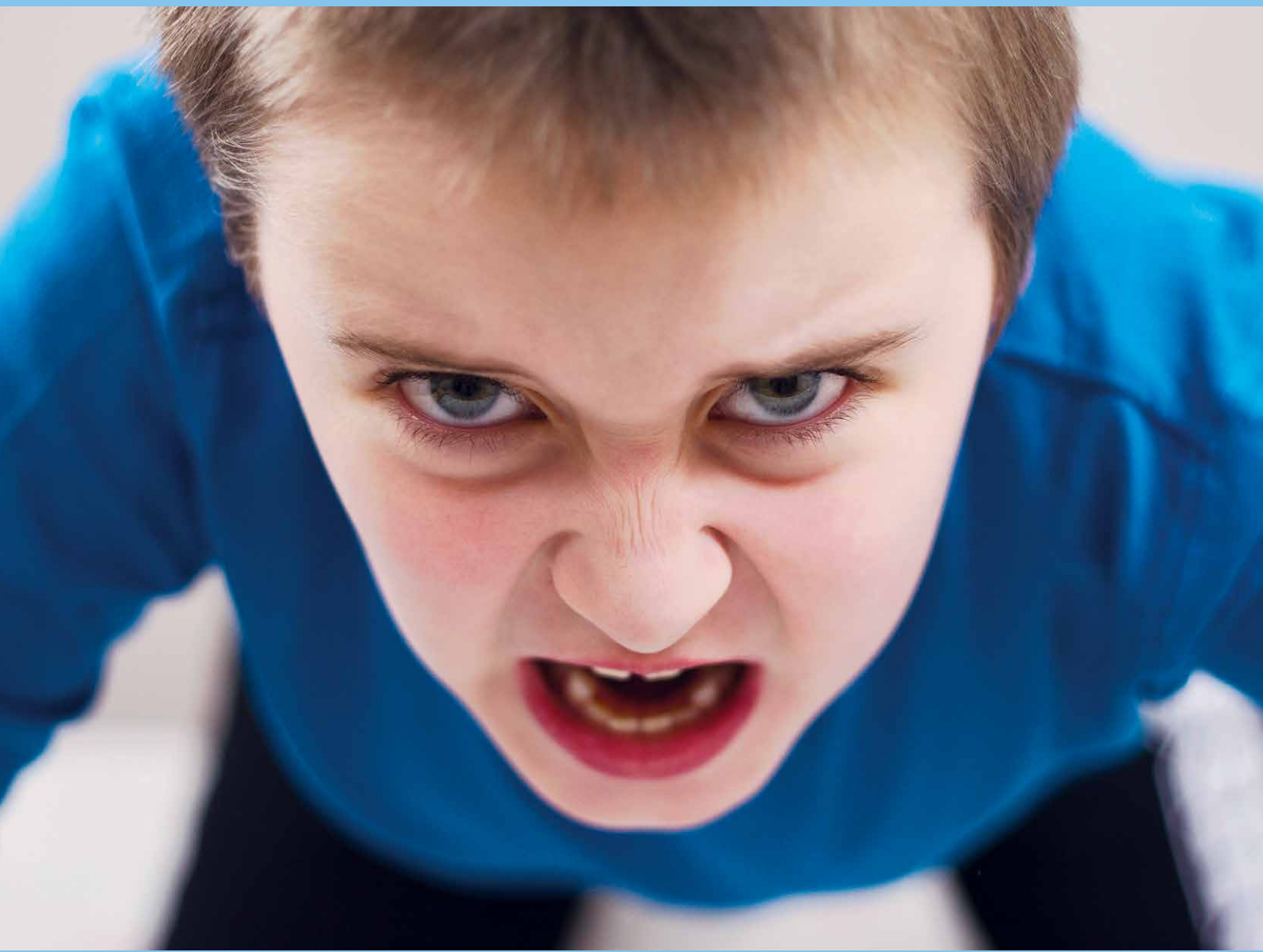
Intervjuene av de fjorten lærerne ble alle tatt opp på lydbånd, transkribert og sendt informantene for godkjenning og underskriving. Lærernes alder spente fra nyutdannede i 20-årene til de med mer enn 40 års praksis. Skoletypen de arbeidet i, varierte fra 1. klasse i grunnskolen til siste klasse på videregående. Begge kjønn var likt representert. Hovedsakelig arbeidet de i normalskolen, men noen av informantene var ansatt på spesialskoler. Hovedfunnene i mitt forskningsarbeid er at vold og trusselepisoder kan få store konsekvenser for de utsatte lærerne i form av truet, svekket og endog knust privat og profesjonelt selvbilde. Det andre hovedfunnet er at lærere ikke får nødvendig hjelp og støtte.

Spesialpedagoger som arbeider med elever som viser fysisk, sterkt utagerende atferd, har spesielt harde arbeidsvilkår. Dette er min påstand etter å ha arbeidet som spesialpedagog ved to ulike spesialskoler for atferdsproblemer, i tillegg til at jeg har vært pedagogisk konsulent ved en kriseinstitusjon i barnevernet. Jeg vet derfor av erfaring at det til tider

kunne gå svært hardt for seg, men vi definerte trusler og vold som en del av jobben som utdannende spesialpedagoger. Vi rapporterte derfor sjelden hendelsene som vold og truselsaker i HMS-systemet. Slag, spyting, spark og verbal sjikane ble av de fleste av oss ansett som en naturlig del av arbeidet med barn og ungdom med mange ulike diagnoser og røff oppvekstbakgrunn.

En av informantene i avhandlingen forteller om da hun oppsøkte sin fastlege, som tilfeldigvis viste seg å være spesialist i arbeidsmedisin. Under legekonsultasjonen fikk hun diagnosen «utsatt for vold». Da legespesialisten satte denne medisinske diagnosen, brøt hun fullstendig sammen i hulkegråt på hans kontor. Som utdannet spesialpedagog med mange år i feltet hadde hun over en lang periode normalisert den voldelige atferden hun var blitt utsatt for.

Erfaringene som fremkom i intervjuene, og som samsvarer med egen erfaring fra praksis som spesialpedagog, viser at det er vanskelig å ta inn over seg, når det er elever vi



har en relasjon til, som krenker oss. En slik sterk avvikende elevatferd rettet mot oss, forklares mer eller mindre som naturlig og forståelig, i stedet for at vold og trusler er atferd vi passivt ikke skal godta at skjer i arbeidsmiljøet der vi til daglig arbeider.

Hvordan forstå vold og krenkelser

Den mest kjente definisjonen av vold er hentet fra UNESCO-rapporten om helse og vold, der Krug (2002, s. 1084) definerer vold som «The intentional use of force ...». Spesialpedagoger vet av erfaring at mange av de trusler som fremsettes og voldelige uttrykk som fremvises fra vår målgruppe, ikke faller inn under kategorien planlagt, hensiktsmessig atferd for å skade et annet menneske. I skolen erfarer lærere/spesialpedagoger at elever med ulike diagnoser bruker trusler og vold. Ifølge levekårsundersøkelsen har 9 prosent av lærere i grunnskolen de siste 12 månedene blitt truet av elever, det samme gjelder 3 prosent av lærerne i videregående (Statistisk sentralbyrå, 2014). Fra 2009 til 2014 var det ingen økning. Lærerne og spesialpedagogene vil ofte ikke tolke hendelser med elever som 'vold' etter Krugs definisjon. Mange spesialpedagoger oppfatter tvert om det en utenforstående legespesialist ville definert som 'vold', som en ordinær del av sitt arbeid i en spesialpedagogisk kontekst. Dette vil kunne medføre at vi ikke oppfatter når våre kollegaer blir krenket og ikke makter å gi dem vår kollegiale støtte. Heller ikke klarer vi, når krenkelsen har skjedd mot oss selv, å si fra at vi trenger støtte og omsorg. Dataene mine viser at en adekvat måte å takle slike krenkelser på innenfor mange skoler, ikke er institusjonalisert, hverken i normalskolen eller i spesialskoler for atferdsvansker.

En forklarende definisjon på fenomenet 'krenkelse' finner jeg hos Glasø, som definerer krenkelser som «nedverdiget, ydmyket, trakassert, som videre fører til at en profesjonelt og personlig opplever utilpasshet preget av angst, usikkerhet og forlegenhet» (2008, s. 4). Denne definisjonen finner jeg som viktig bakteppe når vi nedenfor fortsetter å presentere opplevelser fra skolens hverdag og lærer/spesialpedagogers yrkesliv. Glasøs definisjon indikerer at krenkelser har en personlig dimensjon utover den rent yrkesmessige.

Hvordan spesialpedagoger som faggruppe opplever krenkelser fra elever, er et lite omtalt fenomen. En undersøkelse fra Minnesota fant at av alle registrerte voldshendelser i aldersgruppen 5–18 år, var ca. ¾ (78%) utført av elever med utviklingshemming eller utviklingsforstyrrelser (Gerberich, Nachreiner, Ryan & Church, 2011, s. 297). ADHD, Tourette og autismespekterforstyrrelser (ASF) er eksempler på sistnevnte. Som en naturlig konsekvens av disse funnene er dermed spesialpedagoger den yrkesgruppen av lærere som er mest utsatt. En språklærer eller matematikklærer på øverste trinn i videregående skole, vil være minimalt utsatt for alvorlige krenkelser fra elever. Et funn i min forskning var at det ikke var hvilken diagnose en elev hadde da lærer ble rammet, som var avgjørende. Det var selve handlingen som utgjorde krenkelsen, ikke hvem som utførte den eller hvilken diagnose eleven hadde. Selv om læreren vet at eleven som slo ham eller henne i hodet har ADHD-diagnose, rammer slaget like hardt som når en elev uten diagnose slår.

Tap av trygghet

Ved analysen av dataene ble jeg forbauset over hvor sterke reaksjoner lærere kunne få etter trusler og fysisk krenking. Flere lærere uttrykker stor usikkerhet om de selv var blitt endret. En kvinnelig spesialpedagog uttrykte det slik etter at hun fikk et uventet slag mot tinningen fra en 10 år gammel elev: «Jeg var usikker på hvem jeg da hadde blitt.» Opplevelsen av at noe var endret, kom frem hos henne og andre av de intervjuete lærerne. En annen lærer uttrykte: «Jeg var ikke lenger den samme som min mann hadde giftet seg med sommeren før». Sparket hun fikk i tinningen fra en fem år gammel 1.-klassing, førte til whiplash og 70 prosent varig tapt arbeidskapasitet. Hun opplevde seg etterpå som en endret person.

Andre lærere forteller om hvordan de etter hendelsene med elevene opplevde generell usikkerhet rundt det å utøve arbeidet. En av informantene forteller om da hun ikke møtte forståelse for sin arbeidssituasjon, «Da var eg så fortvila at eg begynte å grine. Eg bare løp ut og begynte å grine. Men så tenkte eg; «Nei, nei, nei! ... Uff, eg følte meg hjelpelaus, elendig». Med stor kraftanstrengelse karret hun seg videre i læreryrket etter trusler og opplevd avmakt.

Et par av de andre lærerne fortalte også om drastiske etterreaksjoner. Tre av 14 lærere, to av dem spesialpedagoger, forteller om hvordan de enten samme dag da de kom hjem, eller senere i møte med lege, gikk fullstendig i oppløsning. Gråt og fortvilelse er det de nevner, sammen med angst. I en artikkel i avisa *Gjesdalbuen* i september 2017, gjengis innholdet i avviksmeldinger fra fire lærere. Lærere i Gjesdal kommune i Rogaland beretter om sterke etterreaksjoner etter vold fra elever:

«Jeg har store blåmerker på begge føtter. Fysisk og psykisk uvel av slag og tilrop. Gråter i en time inne på kontoret mitt. De påfølgende dager er jeg konstant uvel, tanker kverner i hodet mitt, får ikke fred. Tviler på meg selv. Blir uvel på vei til jobb, har ikke lyst til å komme på jobb». «Jeg er skjelven og redd. Føler jeg har en usikker arbeidshverdag. Jeg sliter med å sove på nettene og gruer meg til å gå på jobb». «Jeg begynner å gråte på vei vekk fra situasjonen. Jeg trenger en og en halv time på å roe meg ned etterpå. Jeg klarte ikke gå på jobb dagen etter. Kroppen ville ikke, jeg ble mo i knærne og begynte plutselig å gråte». «Jeg er veldig skvetten rundt eleven, klarer ikke helt å skjule frykten min for å få nye slag».

(Lygren, 2017)

Sitatene overfor vitner om uholdbare arbeidsforhold for mange lærere, og det er grunn til å anta at spesialpedagoger er spesielt utsatt. Dette er et fenomen som jeg vil påstå er viet for liten oppmerksomhet, både fra ledelsen, forskningsmiljøer og også fagforeningene.

Et eksempel på manglende fokus på sine medlemmers helse, fremkommer i en nylig artikkel i den canadiske avisa *Toronto Sun*. Her uttaler fagforeningslederen for grunnskolelærere i staten Ontario at de ønsker å sette i gang en kartlegging av hvilke helsefremmende tiltak elevene som de omtaler som barn med «high-risk behavior» trenger (Yuen, 2017). Dette er prisverdig, men det er påfallende at ikke også lærernes helsestøttende tiltak skal kartlegges av deres egen fagforening. I artikkelen beskrives situasjonen til lærere som arbeider med elever med store tilpasningsforstyrrelser: «if you can imagine it, it's probably happened in the classroom» (fagforeningsleder David Mastin sitert i Yuen, 2017). Fagforeningslederen retter påfallende liten oppmerksomhet mot lærernes helsepåkjenning ved å arbeide med hendelser som overgår fantasien, og

hvor lærere i ekstremsituasjoner er tvunget til å ha på seg ansiktsbeskyttelse («face gear»).

Avisartiklene nevnt ovenfor, utgitt i samme måned i to land, Norge og Canada, er på linje med funnene i avhandlingen min. Det er 'råttøft' å arbeide som lærer når elevene krenker deg gjennom trusler og vold. Som vist ovenfor, vil spesialpedagoger være ekstra utsatt. En finsk artikkel (Ervasti mfl., 2011) og en rapport fra Pennsylvania, USA (Tiesman, Konda, Hendricks, Mercer & Amandus, 2013) drøfter spesialpedagogens situasjon i denne sammenhengen, og finner at spesialpedagoger er langt mer utsatt for vold enn vanlige lærere. Rapporten fra Pennsylvania fant at spesialpedagoger var fire ganger så ofte utsatt for vold og trusler som vanlige lærere (Tiesman mfl., 2013, s. 67). Overraskende for undertegnede var den store kjønnsforskjellen i undersøkelsene fra Finland. Mannlige spesialpedagoger var tre til fem ganger mer utsatt enn kvinnelige spesialpedagoger og lærere i vanlig undervisning (Ervasti mfl., 2012). Dette er ikke i samsvar med mine informanters erfaringer, hvor det ikke fremkom kjønnsforskjell. De finske forskerne tolker kjønnsforskjellen dithen at når kollegaer vet om en mann med spesialpedagogisk utdanning i miljøet, vil denne bli påkalt når alvorlige episoder oppstår. Samtidig vil en mannlig spesialpedagog subjektivt oppleve at hans kollegaer forventer at han skal gripe inn ut fra sin utdanning og yrkespraksis. Resultatet er at mannlige spesialpedagoger er 60 prosent mer sykemeldt enn kvinnelige kollegaer og lærere i vanlig skole i Finland (Ervasti mfl., 2011, s. 465, 469). Spørsmålene vi kan stille oss, er om menn i rollen som spesialpedagoger muligens møter utfordringer fra truende elever mer konfronterende enn kvinner. Videre kan vi spørre om menn er flinkere enn kvinner til å melde fra om at de ikke vil finne seg i en slik atferd. Fra artiklene gis ingen klare svar, kun antydninger.

I norsk og amerikansk skole er vedtatt politikk at alle elever, uavhengig av funksjonshemming, skal integreres i ordinær skole, eller 'mainstream school', som amerikanerne kaller det. Problemer med elever som har manglende impulskontroll eller mangelfull kognitiv kapasitet til å kunne forstå konsekvensen av sine handlinger, vil så kunne føre til uønskede episoder i ordinær klasseundervisning. Dette kom frem hos mange av mine informanter.

En lærer i ordinær grunnskole som gikk imellom en elev med ADHD som angrep to andre elever, endte med å få et spark mot tinningen i et friminutt. I et annet tilfelle ble en elev utskrevet fra en psykiatrisk behandlingsinstitusjon til en ordinær grunnskole. Læreren som ble slått ned i skolegården av denne eleven, uttrykte at hadde han bare blitt informert om elevens bakgrunn og avvik, ville han ikke gått så hardt på ham da eleven utfordrende nektet å stumpe sigaretten på ungdomsskolens ureglementerte røykehjørne.

Tre andre lærere i videregående skole forteller om lignende erfaringer der elever truet dem. Det fremkom senere at elevene hadde diagnoser hvor manglende impulskontroll er kjennetegn. Lærerne savnet alle å bli informert og mentalt forberedt på hvordan de skulle forholde seg til elever med avvikende atferd og ulike diagnoser. En av de tre uttrykker: «Hadde jeg bare visst ... ville jeg møtt eleven på en annen måte»

Noen konsekvenser for utsatte lærere

Tap av profesjonell trygghet

Jeg vil her presentere hovedfunnene i hvordan lærernes selvoppfatning trues eller endres når elever krenker dem. Første kategori er manglende profesjonell sikkerhet. Fagpersoner tilknyttet masterprogram om vold i Harstad, betegner det å bli utsatt for vold som «et personlig psykologisk jordskjelv, der våre forestillinger om den verden vi lever i blir rokket ved» (Lillevik & Øien, 2012, s. 70). Funnene i min studie er i samsvar med Lillevik og Øyen, hvor de antyder at hele oppfattelsen av identitet, hvem de er, skaker i sammenføyningen. Det å ha en god relasjon til elevene fremkommer fra ulik forskning som selve fundamentet i læreridentiteten. Kelchtermans (2009, s. 262) finner at det er elevene som gjør læreren til en lærer ('students that makes the teacher a teacher'). Blake & McNally (2012) utfyller Kelchtermans påstand i sine studier på lærerstuderenter, hvor identiteten som lærer oppfattes som en gave fra elevene. Smith (2014) finner i sin undersøkelse av nye lærere at gode relasjoner til elevene er det avgjørende for opplevd lærertrygghet og identitet. Lærertryggheten som beskrives av de fire forskerne, oppstår i møtet mellom lærer og elev. Blake og McNally (2012) kaller resultatet av slike møter, når de er positive, for 'gjensidig ontologisk sik-

kerhet' (Reciprocal Ontological Security, ROS). Relasjonen mellom lærer og elev oppfattes som trygg og gjensidig for begge når den er etablert gjennom møter i klasserommet. Når lærere så rammes av den viktigste premissleverandør for sin oppfattelse av seg selv som lærer, eleven, gjennom trusler eller fysiske krenkelser, er det ikke bare 'en episode', som en rektor betegnet en grov voldsepisode og dermed underkjente et voldelig angrep fra en elev mot en lærer. Krenkelsene rammer hele læreridentiteten, og som Nias (1996) fastslår, er det en nær sammenheng mellom hvordan vi oppfatter oss selv som lærer og hvordan vi oppfatter oss selv som personer. Læreridentiteten er ikke fastlåst, og Karlsen beskriver det som skjer i klasserommet i møtene mellom lærer og elev som «pågående identitetsforhandlinger» (2004, s. 10).

Lærer blir ikke trodd eller hendelsen blir devaluert

Et problem er at elevkrenkelser mot lærere er et tabuemne i skolen og snakkes lite om. Som nevnt ovenfor ble en alvorlig voldsepisode omtalt som 'en episode'. En informant beskriver da han fortalte om elevtrusselen til en nær kollega, at denne nektet å tro at eleven hadde truet ham, og i stedet skrøt om hvor flott hun syntes eleven var i hennes timer. En kollega omtalte en lærer slik, da hun hørte om at eleven hadde truet med vold: «men han er jo litt spesiell». Lærere kan dermed risikere at både de selv og hendelsene 'nedskrives'. Dette var noe psykiateren Bloch i California la merke til på 1970-tallet, da han skulle vurdere om lærere var kvalifisert for uføretrygd etter elevvoldssaker (Bloch & Bloch, 1980). Han fant at mange lærere hadde opplevd at de ikke ble trodd om den alvorlige krenkelsen de var blitt utsatt for. En lærer i mitt materiale opplevde implisitt trussel fra en elev hun visste tidligere var utvist fra en skole etter en voldsepisode. Tilfeldigvis overhørte hun en av lederne omtale henne like etterpå: «Jeg kjenner henne. Hun er lettere hysterisk». Slik devaluering, at ledelsen og omgivelsene ikke tolker krenkelsen slik den som opplever dem gjør, skaper vansker rundt forståelsen og de tiltak som bør iverksettes for å gi krenkede lærere den nødvendige hjelp til å overkomme hendelsene og bli restituert.

... elevkrenkelser mot lærere er et tabuemne i skolen og snakkes lite om.

Lærer utsatt for krenkelser blir selv den anklagede

Bloch og Bloch fant at mange voldsutsatte lærere selv endte opp med å bli anklaget da de meldte fra. Dette finnes også implisitt i mitt materiale og eksplisitt via to lærere som begge uttaler at i stedet for å ha et problem, ble de gjort til et problem. Dette er dessverre et velkjent fenomen fra forskning på volds- og voldtektsutsatte kvinner, og betegnes som 'victim blaming' (Australian Human Rights Commission, 2017; Patterson, 2011). De mekanismene som skjer når en annen person rammes av vold og krenkelser, er mye forsket på. Lerner finner overraskende i sine eksperimenter, at jo mer uskyldig en voldsutsatt person er for det som har skjedd, jo mer blir hun/han tillagt skyld for krenkelsen (Lerner, 1971; Lerner & Miller, 1978; Lerner & Simmons, 1966). Fenomenet beskrives som en psykologisk selvforsvarsmekanisme, utløst av behovet mennesker har for å kunne oppfatte omgivelsene som trygge og oversiktlige. Mekanismene, som trer i kraft ved slike hendelser, omtaler Lerner som; 'Believing in a Just World' (BJW), behovet vi har for å tro at verden er et godt sted å være. Dette verdensbildet trues når det oppstår vold og trusler om vold.

Ensomhet

Krenkelser fra en elev mot lærer er et tema som er vanskelig å kommunisere om. Dette får alvorlige konsekvenser for mange av informantene i mitt materiale. En av dem beretter om drømmer som omhandler kollegaer der han ikke oppnår kontakt med dem. En spesialpedagog beskriver hvor alene han kjente seg under en lang sykemeldingsperiode, da ingen hadde ringt ham. I intervjuet ble jeg overrasket under transkripsjonen, da han nevnte ordet 'ingen' flere ganger på rad. «'Ingen' spurte hvordan jeg hadde det da jeg kom på jobb etter lengre sykemelding, 'ingen' spurte hvordan jeg hadde hatt det under sykemeldingsperioden, og 'ingen' hadde ringt meg hjemme.» Et annet sted i intervjuet nevner han at rektor hadde ringt til ham én gang, og da kun for å spørre ham om en praktisk innkjøpsartikkel, uten å etterspørre helsetilstanden til denne voldsutsatte spesialpedagogen.

Ensomheten kan for noen bli ytterligere forsterket ved at de som en konsekvens av å bli tillagt skyld, erfarer at kollegaer og ledelsen vender seg fra dem. En voldsutsatt

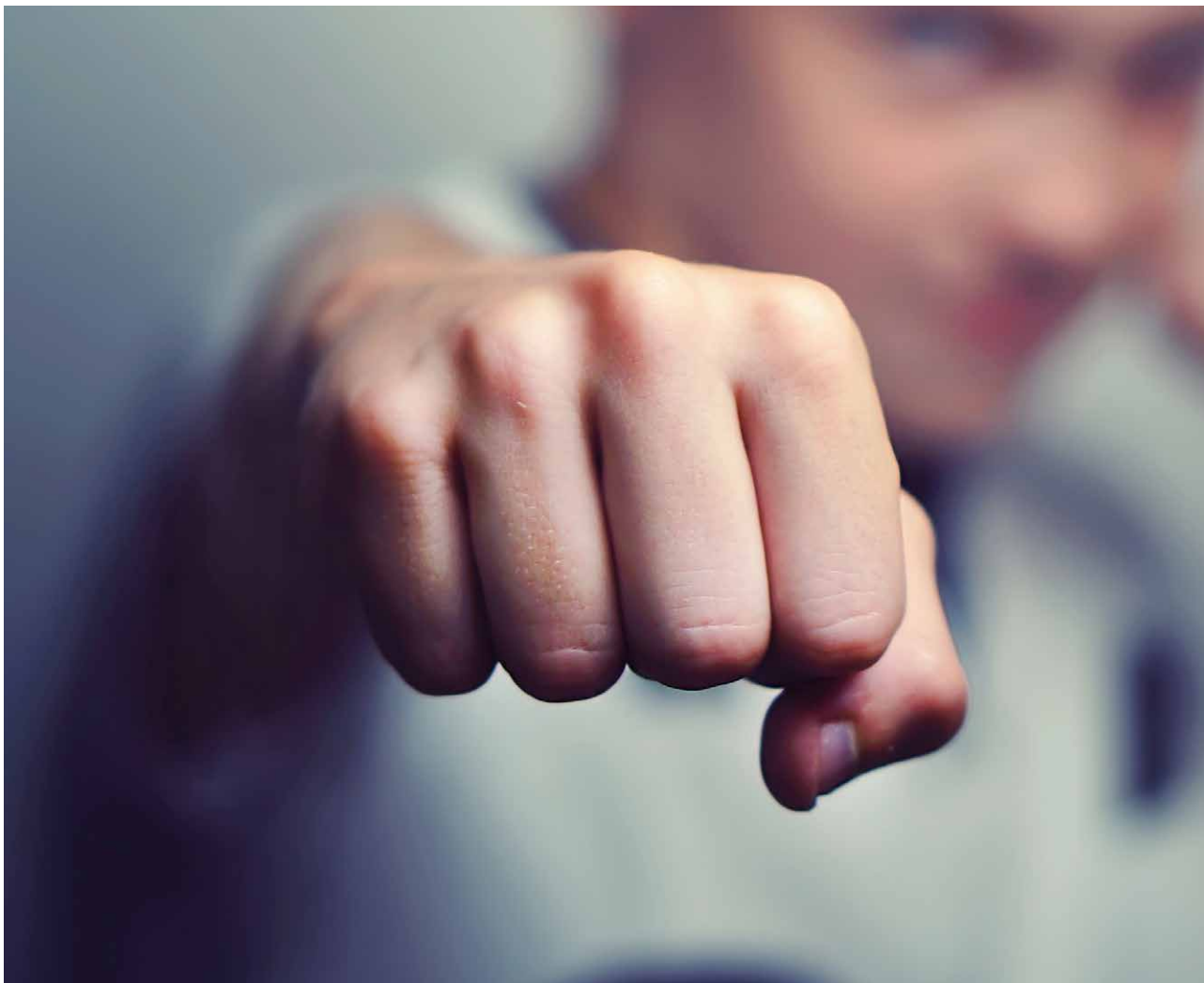
lærer i ungdomsskolen beskriver hvordan hans kollegaer, to år etter voldshendelsen, fysisk snur ryggen til ham når han møter dem på skolens fellesarealer. En annen lærer, i et brev til meg etter intervjuene, beskriver hvordan hun hadde møtt på en tidligere kollega på den lokale butikken. Hun ble observant på hvordan denne tidligere kollegaen forsøkte å unngå kontakt med henne, bevisst snudde seg bort. En tredje voldsutsatt lærer fikk opplyst at en lærer hadde uttrykt til en kollega: «Jeg *vet* at mange *vet* at det var læreren som fremprovoserte hendelsen.» Dette utsagnet skapte en sterk opplevelse av ensomhet og kan kobles direkte til punktet ovenfor om å selv bli tillagt skylden for hendelsen. Balvig (2000), som har forsket mye på generell vold, beskriver opplevelsen som «eksistensiell ensomhet». Denne oppstår etter møte med vold og etterreaksjonene fra omgivelsene. En nestor innen forskning på skolevold i Israel, Benbenishty, finner at den alvorligste konsekvensen av å bli voldsutsatt, er opplevelsen av 'sosial isolasjon' (sitert i Reshef, 2013). Dette er viktig kunnskap når vi i vårt arbeid blir oppmerksom på at kollegaer utsettes. De trenger vår støtte.

Opplevelsen av støtte

Dette punktet er nært knyttet til punktet ovenfor, ensomhet. Jeg vil i denne siste delen av artikkelen presentere de ulike aktørene i skolen og se hvordan informantene i denne studien subjektivt erfarer støtte, eller mangel på støtte. Med kun 14 informanter, fra seks ulike skoler, kan vi ikke generalisere funnene. De kan likevel kanskje peke på noen tendenser.

Kollegaer

Kollegaers støtte ble av mange poengtert som fraværende. Noen nevnte dem til og med som aktører som bidro til skyldfølelse, noe som forsterket deres tilstand av nedstemthet. Andre informanter understreker gode kollegaers støtte som uvurderlig. En lærer som gjennomgikk en svært vond sykdomstid, beskriver hvordan telefonen fra en av kollegaene var «en uvurderlig støtte i ei motlaus tid». En spesialpedagog beskriver hvor godt det var at en kollega kom jevnlig på besøk og fikk henne med ut på tur. Hun understreker det viktige ved at denne kollegaen ikke kom



som kollega, men som medmenneske. Inntrykket i analysen er at kollegaer spiller en svært viktig rolle, både som 'gode kollegaer' som bryr seg, men også kan ha rammende effekt som øker de negative, følelsesmessige påkjenningene knyttet til elevkrenkelsen.

Tillitsvalgte

Ingen av informantene i studien har opplevd at deres tillitsvalgte har støttet dem i en vanskelig periode i deres yrkeskarriere. En av informantene var spesielt krass da

han omtalte sin leder og tillitsvalgtes manglende støtte på denne måten: «Bedritent av ledelsen, bedritent av tillitsvalgte På dette galehuset kan jeg ikke jobbe mer». Uttalelsen hentyder til fortvilelsen informanten opplever på grunn av mangel på støtte.

En annen informant beskriver hvordan hun en kveld i sin sykdomsperiode satt hjemme da rektor ringte. Rektor innledet samtalen med å si: 'Jeg sitter på mitt kontor med din tillitsvalgte ved siden av meg.' Informanten spør da retorisk: «Da slår det meg. Hvorfor satt min tillitsvalgte ved

... spesialpedagoger som arbeider blant elever med store relasjonsvansker og atferdsvansker, er spesielt utsatt.

rektors side, og ikke ved min side?» Da jeg spør om hvilke tanker hun gjør seg rundt dette, uttrykker hun: «Alle tillitsvalgte vet at rektor har avgjørende innflytelse på timeplan, lønn og tildeling av klasse. Hvorfor skulle tillitsvalgte ta mitt parti, når det kunne ha negative konsekvenser?» Det kunne i tillegg være lite karrierefremmende dersom tillitsvalgte hadde tanker om egen skolelederkarriere. Denne siste informanten, fikk uvurderlig, kvalifisert støtte fra fagforeningens fylkeslag da lokaltillitsvalgte sviktet henne.

Hovedinntrykket blant informantene er at deres tillitsvalgte ikke stiller tilstrekkelig opp når kravet til å få arbeide i et trygt og sikkert arbeidsmiljø er blitt brutt. Det samme inntrykket finner jeg i materialet mitt når det gjelder verneombudets rolle. Denne anses svært perifer. To av lærerne spurte: «Hva! Har vi verneombud på denne arbeidsplassen?» Funnene rundt tillitsvalgtes manglende involvering, inkludert verneombudsrollen, var for meg overraskende.

Ledelsen, representert ved rektor

Et av de mest overraskende funnene i studien var de voldsutsatte lærernes sinne rettet spesielt mot rektor. I min analyse og lesning ble dette mer forståelig via studien til Grinker & Spiegel (1945) på amerikanske bombeflygere, stasjonert i England under andre verdenskrig. Selv om flygerne landet uskadet tilbake fra tokt over Tyskland, uten en gang å ha møtt fiendtlige jagerflygere, var deres stressnivå og medfølgende angst så stor, at de kunne uttrykke et voldsomt sinne mot deres nærmeste leder for ikke å ha vært i stand til å beskytte dem. Samme hvor ulogisk en slik forventning kunne være.

Annen forskning på elever som blir mobbet eller seksuelt trakassert, viser at de har en oppfatning av lærer/foreldres 'allestedstilværelse' (Barter, 2015; deLara, 2012). Uttrykk som 'De burde ha skjont' finner jeg igjen i mitt materiale. To spesialpedagoger, som begge ble sparket ned av elever i barneskolen, på ulike steder i Norge, ble begge spurt om de var OK da rektor kom til. Begge svarte nei, og begge uttrykte heftig at deres leder burde ha skjont at de ikke var det, selv om de uttrykte det motsatte. En av dem sa det slik: «Ingen lærer som blir slått og sparket er ok. Og det burde hun ha skjont!»

For en leder, som ikke alltid vil være i stand til å oppfatte

alvoret i ulike krenkelsessituasjoner, er det viktig med skoling og at temaet tas jevnlig opp på personalmøter og ved skolestart. Videre er det viktig å være klar over at den frykt/angst, med påfølgende sinne, trusler og vold utløser, er en naturlig, biologisk forankret reaksjon. Tidlig forskning på stress (Cannon, 1929; Grinker & Spiegel, 1945) kan forklare at aggresjon rettes mot lederen som ikke beskyttet dem (kunne beskytte dem) i en kritisk opplevd situasjonen hvor en elev angriper eller truer.

Konklusjon

Jeg har i denne artikkelen vist at lærere er svært sårbare i møtet med elever som krenker dem. Forskning og avisartikler viser at spesialpedagoger som arbeider blant elever med store relasjonsvansker og atferdsvansker, er spesielt utsatt. I denne artikkelen har jeg fokusert på at slike krenkelser har store konsekvenser for lærere som utsettes. Videre har jeg presentert ulike støttespillere som krenkede lærere og spesialpedagoger har i sitt miljø. Jeg har ikke gått inn på rollen til familie, venner og eksterne fagpersoner. I sistnevnte gruppe hører fastlege, påtalemyndighet og advokat som svært avgjørende og viktige støttespillere. En appell til slutt: Sett krenkelser om vold og trusler om vold på agendaen på din skole. Og, det viktigste i min undersøkelse, er den rollen «den ene gode kollegaen» spiller i å få krenkede lærere tilbake på jobb igjen. Vis deg som 'den gode kollegaen' gjennom aktivt å støtte krenket medlærer!



Borge Skåland arbeider som førsteamanuensis ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved Høgskolen i Oslo og Akershus (HiOA) der han underviser i spesialpedagogisk etterutdanning. Han har doktorgrad (PhD) i profesjonsforskning med innretning mot lærerutdanning og skole ved NTNU.

REFERANSER

AUSTRALIAN HUMAN RIGHTS COMMISSION. (2017). Change the course: National report on sexual assault and sexual harassment at Australian universities. Hentet fra: https://www.humanrights.gov.au/sites/default/files/document/publication/AHRC_2017_ChangeTheCourse_UniversityReport.pdf

BALVIG, F. (2000). Fra voldens nutidshistorie: Voldens ofre – vårt ansvar:

Rapport fra nordisk fag- og forskningskonferanse arrangert av Kompetansesenter for voldsofferarbeid Oslo, 18. og 19. november 1999. Oslo: Høgskolen i Oslo. (Paper presentert på konferansen).

BARTER, C. (2015). Young People's Views on Intervention and Prevention for Interpersonal Violence and Abuse in Young People's Relationships. Briefing paper 4 in Safeguarding Teenage Intimate Relationships (STI-RitUP). Bristol: University of Bristol.

BLOCH, A.M. & BLOCH, R.R. (1980). Teachers: A New Endangered Species. I: R.J. Rubel & K. Baker (Red.), *Violence and crime in the schools* (s. 81–89). Lexington, Mass.: Lexington Books.

CANNON, W.B. (1929). Bodily changes in pain, hunger, fear and rage: an account of recent researches into the function of emotional excitement. New York: Appleton.

DELARA, E. W. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), s. 288–305. doi:10.1080/15388220.2012.705931

ERVASTI, J., KIVIMÄKI, M., PENTTI, J., SALMI, V., SUOMINEN, S., VAHTERA, J. & VIRTANEN, M. (2012). Work-Related Violence, Lifestyle, and Health Among Special Education Teachers Working in Finnish Basic Education. *Journal of School Health*, 82(7), s. 336–343. doi:10.1111/j.1746-1561.2012.00707.x

ERVASTI, J., KIVIMÄKI, M., PENTTI, J., SUOMINEN, S., VAHTERA, J. & VIRTANEN, M. (2011). Sick leave among Finnish special and general education teachers. *Occupational Medicine*, 61(7), s. 465–471. doi:10.1093/occmed/kqr087

GERBERICH, S.G., NACHREINER, N.M., RYAN, A.D. & CHURCH, T.R. (2011). Violence against educators: A population-based study. *JOEM Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(3), s. 294–302. doi:10.1097/JOM.0b013e31820c3fa1

GLASØ, L. (2008). Det emosjonelle samspillet i leder-medarbeider-relasjonen. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(3), s. 240–248.

GRINKER, R.R. & SPIEGEL, J.P. (1945). *Men under stress*. Philadelphia: Blakiston.

KARLSEN, G. (2004). Sårbarhetens mulighet. Om utfordringer i den personlige lærergjerning. I: G. Løkken & V. Nilssen (Red.), *Konferanserapport fra konferansen: FoU i praksis 2002* (Bind 17, s. 2–12). Trondheim: Program for lærerutdanning.

KELCHTERMANS, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching*, 15(2), s. 257–272. doi:10.1080/13540600902875332

KRUG, E.G. (2002). *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.

LERNER, M.J. (1971). Observers evaluation of a victim: Justice, guilt, and veridical perception. *Journal of Personality and Social Psychology*, 20(2), s. 127–135. doi:10.1037/h0031702

LERNER, M.J. MILLER, D.T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5), s. 1030–1051. doi:10.1037/0033-2909.85.5.1030

LERNER, M.J. & SIMMONS, C.H. (1966). Observer's reaction to the "innocent victim": Compassion or rejection? *Journal of Personality and Social Psychology*, 4(2), s. 203–210. doi:10.1037/h0023562

LILLEVIK, O.G. & ØIEN, L. (2012). *Tiltak mot vold og aggresjon i skolen: En håndbok om forebygging, håndtering og oppfølging*. Oslo: PEDLEX norsk skoleinformasjon.

LYGREN, I. (2017, 7. september). «Hvis du ikke stikker, skal jeg kløyeve hodet ditt med denne jernstangen». *Gjesdalbuen*. Hentet fra: http://gbnett.no/index.php?page=vis_nyhet&NyhetID=12226

MCNALLY, J. & BLAKE, A. (2012). Miss, what's my name? New teacher identity as a question of reciprocal ontological security. *Educational Philosophy and Theory*, 44(2), s. 196–211. doi:10.1111/i.1469-5812.2012.00642.x

NIAS, J. (1996). Thinking about Feeling: The emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306. doi:10.1080/0305764960260301

PATTERSON, D. (2011). The Linkage Between Secondary Victimization by Law Enforcement and Rape Case Outcomes. *Journal of Interpersonal Violence*, 26(2), s. 328–347. doi:10.1177/0886260510362889

RESHEF, M. (2013, 19. januar). Violence against teachers: The world is also coping with the phenomenon. *Walla News*.

SMITH, K. (2014). Once a teacher – always a teacher? I: A.-L. Østern (Red.), *NAFOL yearbook. En gang lærer – alltid lærer?* (s. 19–32). Trondheim: Akademika Publ.

STATISTISK SENTRALBYRÅ. (2014). *Levekårsundersøkelsen*.

TIESMAN, H., KONDA, S., HENDRICKS, S., MERCER, D. & AMANDUS, H. (2013). Workplace violence among Pennsylvania education workers: Differences among occupations. *Journal of Safety Research*, 44, s. 65–71. doi:10.1016/j.jsr.2012.09.006

YUEN, J. (2017, 13. september). Durham teachers union seeks safety funding for frontline workers. *TORONTO SUN*. Hentet fra: <http://www.torontosun.com/2017/09/13/durham-teachers-union-seeks-safety-funding-for-frontline-workers>



tobii dynavox

Styrken til å leve opp til mitt fulle potensial

Snap™ + Core First® – en ny app for symbolstøttet kommunikasjon på norsk!

Vi tror på enklere og mer effektiv kommunikasjon. Barn med behov for et alternativ til eget talespråk kan få Snap + Core First på et nettbrett for å delta i leken og by på sine tanker om verden. Vår nye app er designet med en intuitiv brukervennlighet som skal gjøre den lettere å begynne å bruke.

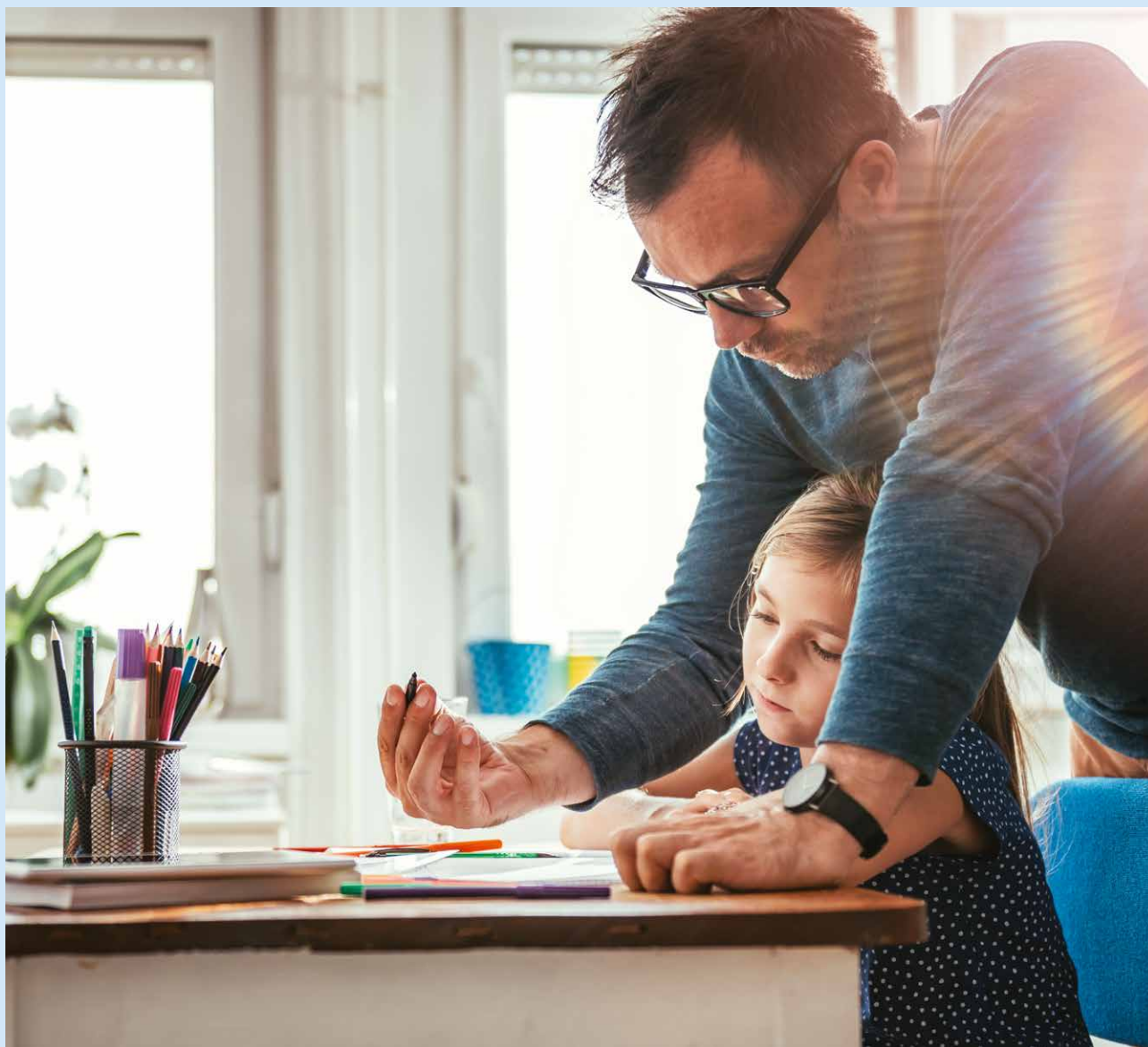
I hjertet av Snap ligger Core First, et symbolstøttet ordforråd med nøye utplukkede nøkkelord som hjelper deg å bygge språk og kommunikasjonsferdigheter. I Snap + Core First kan du starte på ditt kommunikasjonsnivå og skalere opp ordforrådet for å ta deg nye steg i retning av lese- og skriveferdighet.



Snap + Core First kommer snart som app for både iPad og våre dedikerte kommunikasjonsenheter, deriblant vårt nyeste og mest robuste kommunikasjons hjelpemiddel Tobii Dynavox I-110.

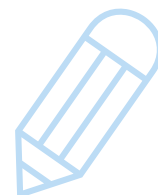
Tobii Dynavox vil tilby kurs i Snap + Core First straks appen er tilgjengelig i Appstore. Følg med på facebook.com/TobiiDynavoxNorge. Mer informasjon om appen finner du på tobiidynavox.com/snap

Power to be You



Barna kom ofte skjevt ut sosialt helt fra starten av ...

Forsterket oppfølging i overgangen barnehage-skole for barn med utfordrende atferd



Overgangen mellom barnehage og skole er sårbar for alle barn, og ekstra sårbart hvis et barn har utfordrende atferd. Denne artikkelen tar utgangspunkt i et utviklingsarbeid i Ålesund kommune der fokus har vært på hvordan man kan tilrettelegge for at disse barna skal få en best mulig start på sin skolegang.

AV SOLVEIG HOSETH



Barna skal gå fra en barnehagehverdag hvor en vektlegger lek og læring i samspill med andre barn, over til et nytt system – skole-systemet; hvor en legger større vekt på faglige prestasjoner. Når barna starter på skolen, blir man møtt med en antakelse om at grunnleggende sosiale ferdigheter «er på plass». Dette er et stort steg i alle barns liv, en går fra å være barnehagebarn til å skulle være skoleelev.

Hva så med barna som har utfordrende atferd, barn som utfordrer oss med sin kommunikasjon, sine reaksjoner, sin væremåte og oppførsel? Ulike barn utfordrer ulike voksne. Noen voksne strever med de utagerende barna, og noen voksne strever med de innadvendte barna. Hva skal til for at disse barna skal oppleve en god overgang og få en god skolestart? Hvem og hva skal involveres i prosessene som skal ivareta overgangen?

I denne artikkelen vil jeg beskrive et utviklingsarbeid i Ålesund kommune hvor

målet er å sikre overgangen fra barnehage til skole for barn med utfordrende atferd. Bakgrunnen for utviklingsarbeidet var erfaringer som viste at skolestarten for denne gruppen av barn ofte ble vanskelig, selv om barnet hadde pedagogiske tiltak i barnehage. Barna kom ofte skjevt ut sosialt helt fra starten av, noe som kunne påvirke hele deres skoleløp negativt. En opplevde i mange tilfeller at de pedagogiske tiltakene som ga positive resultater i barnehagen, ikke ble videreført i skolen, og at skolen ikke var forberedt og/eller ikke hadde gode systemer for å ta imot denne gruppen av barn.

Utfordrende atferd

I oppstarten brukte arbeidsgruppen tid på å diskutere og komme fram til et felles ståsted/plattform i hva en legger i begrepet utfordrende atferd. Begrepet har opp gjennom tidene blitt definert på ulike måter, ofte med



Endringer i et barns atferd forutsetter endring i barnets omgivelser.



utgangspunkt i det teoretiske perspektivet forfatteren har hatt. En betegnelse som ofte benyttes er emosjonelle og sosiale vansker (Nordahl mfl. 2005). Dette er en betegnelse som innbefatter to hovedkategorier; innagerende vansker og utagerende vansker. Innagerende vansker betegner de stille, sjenerte barna som også kan slite med angst og depresjon. Dette er barn som ofte «går under radaren», som er «usynlige» og som voksne lett kan overse. Utagerende vansker betegner de barna som skaper store utfordringer for omgivelsene ved at de utagerer både fysisk og verbalt. Det vil si at de kan slå, sparke, lugge, dytte og nekte å følge regler. Den utagerende atferden omtales ofte som atferdsvansker (Barsøe, 2010). Arbeidsgruppen valgte å konsentrere det videre arbeidet med kompetansehevingstiltak for barn med utagerende atferd.

Holland (2013) betegner utagerende atferd som atferd er utfordrende for omgivelsene. 2–3 prosent av barn og unge har atferdsvansker av alvorlig grad og oppfyller kriteriene til ulike diagnoser. Det finnes to ulike klassifiseringssystemer når det gjelder diagnoser: DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) og ICD-10 (International Classification of Diseases), hvor blant annet ulike atferdsdiagnoser beskrives. Det er spesialisthelsetjenesten som diagnostiserer atferd, med bakgrunn i gitte kriteriesett. ADHD, ODD og CD er eksempler på atferdsdiagnoser hos barn/unge.

ADHD (Attention deficit hyperactivity disorder) er en medfødt og nevrologisk betinget forstyrrelse som innebærer ubalanse i hjernen. Diagnosen sier noe om at barnet strever mer med oppmerksomhet, impulsivitet og hyperaktivitet enn det som regnes som normalt for barn på samme alder.

ODD (Oppositional defiant disorder) er et mønster av negativ, fiendtlig og avvikende atferd som finner sted over en periode på minst seks måneder. Diagnosen kjenne- tegnes av atferd hvor barnet har sinneutbrudd, krangler med voksne, ignorerer regler, plager og klandrer andre, blir lett irritert på andre, er sint og fiendtlig.

CD (Conduct disorder) er betegnelse på antisosial atferd hvor barnet f.eks. kan mobbe eller true andre, starter slåsskamper eller er fysisk slem med andre barn eller dyr.

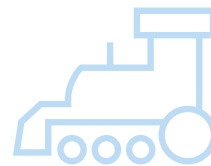
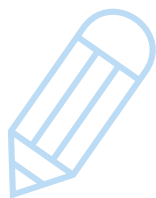
Ytterligere 3–4 prosent har atferdsvansker av moderat grad som vil kreve pedagogiske tiltak. Hva er så atferd av alvorlig grad og/eller moderat grad, sett opp imot normal atferd som igjen kan både være krevende og slitsom for omgivelsene?

Holland (2013) beskriver en nivådeling for å sortere atferdens alvorlighetsgrad.

- **Nivå 1** – er atferd en bør ha nulltoleranse for. Hos de minste barna kan det innbefatte atferd hvor barnet slår, lugger, biter eller stjeler.
- **Nivå 2** – kan være normal atferd som i perioder kan intensiveres og opptrer hyppigere slik at en velger å sette inn tiltak for å unngå at atferden låser seg fast i et uheldig mønster og utvikler seg til et problem.
- **Nivå 3** – normal, men slitsom atferd som alle barn og unge kan vise i korte perioder.

Å sortere atferd med en slik nivådeling etter alvorlighetsgrad kan være et nyttig verktøy å bruke for å komme fram til hvilken atferd som krever pedagogiske tiltak umiddelbart, hvilken atferd som må vente eller som en må leve med, fordi den er helt normal.

Arbeidsgruppa forstår utagerende atferd i et systemteoretisk perspektiv. Holland (2013) beskriver at dette perspektivet vektlegger «her og nå»-situasjonen og muligheten for endring. Tidligere hendelser har betydning for atferden barnet viser, men fortiden får en ikke gjort noe med. Men «her og nå»-situasjonen kan en få gjort ganske mye med. Det systemteoretiske perspektivet, dreier fokuset fra individet og over på systemet. Ved å fokusere på systemet rundt barnet, kan en utvide perspektivet og en har større mulighet til å se hva som opprettholder vansken. De voksne må se på hvilke faktorer som påvirker atferden i negativ retning og sette inn tiltak overfor disse. På det viset vender en oppmerksomheten over på voksenrollen og hvordan de voksne kan påvirke situasjonen. Et barns atferd holdes ved like, eller eventuelt forsterkes, av effekten atferden har på barnets omgivelser. Endringer i et barns atferd forutsetter endring i barnets omgivelser. Det er ikke noens «skyld» at barnet viser utagerende atferd, men det er de voksnes oppgave å bidra til å finne løsninger. Da må en utvide perspektivet og se nærmere på faktorer i hele systemet.



I den systemteoretiske tilnærmingen til atferdsproblemer analyserer en konteksten grundig før en setter inn tiltak. For å forstå hvorfor et barn viser utagerende atferd, må en se på sammenhengen – konteksten – atferden forekommer i (Kinge, 2015). Når et barn slår, er det en atferd som ikke gir mening uten kontekst. En må analysere hvilken sammenheng atferden forekommer i, for så å finne ut hva som kan gjøres annerledes. En flytter blikket fra individet til systemet, en utvider perspektivet til å omfatte systemet som er rundt barnet. Som voksen må en da også se seg selv, sin rolle og sin egen påvirkning som en del av konteksten rundt barnet. Holland (2013) vektlegger videre sirkulær årsaksforståelse i systemteorien; at hendelser påvirker hverandre gjensidig. Men det er vanskelig å fastslå hvem som påvirker hvem, hva som er årsak og hva som er virkning. En er ikke ute etter å fordele skyld, men nøkkelen ligger hos den voksne, fordi det er den ansvarlige voksne som kan gjøre noe med en fastlåst situasjon. I sirkulær tenkning er en opptatt av at små endringer et sted i systemet kan føre til store forandringer et annet sted i systemet. Når en observerer samhandlingsmønstre, bør en se ting i sammenheng. En bør veksle mellom å se systemet som helhet og individene som danner systemet, siden problemene ikke utelukkende ligger hos en av partene. I en konfliktsituasjon kan oppmerksomheten rettes vekselvis mot partene i konflikten til relasjonen mellom dem. I praktisk arbeid betyr dette at tiltak kan settes inn både overfor begge partene i konflikten, samt overfor relasjonen. Systemteoretisk forståelse innebærer en relasjonsforståelse av atferd, noe som vil si at en vektlegger miljøet/konteksten atferden forekommer i. Videre er en opptatt av atferden som skjer her og nå og mulighetene for endring (Nordahl mfl. 2005; Drugli, 2008; Holland, 2013; Kinge, 2015; Webster-Stratton, 2007).

Utviklingsarbeid

Bakgrunn

Ålesund kommune har 46.000 innbyggere. Kommunen har 45 barnehager, hvorav 13 kommunale og 32 ikke-kommunale, og 13 barneskoler.

Høsten 2012 ble det på initiativ fra Team Oppvekst i Ålesund kommune opprettet en arbeidsgruppe som ble

kalt *Utfordrende atferd hos barn i barnehage og småskole*. Bakgrunnen for opprettelsen av arbeidsgruppen var henvendelser til Team Oppvekst fra både PPT og Ressursteam i kommunen, hvor en var bekymret over manglende kompetanse blant ansatte i barnehage og småskole i møte med de mest krevende barna. I arbeidsgruppen satt representanter fra Team Oppvekst, PPT og Ressursteamet, totalt 6 personer.

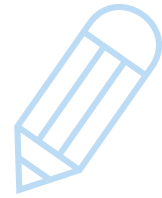
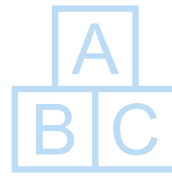
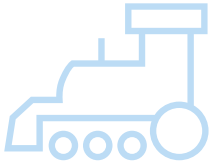
Team Oppvekst er et stabsteam under rådmannen i Ålesund kommune. Teamet består av rådgivere med arbeidsområde som omfatter oppfølging og utvikling innen grunnskoleopplæring, barnehager, særskilt opplæring, voksenopplæring, PPT, flyktning og kultur. Ressursteamet er et team bestående av spesialpedagoger og miljøterapeuter med ulike fag- og erfaringsbakgrunn som ambulerer i grunnskolen i Ålesund kommune. Teamet arbeider med elever fra 1. til 10. Trinn. Teamet arbeider forebyggende og avhjelpende på ulike nivå. Teamet er en ekstra ressurs for skolen, eleven, elevgruppa og foresatte i en avgrenset tidsperiode, hvor målet er å hjelpe elever til å fungere så godt som mulig faglig og sosialt i skolehverdagen sin.

I det første møtet tok arbeidsgruppen tak i de store linjene en så for seg arbeidet ville innbefatte. Mandatet til arbeidsgruppen var i første omgang å belyse og prioritere innenfor følgende fire hovedspørsmål:

- Hva skal vi definere som utfordrende atferd?
- Hvilke kompetansebehov har vi i barnehagene og småskolen?
- Hvordan oppnå kompetanseheving?
- Hvilke program/verktøy finnes, og vurdering av disse?

Målet var å få utarbeidet en konkret plan og etablere samarbeidsrutiner når det gjelder håndtering av barn med utfordrende atferd. Dette gjaldt både innad i hver enkelt virksomhet, både barnehage og skole, i tillegg til overgangen fra barnehage til skole.

Arbeidsgruppen startet arbeidet med å finne sitt ståsted vedrørende hva en legger i begrepet utfordrende atferd. Dette ga også et bilde på hvilke barn en tenker er i denne kategorien.



Gruppen fant videre at kompetansebehovet var grovt sett delt inn i to områder;

1. Kompetanse til å kunne gjenkjenne faresignaler for de alvorlige tilfellene
2. Kompetanse til å kunne korrigere utfordrende atferd slik at barnet ikke utviklet en kronisk tilstand

I tillegg kom det fram et behov for å styrke, spesielt barnehageansattes, kompetanse til å kommunisere med foreldre på en måte som gjør at de innser og aksepterer behovet for hjelp når dette er til stede – og så tidlig som mulig.

Under punktet om hvordan oppnå kompetanseheving ble det lagt fram flere alternativer som arbeidsgruppen i det videre arbeidet diskuterte og vurderte:

- Etablering av «ressursbarnehager»
- Kompetanseheving i alle barnehager uansett organisering
- Valg av ett og samme verktøy/program/redskap til å bruke både i barnehage og skole
- Sikring av overganger
- Kursing/kursrekke for alle som står i direkte arbeid med barna
- Plan for oppfølging og kontinuerlig kvalitetssikring av kompetanse
- Sammenheng og tilknytning til allerede eksisterende arbeid i virksomhetene

I Ålesund kommune brukes allerede både PMTO (Parent Management Training Oregon) og TIBIR (Tidlig Innsats for Barn i Risikozonen) i ulike virksomheter, men det var ingen bevisst satsing på ett og samme program som kunne brukes både i barnehage og skole. Ut fra arbeidsgruppen sin vurdering var det aktuelt å vurdere programmene;

- «De utrolige årene» (DUÅ) basert på Webster-Stratton
- TIBIR
- PMTO

I det videre arbeidet ble disse tre programmene presentert og vurdert av arbeidsgruppen. Ålesund kommune hadde allerede sertifisert tre PMTO-terapeuter, og det var gjennomført to forelderadgivningskurs med 23 personer. Alle

helsestasjonene i kommunen har en sertifisert forelderadgiver, i tillegg er det noen i barnehager, i ressursteamet og en sosiallærer. Det er sertifisert elleve TIBIR-konsulenter som arbeider i barnehager og i ressursteamet.

Deler av disse modellene er forholdsvis like, for eksempel bruk av kartlegging og atferdsplan, samt vektlegging av det å bygge positive relasjoner. Ulikhetene ligger i at TIBIR sertifiserer egne PMTO- og PALS-terapeuter som viderefører programmet. TIBIR er beregnet til eldre barn enn DUÅ, og de har ulikt tidsaspekt når det gjelder å kunne tilegne seg programmet. Vektlegging av atferdsmodifisering med hensyn til tap av goder er mer framtrædende i TIBIR enn DUÅ. Arbeidsgruppen hadde mange vurderinger og var klar på at med hensyn til atferdsmodifisering var det viktigste utgangspunktet det etiske fundamentet i form av synet på barnet. Erfaringene og frustrasjonene så langt fra TIBIR-konsulentene var manglende fundament i så måte. Den samme faren er til stede også når deler av metodikken tas ut av sammenheng og brukes isolert.

Arbeidsgruppen hadde på dette stadiet i arbeidet noen betraktninger i tilknytning til kommunens ståsted og det videre arbeidet. Slik situasjonen var ute i barnehagene og skolene, erfarte en at hjelpeapparatet kom for seint inn. En trengte opplæring av alle ansatte i både barnehage og skole. Det var viktig å sette grunnholdningen i fokus – synet på barnet. Hvis dette ikke er på plass, når en ikke inn med kunnskapen. Dette er et krevende arbeid, og en må sette av nok tid. Spørsmålet ble å se hva vi hadde, hva vi ville, og ikke minst hvordan vi kunne nå inn til barna med utfordrende atferd. Hvilke verktøy ønsket vi å bruke for å lære de ansatte i barnehage og skole til å takle de utfordrende barna? Hvordan samle og bevare den kunnskapen vi allerede hadde?

Målet er ikke bare å regulere atferd, men å skape utvikling og vekst for barna. Situasjonen i kommunen var at det ikke var noen felles strategi for dette arbeidet rettet mot både barnehagebarn og skolebarn. Det var også utfordrende at PPT, Ressursteamet og PMTO-terapeuter kunne jobbe overlappende for de samme barna, ofte uten å vite hva den andre gjorde.

Arbeidsgruppen pekte derfor på at det var to ting som var viktig:



1. Det proaktive arbeidet hvor en har tverrfaglig samarbeid og gode tverrfaglige strukturer.
2. En må tenke tidlig innsats, komme i forkant og lære opp alle ansatte.

Pilotprosjektet

I forlengelsen av disse betraktningene stilte arbeidsgruppen seg spørsmålet om det burde dannes et pilotprosjekt av dette utviklingsarbeidet, som innebar å sette inn tiltak allerede påfølgende vår og høst. Det var på dette tidspunktet, ved årsskiftet 2012/2013, allerede klart at det var 10 navngitte barn med atferdsproblemer i barnehagealder som skulle starte i skolen kommende høst. Arbeidsgruppen ønsket å arbeide for å sette inn tiltak for å sikre overgangen mellom barnehage og skole for disse barna. Piloten ble kalt «Overgang barnehage – skole for barn med utfordrende atferd».

I tillegg var det viktig at det videre arbeidet ble forankret politisk, og at en arbeidet for å få på plass en tverrfaglig overbygning. Konkret betydde det å lage en plan for opparbeiding og vedlikehold av kompetanse. Fokuset ble å lage en plan for å dyktiggjøre personalet til å se disse barna og kunne ivareta dem i hverdagen. Barnehagens og skolens arbeid med disse barna vil foregå i et samarbeid med hjemmet og med veiledning fra PPT og Ressursteamet. Arbeidet ville ha et grensesjikt mot det arbeidet PMTO-terapeutene gjorde overfor hjemmet. Innsatsene måtte dermed samordnes og foregå samtidig.

Arbeidsgruppens leder innhentet avklaringer angående det videre arbeidet. Ålesund kommune hadde en avtale med Atferdssenteret i Oslo om å kunne kalle seg PMTO-kommune etter sertifisering av et visst antall personer. Kommunen måtte likevel ikke kun tenke innenfor rammen av PMTO/TIBIR når det gjaldt tiltak. Gruppen kunne i det videre arbeidet tenke uavhengig og skreddersy tiltak/metode inn mot spesifikke problemområder og arenaer. Team Oppvekst sto videre fritt til å vurdere kompetansebehov i barnehager og skoler, samt sette inn tiltak uten å måtte behandle dette politisk.

Ved nyttår 2013 ble pilotprosjektet igangsatt. Samtidig arbeidet arbeidsgruppa parallelt med å lage en plan for kompetanseheving for personalet i barnehagene og små-

skolen. Arbeidsgruppen ønsket seg et entydig kompetanseopplegg som inneholdt de elementene som både PPT og Ressursteamet arbeidet etter til daglig. Det gjaldt elementer både fra PMTO og «De utrolige årene» (DUÅ) basert på Webster-Stratton. Fokuset ble å få utarbeidet en grunnpakke for kompetanseheving innen kommunikasjon, oppfølging av regler og grensesetting. Dette innebar å etablere en grunnleggende forståelse av atferd og systemforståelse innen feltet. En avveining arbeidsgruppa diskuterte på dette stadiet, var hvilket omfang en skulle legge opp til. Omfanget måtte være stort nok til at en oppnådde en reell kompetanseheving, men ikke så omfattende at det ble vanskelig å få tilgang til virksomhetene og gjennomføre programmet. Avveininger angående å bruke ett offisielt program ble også diskutert. Arbeidsgruppen var skeptisk til å gå utelukkende inn for ett offisielt program. I stedet ønsket en at kompetansehevingsprogrammet skulle bygge på den kompetansen som allerede var i PPT og Ressursteamet og hente elementer fra de anerkjente programmene.

Arbeidsgruppa var videre klar på at PPT og Ressursteamet i samarbeid skal stå for gjennomføringen av kompetansehevingen til barnehagene og småskolene. PMTO-terapeutene i kommunen ville være aktuelle å trekke med når det gjaldt veiledning av foreldre. I den konkrete oppfølgingen av barn i overgangen ble det vurdert som hensiktsmessig at Ressursteamet ble med i observasjoner og tiltaksutprøvinger i barnehagen. Dette for at tiltak som hadde hatt effekt fra barnehagen, skulle bli videreført i skolen. Ressursteamet som var tetttest på klasse og lærer i starten av skoleåret, kunne da ha med seg erfaringene fra barnehagen. Dette ville igjen kreve at mandatet til Ressursteamet ble noe endret, slik at arbeid inn mot barnehagene ble åpnet opp for.

I januar 2013 ble piloten igangsatt, det var 7 skoler med til sammen 10 barn med utfordrende atferd som skulle starte i 1. klasse ved oppstart av nytt skoleår. Arbeidet i arbeidsgruppa med å lage en kompetansehevingsplan ble satt på vent siden medlemmene i arbeidsgruppa fra PPT og Ressursteamet var de som også skulle gjennomføre piloten. Ved å gjennomføre piloten ønsket en å få konkrete erfaringer med det å ha tett oppfølging av barna i overgangen

Skulle barnehagen lære av sine erfaringer, måtte de også være med i evalueringen ...

fra barnehage til skole. En ønsket også med de aktuelle skolene og barnehagen tett på, å få innspill på hvordan de ønsket å bygge kompetanse innenfor temaet generelt og hvordan de tenkte et opplegg som skulle ivareta de kommende skolestarterne. Arbeidsgruppen hadde skissert en tiltakspakke med kompetansehevende tiltak som i første omgang skulle tilbys de skolene som skulle ta imot de nevnte 10 barna med utfordrende atferd samme høst.

Innholdet i tiltakspakken skulle samsvare med det som var tenkt skulle være innholdet i en endelig kompetansehevingsplan for overgang barnehage-skole for barn med utfordrende atferd. Dette ville derfor være et forarbeid til denne.

Innholdet i den første tiltakspakken 2013 (senere kalt «Plan for overgang barnehage-skole for barn med utfordrende atferd») ble inndelt i følgende punkter:

1. De aktuelle skolene ble kontaktet, og en avtalte snarlig møte med ledelsen hvor en gikk gjennom hva som måtte til for å gi et godt tilbud. I tillegg måtte en vurdere hvor mye SFO skulle involveres i hver enkelt sak.
2. To rådgivere fra PPT og to medarbeidere fra Ressursteamet samarbeidet i hver enkelt sak om et individuelt opplegg for barna.
3. Gjennom hele prosessen ble det vurdert om man burde koble inn andre aktuelle instanser som kan veilede foreldrene.
4. PPT og Ressursteamet var ute i barnehagene og observerte de aktuelle barna.
5. PPT og Ressursteamet skulle ha møte med foreldrene med gjennomgang av planene for overgangen.
6. Det ble arrangert møte med skole og SFO med gjennomgang av hver enkelt sak med utgangspunkt i sakkyndig vurdering.
7. Ressursteamet deltok på innskolingsdagene på skolene for å få observert barnet i en ny setting.
8. Overføringsmøte mellom foresatte, barnehage, skole, SFO, PPT og Ressursteamet.

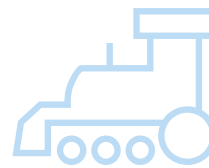
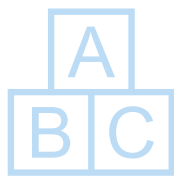
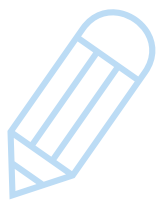
Erfaringene fra gjennomføringen av den oppsatte tiltakspakken var variable og ga verdifull informasjon om ulike punkt i planen som burde endres og/eller justeres.

Arbeidsgruppa tok opp igjen arbeidet i november 2013, da undergruppen hadde gjennomført den første tiltakspakken. Erfaringene fra gjennomføringen ga viktige innspill til planleggingen av det videre arbeidet. Med bakgrunn i disse erfaringene jobbet arbeidsgruppa videre med å legge en plan for generell kompetanseheving for personalet i alle barnehagene og småskolen. Samtidig ville en ha spesiell kompetanseheving for barnehager/skoler i tilknytning til enkeltbarn etter modell fra piloten som var gjennomført. Arbeidsgruppa ville også gjennomføre en spørreundersøkelse med de involverte partene, for å få evaluert arbeidet som var gjennomført. Spørreskjemaene gikk til rektor, kontaktlærer og foreldre/foresatte. Tilbakemeldingene viste at de skolene som hadde fått informasjon og veiledning om det konkrete barnet i forkant, opplevde økt kompetanse i møte med disse barna. De skolene som brukte informasjonen og veiledningen de hadde fått ved å igangsette konkrete tiltak fra dag én, fikk en gjennomgående bedre start enn de som valgte å vente og se. Foreldrene ga i hovedsak positive tilbakemeldinger på oppfølgingen de hadde fått sammen med barnet i overgangen. En del skoler uttrykte et ytterligere behov for kompetanseheving innenfor temaet.

Det var enighet i arbeidsgruppa om at man burde benytte evalueringsskjema hvert år overfor gruppen av foreldre og skoler som får tettere oppfølging. Den ivaretar viktige moment som å «høre» foreldrene, få signal som kan føre til utvikling og kunne gi skolene og barnehagene konkrete tilbakemeldinger om resultatet. I gjennomføringen av den første evalueringen var ikke barnehagen involvert, noe som var uheldig. Skulle barnehagen lære av sine erfaringer, måtte de også være med i evalueringen og få informasjon i etterkant av resultatet. I det videre arbeidet ble det derfor presisert hvor viktig det var at også barnehagen evaluerte sitt arbeid og sine erfaringer med overgangen til skole for disse barna.

Plan 2014

I starten av 2014 begynte en å få et konkret bilde av kursopplegget for den generelle delen, samtidig som PPT og Ressursteamet var i gang med å planlegge tett oppfølging av nye skolestartere høsten 2014. Arbeidsgruppa skisserte ulike modeller for omfanget av kompetansehevingen. I



utgangspunktet var det ønskelig å få gjennomført kurset og veiledet alle virksomhetene innenfor en avgrenset tidsperiode. Dette ville imidlertid være et stort løft for kommunen å klare å gjennomføre, og det ble derfor søkt Fylkesmannen i Møre og Romsdal om prosjektmidler for å få gjennomført kompetansehevingen i det omfanget. Ålesund kommune fikk avslag på søknaden, og arbeidsgruppen landet da på en plan for kompetanseheving av barnehager og skoler ut fra kapasiteten internt ved PPT og Ressursteamet.

I mai 2014 var «Planen for kompetanseheving i barnehager, SFO og småskoletrinnet – Barn med utfordrende atferd» ferdig. Målgruppen var som tittelen sier; ansatte i barnehager, småskoletrinnet og SFO i Ålesund. Målene for kompetansehevingen var at de ansatte skulle få kompetanse til å kunne oppdage og kartlegge tidlige signal på at barnet har/vil kunne utvikle utfordrende atferd. Ansatte skal være gode på forebyggende kultur i barnehage og skole, dvs. gode på kommunikasjon, ha god struktur og gode relasjoner til alle barn. Ansatte skal kunne ta i bruk proaktive tiltak overfor barn som viser utfordrende atferd, og ansatte skal være gode på samarbeid; internt – foreldre – andre instanser.

Kursinnholdet blir skissert i 4 hovedområder:

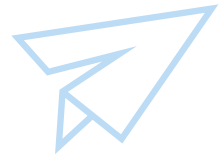
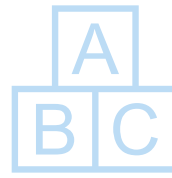
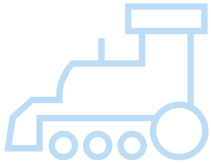
- *Teoretisk kunnskap om utfordrende atferd* – Hva er kjennetegn og faresignaler, ulike risiko og beskyttelsesfaktorer, hva opprettholder/forsterker/reducerer utfordrende atferd, verdigrunnlag og menneskesyn.
- *Struktur i barnehage/SFO/skolen* – Bruk av dagtavle og dagsplaner, struktur i dagsrytme, planlegging og tilrettelegging av gode overganger, felles plan i personalgruppene om hvordan møte konflikter og utagering.
- *Kommunikasjon og relasjonsbygging* – Teoretisk kunnskap om kommunikasjon, hvordan positiv kommunikasjon forebygger utagerende atferd, relasjon til barn og voksne, ledelse av barnegrupper, holdninger og kultur i egen personalgruppe.
- *Samarbeid med andre* – Kjennskap til ulike samarbeidspartnere, hvilket ansvar har de og hvilken rolle har de, hvor/når og hvordan ta kontakt, samarbeid med foreldre/foresatte.

Med utgangspunkt i den interne kapasiteten i PPT og Ressursteamet, samt for at deltakerne både skulle se sammenheng og progresjon, skulle den generelle kompetansehevingen gjennomføres med ei kursrekke på tre samlinger à fire timer. Det ble lagt opp til oppgaver som deltakerne skulle gjennomføre mellom samlingene, og krav om 80 prosents deltakelse for å få kursbevis i etterkant.

Med utgangspunkt i piloten/tiltaks pakken som ble gjennomført våren 2013, ble plan for spesiell kompetanseheving for barnehager/SFO/skoler i tilknytning til enkeltbarn revidert og justert.

Plan for overgang barnehage-skole for barn med utfordrende atferd

1. PPT har oversikt over barn som trenger en forsterket innsats i overgangen fra barnehage til skole.
2. Foreldre/foresatte blir informert om tiltakene som skal gjennomføres.
3. Saken får en rådgiver fra grunnskoleteamet i PPT i tillegg til rådgiver fra førskoleteamet.
4. PPT informerer Ressursteamet om sakene. Ressursteamet fordeler sakene internt og gir tilbakemelding til PPT.
5. PPT og Ressursteamet planlegger møtetidspunkter for våren.
6. Skolen ved rektor får informasjon om at det kommer en elev som trenger forsterket oppfølging i overgang barnehage – skole, og hva dette medfører for skolen. Barnehagen blir informert og hva dette betyr for barnehagen.
7. Kort observasjon i barnehagen. Saksansvarlig fra PPT grunnskole og Ressursteamet, som ikke kjenner barnet, observerer sammen.
8. Møte med foreldre/foresatte. Alle saksansvarlige møter for å etablere samarbeidsrelasjon og gi informasjon om planene videre, avklaring av bekymringer, behov, ønsker og forventninger. Er det noe hjemmet kan trenge hjelp til i egen rolle?
9. Møte med skolen ved kontaktlærer, administrasjon, spesialpedagogisk team og SFO med utgangspunkt i sakkyndig vurdering. I møtet får skolen informasjon om barnet, lage plan for SFO og skole, sikre at



barnet sine behov er ivarettatt i den kommende innskolingsdagen, hvordan etablere god samarbeidsrelasjon til foreldre/foresatte allerede før skolestart og avklare bruk av tid, ressurser og gjensidig forventninger.

10. Lærer besøker barnet i barnehagen og barnet kan komme på ekstra besøk på skolen.
11. PPT og Ressursteamet observerer på innskolingsdagen. Målet er å observere barnets fungering i skole før skolestart for lettere å kunne se hva som bør gjøres av forberedelser i skolen.
12. Overføringsmøte mellom barnehage, skole SFO, PPT, Ressursteamet og foreldre/foresatte. Fokuset skal være på å styrke samarbeidsrelasjonen mellom foreldre/foresatte og kontaktlærer/skole allerede før skolestart. PPT utarbeider en plan for samarbeidet. Planene skal inneholde mål, innhold/tema og samarbeidsformer/organisering.
13. Møte mellom saksansvarlige i PPT og Ressursteamet for å samkjøre erfaringer og drøfte videre plan.
14. Oppstartsmøte skole – SFO – PPT – Ressursteam.
15. Evalueringsmøte i forkant av høstferien.
16. Evalueringsmøte med utgangspunkt i spørreskjema som er utarbeidet. Skjema leveres til barnehage – foreldre/foresatte – skole.
17. Informasjon fra skjema systematiseres og bearbeides i arbeidsgruppa.
18. Arbeidsgruppa inviterer involverte barnehager, skoler og SFO for å drøfte erfaringer og få tilbakemeldinger som grunnlag for videre arbeid.

Erfaringer og utfordringer

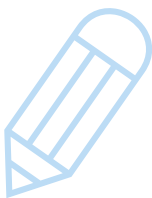
Den første kursrekken i kompetansehevingsprogrammet ble gjennomført høst/vinter 2014/15. Totalt deltok fire barnehager og to skoler. Kursdeltakerne ble delt i to grupper med omtrent 60 personer i hver. I praksis ble det da to kursrekker som ble gjennomført parallelt. Det var fagpersoner fra PPT og Ressursteamet som hadde ansvaret for gjennomføringen av kurskveldene. Det ble delt ut evaluerings-skjema til alle deltakerne når kursrekken var gjennomført. Det var i hovedsak positive tilbakemeldinger fra deltakerne

om nyttige kurskvelder, men det var ønske om mer tid til refleksjon og samarbeid.

Etter evalueringen ble det besluttet at kursrekken skulle videreføres med noen justeringer. Det ble bestemt at neste kursrekke skulle starte med en hel kursdag/felles fagdag i oppstarten av nytt barnehage- og skoleår. Deretter var det to kveldssamlinger høsten 2015. I denne omgangen var det tre barnehager og to skoler som deltok. Tilbakemeldingene også fra denne gjennomføringen av kompetansehevingsprogrammet var positiv, det store flertallet av deltakerne tilbakemeldte at de hadde fått mer kunnskap innenfor alle de fire hovedområdene som var tema. På grunn av et annet stort utviklingsprosjekt i kommunen; «Lekende vennskap», som innbefattet nesten alle barnehagene, har ikke kompetansehevingsprogrammet blitt gjennomført som planlagt. Høsten 2017 avsluttes prosjektet «Lekende vennskap», og det arbeides nå med å få startet opp igjen med kompetansehevingsprogrammet «Utfordrende atferd».

Tilbakemeldinger fra evalueringene fra foreldre, skoler og barnehager på den spesifikke oppfølgingen i enkelt-saker i pilotprosjektet i 2013, var at barnehagene måtte involveres mer med deres erfaringer med hensyn til igangsatte tiltak i barnehagen. Foreldre til disse barna etterlyste samtaler med kontaktlærer tidlig i etterkant av skolestarten. Foreldrene ønsker seg en mer åpen og lyttende skole. Skolene meldte tilbake at informasjonen om elevene i forkant fikk konsekvenser for ressursdisponeringen, slik at de kunne disponere personalet bedre og var godt forberedte til skolestart.

I pilotprosjektet var erfaringen at når vi innledet samarbeid med skolene, måtte vi spesifikt påpeke at det var viktig at leder i SFO var med i det videre samarbeidet. Det var ikke automatikk fra alle skolene å invitere leder i SFO med. SFO er en viktig sosial arena med hensyn til etablering av relasjoner mellom elevene. De fleste elevene har tilbud der, før og etter skoletid de første to til fire årene av skoleløpet. En av de største utfordringene med SFO er at de er mindre strukturerte med hensyn til organisering enn det skolen er. Dette passer i utgangspunktet dårlig for denne gruppen av barn, som erfaringsmessig profiterer på god struktur, oversikt og forutsigbarhet. SFO er som regel barnas første møte med skolen. Barna starter i SFO i begyn-



nelsen av august, to til tre uker før skolestart. Og hvis ikke SFO er forberedt til å ta imot barn med utfordrende atferd og setter inn tiltak helt fra begynnelsen av, kan oppstarten i SFO bli svært negativ. Dette vil igjen kunne påvirke oppstarten i skole svært negativt.

Etter gjennomføringen av pilotprosjektet og gjennomgang av de positive erfaringene prosjektet ga, ble det besluttet at den spesifikke oppfølgingen i enkeltsaker skulle videreføres. Planen skulle gjennomføres med noen justeringer, blant annet å involvere barnehagene mer. Planen har nå vært gjennomført hvert år siden 2013. Antallet barn som har blitt fulgt tettere opp har variert, ulike skoler og barnehager har vært involvert, og det gjennomføres evaluering i form av spørreundersøkelse til de involverte partene hvert år. Tilbakemeldingene er i hovedsak positive fra alle involverte. Eventuelle justeringer i planen vurderes hvert år når evalueringen er gjennomført

Siste justering og navneendring på plan ble gjort i desember 2015. Det var ønske om å finne et navn på planen som var enkelt å bruke i dagligtalen og som rommet bredden i gruppen av barn som skulle følges tett. Vi bestemte da å bruke begrepet «forsterket oppfølging». Det som tidligere het Ressursteamet, heter nå Grunnskoleteamet (GT) i ressursbasen. Ressursbasen tilhører kommunens virksomhet for barn og familie og bidrar til støtte og veiledning. Ressursbasen er et tverrfaglig team som samarbeider med foreldre, barnehager, skoler, PPT, helsestasjoner og barnevernet. Ressursbasen tilbyr ulike veiledningsprogram til både hjem, barnehage og skole, samt støttesamtaler og gruppetilbud til ungdom.

Endelig plan desember 2015

«Plan for forsterket oppfølging i overgangen fra barnehagen til skole»

Første punkt på planen har oppstart i november året før skolestart, og strekker seg fram til årsskiftet etter skolestarten.

1. PPT velger ut aktuelle barn som er trenger forsterket oppfølging etter gitte kriterier og i dialog mellom førskole- og grunnskoleteam. Det vil bli skrevet i sakkyndig vurdering for skolen at barnet trenger forsterket oppfølging i overgangen fra barnehage

til skole, og at PPT og GT (Grunnskoleteamet i ressursbasen) bidrar i overføringsarbeidet.

2. Foreldre/foresatte får informasjon om tiltakspakken, og gir samtykke til at barnet deltar. De får også informasjon om GT, og at de vil delta på informasjonsmøtet om sakkyndig vurdering og vil motta en kopi av vurderingen. Skolen får informasjon om at det kommer en elev som skal ha forsterket oppfølging i overgangen barnehage-skole, og hva dette medfører for skolen. Barnehagen får informasjon om at barnet vil få forsterket oppfølging og hva dette betyr for barnehagen.
3. Sakene blir fordelt internt i PPT med en rådgiver fra førskoleteamet og en rådgiver fra grunnskoleteamet.
4. GT får informasjon om sakene og fordeling i PPT, GT fordeler sakene internt og informerer PPT.
5. Felles møte for alle som skal jobbe i sakene fra GT og PPT, samt representant fra administrasjonen på aktuelle skoler. Informasjon om tiltakspakken, hva som skal gjøres i sakene videre, avklaring av roller og ansvar. Vi avtaler møtedatoer fram til og med evalueringsmøte i oktober. PPT sender ut brev til alle involverte med innkalling til møtene, hvem som deltar fra PPT og GT.
6. Møte med foreldre/foresatte hvor alle tre saksansvarlige møter. Gjennomgang av sakkyndig vurdering, etablering av samarbeidsrelasjon – informasjon om planer videre, rollene til PPT og GT. GT har med mal for mål- og tiltaksplan som foresatte får. Hva tenker foreldre/foresatte blir viktig i overgangen for at barnet skal lykkes best mulig? Er det noe hjemmet ønsker hjelp til i egen rolle?
7. Kort observasjon i barnehage. Saksansvarlig fra PPT grunnskole og GT observerer sammen.
8. Møte med skole v/kontaktlærer og administrasjon/ spesialpedagogisk team og SFO. Dersom barnet mottar spesialpedagogisk hjelp i barnehagen inviteres spesialpedagog fra Ressursbasen.
 - a) Informasjon om barnet v/PPT og ev. fra spesialpedagog.
 - b) GT introduserer mål- og tiltaksplan. Vis eksempler

fra ferdige maler for regler og dagsplan.

- c) Lag plan for hvordan SFO skal være klar til å ta imot barnet.
- d) Lag plan for hvordan skolen skal være klar til å ta imot barnet og avtal tid for oppstartsmøte i august/bruk av planleggingsdag? Tilby opplæring/kurs. Anbefal at kontaktlærer besøker barnet i barnehagen.
- e) Lag en plan for samarbeid med foreldre.
- f) Sikre at barnet sine behov er ivaretatt i den kommende innskolingsdagen.
- g) Avklare bruk av tid, ressurser og gjensidige forventninger og treffpunkt.
9. Lærer besøker barnet i barnehagen, og barnet kan komme på ekstra besøk til skolen.
10. GT og en fra PPT observerer på innskolingsdagen. Målet er å observere barnets fungering i skole før skolestart for lettere å kunne se hva som bør gjøres av forberedelser på skolen.
11. Overføringsmøte mellom barnehage, skole, SFO, PPT, GT og foreldre/foresatte (ev. spesialpedagog fra Ressursbasen). Viktig å ha fokus på å styrke samarbeidsrelasjon mellom foresatte og kontaktlærer/skole. GT deler ut første utkast til mål- og tiltaksplan til foreldre/foresatte og skole, og går raskt gjennom denne.
12. Møte mellom alle saksansvarlige i PPT og GT for å samkjøre erfaringer og drøfte videre plan.
13. SFO tar imot eleven og bruker mål- og tiltaksplan.
14. Oppstartsmøte med personalet på skolen som skal jobbe med eleven. Møtet skal inneholde gjennomgang av mål- og tiltaksplan, tilpasning av denne og eventuelt annet det er behov for å forberede. Om ikke visuelle regler og system for dagtavle er laget, er vi behjelpelig med dette da.
15. Varierende arbeid i sakene etter avtale. GT vil være aktivt til stede i skolen og bidra med veiledning av personalet og oppstartshjelp av ulike tiltak etter behov. PPT deltar i veiledningsmøter etter behov.
16. Obligatorisk evalueringsmøte i alle saker med foresatte, skole og SFO. Oppsummering og evaluering av mål og tiltak med utgangspunkt

i mal. Hva går bra? Hva mer bør gjøres? I dette møtet vurderes det om saken skal avsluttes fra PPT og fra GT. Dersom det ikke er klare behov for videre hjelp avsluttes saken. Foreldre/foresatte, rektor, kontaktlærer og SFO-leder fyller ut evalueringsskjema og leverer i anonym konvolutt i møtet.

17. Informasjon fra evalueringsskjemaer og andre innspill systematiseres og bearbeides.
18. Evaluering: møte mellom tilsatte i PPT og GT som har arbeidet med sakene.
 - a) Hva har vi lyktes med?
 - b) Hvilke utfordringer har vi møtt?
 - c) Hva kan/bør vi gjøre annerledes neste periode? Eventuelle forandringer blir ført inn i denne planen
19. Kort informasjon fra evaluering gis til faglig forum for skoleledere og for styre i barnehage.

Veien videre

Den spesifikke oppfølgingen i enkeltsaker har vært gjennomført årlig siden 2013. Planen evalueres årlig, og med utgangspunkt i evalueringene er den under stadig forbedring.

Utviklingsarbeidet har gitt positive resultater. De involverte barna har i stor grad fått en god skolestart. De ble fulgt tett i barnehagen, og dette ble videreført i skolen. Erfaringene barnehagene gjør når det gjelder pedagogiske tiltak for barnet, formidles til skolen både skriftlig, muntlig og direkte til den som vil ha ansvaret for barnet. Skolen viderefører og videreutvikler tiltakene som en startet med i barnehagen, inn i skolehverdagen.

Det som fremdeles er en stor utfordring, er å få meldt barn som har utfordrende atferd så tidlig som mulig, slik at gode pedagogiske tiltak kan settes inn i god tid før skolestart. Flertallet av barnehagene gjør en grundig og god jobb med å legge til rette gode pedagogiske tiltak i barnehagen slik at denne gruppen av barn får gode barnehagehverdager. Men det er for mange tilfeller hvor barn som har utfordrende atferd, blir meldt først rett før skolestart eller etter de har startet i skolen. I flertallet av disse sakene rapporterer barnehagen at de har arbeidet tett inn mot foreldrene i lang tid for å få samtykke til å kunne melde

behov for hjelp, men foreldre vegrer seg ofte for å melde. Spørsmålet om hvorfor de ikke ønsker å melde behovet for hjelp er sammensatt. For noen er det sårt og ubehagelig og kan føles som et direkte angrep på foreldre- og oppdragerrollen. Andre ser ikke vansken og/eller intensiteten på vansken slik den oppleves i barnehagen hvor barnet er i gruppe med mange andre barn.

Mitt ønske for framtiden er at voksne ser at barn er så mye mer enn sin utfordrende atferd. Vær nysgjerrig på deres tanker, opplevelser og behov, og på den måten kan deres motivasjon for og vilje til å samarbeide øke. Barn utvikler seg i relasjon. Det er vi voksne som er barnets speil, og vi har stor påvirkningskraft på deres opplevelse av seg selv.



Solveig Hoseth arbeider nå som PP-rådgiver og fagleder for barnehageområdet i PPT Ålesund. Hun har grunnutdanning som barnehagelærer, har mastergrad i spesialpedagogikk og er spesialist i pedagogisk-psykologisk rådgivning i regi av Utdanningsforbundet. Hun har erfaring fra arbeid med barn i barnehage og med psykisk utviklingshemmede.

REFERANSER

- BARSØE, L.** (2010). *Ville og stille barn i barnehagen*. Oslo: Kommuneforlaget.
- DRUGLI, M.B.** (2008). *Atferdsvansker hos barn. Evidensbasert kunnskap og praksis*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- HOLLAND, H.** (2013). *Varig atferdsendring hos barn – krever varig atferdsendring hos voksne*. Oslo: Gyldendal forlag.
- KINGE, E.** (2015). *Utfordrende atferd i barnehagen*. Oslo: Gyldendal forlag.
- NORDAHL, T., SØRLIE, M.A., MANGER, T. & TVEIT, A.** (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2005). *Hvordan fremme sosial og emosjonell kompetanse hos barn*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- WEBSTER-STRATTON, C.** (2007). *De utrolige årene – en foreldreveileder*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.



Mobbing – et individ- eller systemproblem?

AV SVENN ERIK KNUSTEN,

cand.polit. med psykologi, pedagogikk og sosiologi i fagkretsen



Mobbing er et alvorlig problem og noe nådeløst for dem som utsettes for denne formen for krenkelse. Men det er også et problem for dem som utfører disse krenkelsene. Alle elever har i dag en lovfestet rett til et godt læringsmiljø gjennom § 9 A i opplæringsloven. Mobbing blir etter min mening et symptom på at skolen ikke inviterer til et godt nok psykososialt miljø.

Hvordan kan det være en god opplevelse å krenke eller plage andre? Hva er dette et uttrykk for? Hva er det som kommuniseres? I utredningen fra Kunnskapsdepartementet, NOU 2015:2, eller Djupedalutvalget; «Å høre til – Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø», kan vi lese om mobbing som et gjennomgående tema i samsfunnsdebatten, og noe som har preget debatten i barnehage og skole gjennom tidene. Denne utredningen gjør rede for ulike tiltak siden den første norske kampanjen i 1980-årene. Fra høsten 2017 får vi til og med en egen *mobbelov* som forutsetter en nulltoleranse. Med andre

ord mangler det ikke på fokus og tiltak, samt fortløpende forslag til ulike manifest mot mobbing og andre skoletiltak. Det som er felles for disse, er at de slår fast at alle elever har krav på et trygt og godt psykososialt skole- og læringsmiljø. Men, blir det politiske fokuset og satsingen troverdig?

Vi vil alle kunne være enige om at det har vært stort trykk på fenomenet mobbing. Men tross stor innsats har dette ikke gitt de ønskede resultater for læringsmiljøet i skolen. Media har trukket fram flere personlige tragedier, eksempelvis om 13-årige Odin som ikke orket mer og tok sitt eget liv. I sommer leste vi i VG om «Mobbealarm i Oslo skolen – nytt mobbeombud får hendene fulle».

Spørsmålet blir da om alle utredningene og all innsatsen politikere legger opp til, hjelper? Siden vi fortsetter å registrere at mobbing er et problem, må det være noe som ikke har virket! Hva kan så være grunnen til dette? Blir det bare mer av det samme,

eller «feil» medisin? Hva er det ved skolen som system som gjør at slike negative handlinger får god nok grobunn? Om vi kan forestille oss at ingen ting oppstår av seg selv, men at alt oppstår i en sammenheng, blir dette alvorlig for skolen som system. Skolen har således en stor utfordring som de ennå ikke har klart å hankses med, men som får fortsette å utvikle seg, tross alle tiltakene. Kan man da lede ut av dette at «alt er prøvd og intet virker»? Eller kan det være at all innsatsen som er nedlagt, ikke har vært hensiktsmessig eller nyttig? Det kan sammenlignes med alvorlig sykdom hvor det pøses på med medikamenter som ikke hjelper på sikt, men som kun gir kortvarig symptomdemping. Her ligger kanskje spiren til å tenke nytt?

Hva er da problemet? Er det Per eller Kari, eller hvor skal vi plassere det? Vi må våge å spørre om det tenkes for mye på en foretrukket måte? Blir våre tanker for fastfrosne og enspolerte i en forklaringsmodell? Tenker vi på



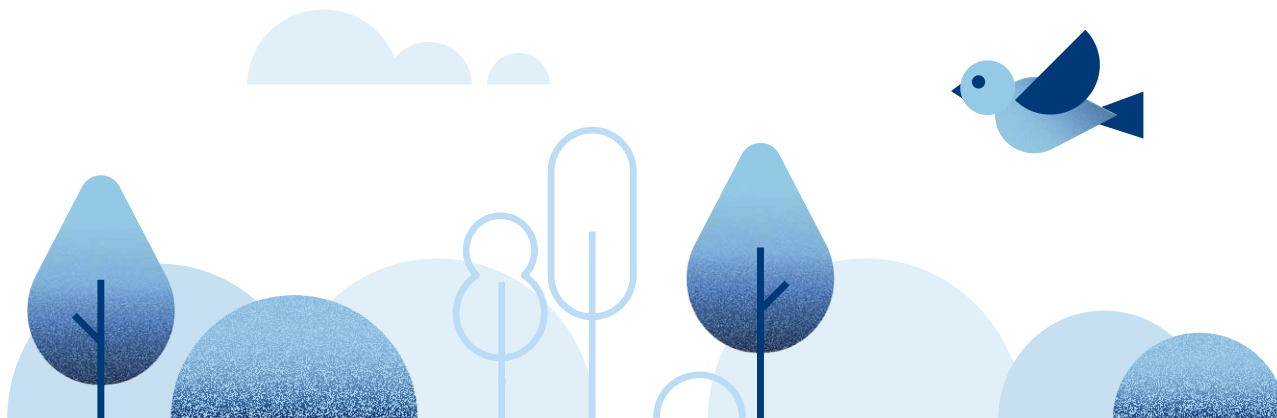
en måte som ikke tar fatt i kjerneproblematikken? Blir mobbing som fenomen koblet for lett opp til et personorientert egenskapsfokus, eller at det blir et for sterkt individfokus og at vi skal finne årsaken i den enkeltes personlighetsstruktur? Blir det på samme måte for stort fokus på å finne *det rette tiltaket* som skygger for det å tenke prosesser? Selv om NOU 2015: 2 viser til at mobbing består av komplekse sosiale prosesser som må ses i sammenheng med konteksten, og at det å alene forklare mobbing ut ifra personlighetstrekk ikke blir tilstrekkelig, så letes det fortsatt kanskje for mye lineært etter årsaker? Utfordringene blir kanskje ikke fenomenet mobbing i seg selv, men at det utvikles en fastlåsning av selve tenkningen om dette fenomenet. Språket og ordene vi benytter, blir viktig dersom vi ønsker å betrakte dette fra et annet perspektiv. Det innebærer at fenomenet mobbing må vurderes ut fra en annen og mer sirkulær forståelse. Alt henger sammen, og endring et sted fører til en endring et

annet sted. Det er ikke problemet som er problemet, men måten vi tenker og snakker om dette problemet på. En slik lingvistisk vending vil kunne åpne opp for andre og kanskje mer nyttige tilnærminger.

Om vi legger en slik vending til grunn, må skolen og dens talspersoner bli mer tydelig på sin egen epistemologi, eller bli mer tydelig på hvordan de vet det de vet. Legges det stor nok vekt på å reflektere pedagogisk grunnsyn eller plattform, endringskompetanse, og/eller se på kontekstuelle forhold i personalgruppen? Verden rundt oss er i raskere endring enn tidligere, noe som også gjelder skolen og dens innhold. Situasjonen vil kreve en endring i måten å forstå atferd og mangfold på. Alle *hvorfor*-spørsmålene gir ikke nok relevante svar, men kanskje mer av det samme konseptet. Hva er det da som gjør at vi velger å fortsette med det ene tiltaket etter det andre, uten at situasjonen blir så mye bedre? Det ligner på det vi ser innenfor

spesialundervisningen, der vi øker ressursene uten at det gir forventet virkning! Er vi for dårlige til å evaluere eller tenke målrettet – og når ting ikke virker, blir vi for raske til å finne på noe annet, og gjerne i den samme sjangeren?

Jeg ville tenke at et paradigmeskifte, eller en annen måte å forstå på, må til for å kunne utvikle alternative måter å handle på. Vi må reflektere rundt både læring og skole som prosesser, og bli mer bevisste på at det alltid vil være en sammenheng mellom måten vi tenker på og hvordan vi velger å handle. Alle er nok endringsvillige og ønsker å forbedre sin praksis, men det kan bli en utfordring da dette også krever at vi må tenke nytt eller på en annen måte om hvordan vi handler. Det er ikke nok å ville endre praksis, hvis man fortsetter å tenke som i går. Det er her det må legges mer vekt på refleksjoner i personalet, noe som kanskje prioriteres for lite, da et økende krav til effektivitet krever sitt. Vi må bevege oss mer fra å påvirke til å med-



virke i elevenes hverdag. Dette betyr en bevegelse fra en for instrumentell tilnærming til mer fokus på relasjonene og de samvirkende prosessene mellom lærer og elev. Jeg tror at et tydeligere fokus på relasjonskompetanse vil gi nye spor. Dette vil bety at det må gis mer tid til dialogene og samtaler i skolen. Det er spesielt her jeg mener at politikere ikke viser troverdighet. De vil ha endringer, men gir ikke mulighet for skolen til å skape disse rommene. Det blir ofte disse områdene som kuttes først ved årlige nedskjæringer.

Det er ikke alle tiltakene eller teknikkene, men selve rommet mellom lærer og elev som må fylles med gode samarbeidsprosesser. Skolen må bli mer nysgjerrig på sine elever og ikke for raskt definere den ene eller andre som svak eller atferdsvanskelig. Dette handler mye om holdningsendringer. Det må ses og forstås på en annen måte. Dette betyr større lærertetthet og behov for lærere med blikk for den enkelte i helheten. Vi vil alle være kontekster for hverandre i en felles skapende utvikling. Det må være lærerne som tar ansvar for at gode relasjoner utvikles, og at dette gir rom for at alle elevene skal høre til i et inkluderende og godt psykososialt læringsmiljø. Det må settes av mer tid til sosial ferdighetstrening og sosial kompetanseutvikling. Vi vet alle at god læring og tilpasset opplæring for alle medvirker til et godt psykososialt miljø. Dette kom-

mer imidlertid ikke av seg selv, men må læres som all annen læring. Det er derfor viktig at tiden forvaltes riktig.

Parallelt må et gjensidig og likeverdig samarbeid mellom hjem og skole bli mer involverende. Foreldregruppen vil være en stor ubrukt ressurs. Det blir ikke nok med noen samtaletimer i året hvor foreldre blir fortalt hvordan eleven mestrer det faglige. Viktige instanser som PP-tjenesten må inn i mer forpliktende samarbeid om skolemiljø og læring. PP-tjenesten må således styrkes og bli en mer naturlig del av skolens hverdag. Lovverket er på plass, men det finnes for lite rom for å delta i skolens indre hverdag.

Dette krever en annen kompetanse og nye måter å jobbe, tenke og samarbeide på. Det må på plass en tydelighet i skolens ledelse og kultur som reflekterer elevsyn og læringssyn – en kultur som ikke gir rom for krenkelser hverken fra voksne eller barn. Vi må kanskje utvide vårt elevsyn til å omfatte et perspektiv den danske barnepsykiateren Søren Hertz omtaler som et biopsykososialt perspektiv. Han ser på utfordrende atferd som en måte å kommunisere på, en fremtredelsesatferd som blir en type invitasjon til oss om samarbeid. Han mener at all atferd er kommunikasjon eller intensjonal og at oppgaven vår blir å forstå og finne ut av hva som holder liv i denne type atferd – for så å gjøre noe med det. Vi må bli mer nysgjerrig på hvordan vi

har kommet inn i slike negative samspill og hva vi som mennesker gjør med hverandre. I stedet for å tenke på mangelsymptomer hos elevene, må vi vri tankene over til tenke at barn og unge har uante utviklingsmuligheter. Nevropsykologien viser at barn speiler seg i de andre, og hvordan skal barn og unge tro at utvikling er mulig dersom de kun speiler seg i bekymringer? Vi må speile samarbeid og gi uttrykk for å ha en tro på at noe er mulig.

Så hva kan vi utlede av dette? Mobbing er ikke et individproblem selv om eleven blir den som erfarer og bærer belastningene. Det er snarere et symptom på et systemproblem som bør møtes med en annen medisin enn individuelle tiltak og «mer av det samme»-tenkningen. Her må det ikke tenkes enten eller, men både og, da individet alltid må ivaretas.

Kan skolen som system gå mindre i forsvar og ikke bare si at dette er noe de allerede gjør, men kanskje ikke gjør nok av? Kan vi gi skolen rom til å bli mer nysgjerrig? Fastlåsthet fører som regel til at deltakerne mister sin nysgjerrighet, noe som gir plass for mer av det samme. Problemet oppstår først når vi ikke finner veien videre. Jeg tror derfor at økt nysgjerrighet på språk, samtalefunksjon og relasjoner, kanskje vil føre debatten inn på et annerledes spor? □



Lingit

NY
VERSJON



Lingdys

Superhelt i ny drakt!
Mer kraft. Nye funksjoner



Opplev nye Lingdys på lingit.no/lingdys

JJ Design • juno



Lingdys



Telefon: 73 60 59 22 • lingit.no

Barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd i barneskolen

Seksuelle overgrep mot barn er et alvorlig brudd på menneskerettighetene med enorme negative konsekvenser. Forskning viser at en stor andel av alle overgrep begås av andre barn eller unge. Siden det er stor sannsynlighet for at lærere i barneskolen kan møte på elever med problematisk og skadelig seksuell atferd, forsøker denne artikkelen å presentere nyttig kunnskap om hvordan man avdekker slik atferd, hvilke instanser som bør kobles inn og relevante intervensjoner som kan benyttes.

AV KJERSTI DRAUGEDALEN

Ifølge Verdens helseorganisasjon (WHO) er seksuelle overgrep mot barn et folkehelseproblem (Søftestad & Andersen, 2014, s. 27). Barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd utgjør en stor andel av overgrepstatistikken mot barn. Undersøkelser har vist at mellom 30 og 50 prosent av alle overgrep mot barn begås av andre barn og unge (Barbaree & Marshall, 2006; Bonner, 2006; Långström, 2000 i Ingnes & Kleive 2011, s. 18). Dette er i tråd med funnene Kripos la frem i september 2017, hvor de i tillegg understreket en alarmerende økning (Kripos, 2017). Søftestad & Andersen (2014) hevder at rundt 50 prosent av voksne overgripere begikk sitt første overgrep som barn eller i tenårene. Av den grunn understreker de hvor viktig det er å prioritere hjelpetiltak til unge. For å kunne sette inn hjelpetiltak for barn og unge kreves det imidlertid at tillitspersoner rundt barna får nødvendig opplæring og grunnleggende

kunnskap om barn og unge med skadelig seksuell atferd (Kripos, 2016; Askeland, Jensen & Moen, 2017).

I denne artikkelen vil jeg først ta for meg hvilke definisjoner og begreper man benytter når det gjelder barn med problematisk og skadelig seksuell atferd. Jeg vil deretter knytte dette opp mot tilknytningsteori. Til slutt vil jeg drøfte verktøy som lærere kan bruke for fange opp denne atferden, og tiltak som må settes i verk av skolen dersom en slik atferd avdekkes. Temaet er valgt nettopp med tanke på den muligheten og plikten lærere som yrkesgruppe har til å gripe inn tidlig slik at barn med overgrepstatferd kan få den hjelpen de trenger til å stoppe, og for å beskytte andre barn fra å bli utsatt for seksuelle overgrep. Kripos påpeker at seksuelle overgrep ved bruk av internett og sosiale medier et sterkt økende fenomen, spesielt blant barn og unge (Kripos, 2017). Selv om denne problematikken også

Undersøkelser har vist at mellom 30 og 50 prosent av alle overgrep mot barn begås av andre barn og unge.



må mer systematisk inn i skolen, vil ikke dette teamet bli inkludert i denne artikkelen (for mer informasjon om dette kan man lese kapittel 6 «Med internett som verktøy» i Kriposrapporten fra 2016, se referanselisten).

Definisjoner, betegnelser og begreper

Temaet for denne artikkelen er barn som er særlig sårbare. Det er derfor nødvendig å se nærmere på definisjoner og begreper som benyttes, siden det også har vært en voldsom utvikling på fagfeltet hva definisjoner angår. Det er viktig å tydeliggjøre de etiske dilemmaene ulike begreper fører med seg, siden disse barna og ungdommene befinner seg i en meget sårbar fase av livet med hensyn til identitetsutvikling (Søftestad & Andersen, 2014). I tillegg er de både under den kriminelle lavalderen i Norge (15 år), helse-rettslig umyndige (16 år), og juridisk umyndige (18 år). Ut fra dette perspektivet er det viktig å huske på at barn med problematisk og skadelig seksuell atferd er *barn og unge* som trenger hjelp og behandling, ikke straff og skyld. Dette betyr imidlertid ikke at man skal bagatellisere seksuelle overgrep begått av barn og unge. Ingres & Kleive (2011) påpeker at man tvert imot bør møte barna med tydelige holdninger og ansvarliggjøring. En intervensjon med en tydelig reaksjon fra foreldre, behandlere og andre som arbeider med den unge om at overgrep er uakseptabelt, er helt nødvendig. På samme tid må den unge selv få hjelp til å bearbeide sine traumer.

I denne artikkelen er fokuset på barn i barneskolen, det vil si barn i alderen 5 til 13 år. Tidligere har barn opp til 12 år som har begått seksuelle overgrep, i faglitteraturen ofte fått betegnelsen *seksuelt aggressive barn, barn med seksuelt upassende atferd* eller *seksuelt utagerende barn*. Ungdom på 13 år eller eldre er ofte blitt betegnet som *unge overgripere* eller *unge som har begått seksuelle overgrep*. Dette har vært i tråd med internasjonal terminologi på fagfeltet. Definisjonene har imidlertid vært meget kontroversielle og omstridt i fagmiljøene, både i Norge og internasjonalt, noe som blant annet blir påpekt av Ingres & Kleive (2011) og Askeland, Jensen & Moen (2017).

I ettertid har de ulike betegnelsene blitt erstattet med samlebetegnelsen «barn og unge med skadelig seksuell atferd» også forkortet til SSA. Den norske betegnelsen er en oversettelse av den engelske definisjonen «Harmful Sexual

Behavior», og fagmiljøene i Norge er samstemte om at dette nå er den gjeldende og korrekte betegnelsen for barn og unge som har begått seksuelle overgrep (Kleive & Mørch, 2017; Askeland, Jensen & Moen, 2017). Jeg bruker derfor begrepet «barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd» når det gjelder barna i denne aldersgruppen, selv om unge fra 13 år i denne kategorien tradisjonelt har blitt definert som «unge overgripere» i faglitteraturen. Jeg er enig med Søftestad & Andersen (2014) og Ingres & Kleive (2014) i at «unge overgripere» ikke er et godt begrep, men jeg benytter det likevel i denne artikkelen når det refereres til teori som bruker denne betegnelsen.

Betegnelsen *barn og unge med skadelig seksuell atferd* inkluderer ofte begrepet «problematiske» for SSA som i «barn og unge med problematisk og/eller skadelig seksuell atferd». Dette begrepet synliggjør at atferden ofte foregår i et kontinuum som starter med en problematisk atferd før den går over i skadelig atferd (Askeland, Jensen & Moen, 2017). Dette kontinuumet gjenspeiles i de ulike kartleggingsverktøyene vedrørende bekymring rundt atferden, og samsvarer med den offisielle kontinuum-modellen i Storbritannia som beskriver atferd etter «healthy sexual behaviour – inappropriate/problematic sexual behaviour – harmful sexual behaviour» (Kleive & Mørch, 2017).

Begrepet «overgrepsatferd» blir brukt i en del av faglitteraturen for å forklare atferden som leder til seksuelle overgrep, men uttrykket er ikke entydig. Likevel innebærer en overgrepsatferd visse kriterier i en seksuell interaksjon: det er mot offerets vilje/uten samtykke og er utført på en «aggressiv, utnyttende, manipulerende eller truende måte» (Birkhaug, mfl., 2005, s. 987).

«Seksuelle overgrep» er også et komplisert begrep å forklare. Ifølge Nasjonalt kompetansesenter om vold og traumatisk stress (NKVTS) inneholder definisjonen flere faktorer:

Grunnleggende elementer i mange av definisjonene i sosialfaglig, psykologisk og sosiologisk faglitteratur om seksuelle overgrep mot barn er:

- det er en handling som barnet ikke kan forstå, ikke er modent for og ikke kan gi informert samtykke til
- handlingen krenker barnets integritet
- den voksne utnytter barnets avhengighet og/eller egen maktposisjon

Det er til nå sertifisert fagpersoner i alle helseregioner på det grunnleggende nivået ...

- handlingen baserer seg primært på den voksnes behov
- aktiviteten bryter med sosiale tabuer innenfor familien eller den aktuelle kulturen eller er ulovlig

(NKTVS, 2015)

I lovverket omhandler straffelovens kapittel 26 seksuelle overgrep, og den juridiske definisjonen deler seksuelle overgrep i tre grupper som utgjør kort oppsummert:

- §298: Seksuelt krenkende eller annen uanstendig atferd
- § 304: Seksuell handling
- §192: Seksuell omgang

(Straffeloven)

Ifølge Kripas har voldtektsbestemmelsen i ny straffelov fått en endring. Fra 1. oktober 2015 er gjerninger som før falt under bestemmelsen om seksuell omgang med barn under 14 år, nå å anse som voldtekt (Kripas, 2017, s. 14).

Forskning vedrørende barn med skadelig seksuell atferd

Ifølge Ingres & Kleive (2011) og Søftestad & Andersen (2014) er det utført lite forskning på barn og unge med skadelig seksuell atferd i Norge. Det finnes noe forskning gjort i våre naboland (spesielt Sverige og Danmark) i tillegg til annen internasjonal forskning. I den internasjonale forskningen som er gjort, understreker blant annet Kruse (2011) at det er viktig å se på forhold rundt barnet, og da spesielt familieforhold. Hun peker på at mange barn og unge med SSA oftere kommer fra dårlig fungerende familier eller vanskelige sosiodemografiske forhold (Kruse, 2011).

Ressursenhet V 27 Betanien i Bergen har både et klinisk og kompetansebyggende mandat når det gjelder temaet upassende seksuell atferd og seksuelle overgrep (V 27 rapport, 2015, s. 1). De får henvendelser om små barn som har begått seksuelle overgrep, og i rapporten fra 2015 henviser også de til internasjonal forskning som viser økt forekomst av seksuelle overgrep og andre disharmoniske forhold knyttet til upassende seksuell atferd. (ibid., 2015, s. 5).

Det viser seg at egenopplevde seksuelle overgrep og disharmoniske forhold blir viktige rammefaktorer for å forstå atferden barnet viser.

Kruse (2011) har pekt på at unge som begår seksuelle overgrep, ikke er en ensartet gruppe. Likevel trekker hun frem en del mulige årsaksforklaringer. Dette kan dreie seg om tilknytningsproblematikk og ensomhet, relasjonell (in)kompetanse, voldelig atferd som mestring og kontroll, i tillegg til den onde sirkelen ved at unge som selv har vært offer for seksuelle overgrep, ofte blir overgripere. Søftestad & Andersen (2014) påpeker imidlertid at det ikke finnes forskningsmessig belegg for å hevde at det er en sammenheng mellom unge som selv har vært utsatt for overgrep, og risiko for nye overgrep. Det betyr ikke at denne faktoren ikke er viktig, men at den må sees i sammenheng med andre sårbarhetsfaktorer slik som tilknytningsforstyrrelser.

Tilknytningsteori

Kruse (2011) hevder at et fellestrekk for barn og unge med SSA kan være en viss grad av følelsesmessig nummenhet, manglende evne eller vilje til å ta den andres perspektiv og det å se ham/henne som et fullt og helt menneske – i situasjonen. (Kruse, 2015). Også på dette punktet (lav offerempati) understreker Søftestad & Andersen (2014) at man heller ikke her har sterkt nok forskningsmessig belegg for å kalle det en risikofaktor. Likevel er evnen til empati utslagsgivende med hensyn til tilknytning. Killén hevder at dette er en av foreldrefunksjonene som har direkte påvirkning på et barns følelsesregulering. Dersom et barn blir møtt med empatiske reaksjoner som forståelse og trøst fra foreldre i grensesettingssituasjoner, får barnet god hjelp til å lære å regulere sine egne følelser (Killén, 2000). Samspillet mellom omsorgspersoner og barn er slik sett avgjørende for hva slags tilknytning barnet får. Hun skiller mellom trygt og utrygt tilknyttede, når det gjelder barnets opplevelse av beskyttelse i fare. Et større antall av de utrygt tilknyttede barna har atferdsproblemer, vanskeligheter med å spille med andre barn, dårligere problemløsningsevne og lav selvfølelse (Field, i Killén, 2000, s. 55). Bendiksby (2008) ser også en sammenheng mellom tilknytning og barn og unge med SSA. Han påpeker at tilknytningsforstyrrelser

kan føre til at intime situasjoner oppfattes som en trigger for egne relasjonelle traumer, som igjen kan resultere i seksuelle overgrep. Overgrepene vil ifølge Bendiksbys forståelse som en iscenesettelse av indre relasjonelle scenarioer eller forsøk på å håndtere indre konflikt. Personer som begår seksuelle overgrep, kan være preget av sterkt avvisende tilknytningsmønstre, som igjen kan føre til ekstrem følelsesmessig distanse og sosial isolasjon. Slike tilknytningsforstyrrelser kan føre til at man reagerer på intime situasjoner med fryktstyrt aggresjon, som altså kan resultere i seksuelle overgrep. Gjennom overgrepet kan overgriperen iscenesette sine egne traumatiske relasjonelle erfaringer (Bendiksbys i Kruse, 2011, s. 11)

Killén (2000, s. 63) understreker at utrygg tilknytning alene ikke predikerer atferdsproblemer hos skolebarn, men kombinert med høyt stressnivå er det en risikofaktor. Ved å observere sosialt samspill og barns tilknytningsmønstre, har vi muligheten til å sette inn tiltak tidlig. Fossum & Mørch (2005, s. 195) understreker at tidlig debut med atferdsforstyrrelser (fra 10 år eller tidligere) utgjør en betydelig risikofaktor for en vedvarende antisosial utvikling.

Når forskningen av barn og unge med problematisk og skadelig seksuell atferd sees i lys av tilknytningsteori, blir det tydelig at arenaer som barnehage og skole kan igangsette proaktive tiltak overfor barn som sliter med sosiale relasjoner for å forebygge skadelig seksuell atferd.

Sunn seksuell atferd versus problematisk og skadelig seksuell atferd

Det er en forutsetning at lærere som skal snakke med barn om sunn versus usunn seksuell atferd, har gjennomført en kompetanseheving når det gjelder disse temaene. Man bør gjøre seg kjent med en traumebevisst tilnærming i arbeid med barn og jobbe bevisst med de tre pilarene trygghet, relasjon og affektregulering. En trygg klasseledelse og struktur skaper et optimalt klassemiljø (Søftestad & Andersen, 2014). Alle barn trenger et slikt miljø på skolen, men for barn med problematisk og skadelig seksuell atferd og andre sårbare barn, er det ekstra viktig med trygge, årvåkne og, ikke minst, handlekraftige lærere.

Margrethe Wiede Aasland (2014) understreker at lærere må ha kompetanse på å snakke med barn om barns kropp

og seksualitet og at man bør starte med dette allerede fra 1. klasse. På den måten gir man barn kunnskap, språk og begreper til å snakke om hele kroppen og sette ord på hva som føles godt av berøringer. Det er bare når dette er naturlig å snakke om i klasserommet at man kan ha en dialog med barna om vonde berøringer, snakke om grenser for egen kropp og formidle til barn at man også må snakke om vonde hemmeligheter. Slik har læreren en inngangsport til å gi alderstilpasset informasjon om seksuelle overgrep. Når man først har åpnet opp for denne dialogen i klasserommet, er det etter hvert mulig å snakke om skadevirkninger etter seksuelle overgrep, lover og regler og konsekvensene av å bryte disse. Ingnes & Kleive (2011) hevder at dette kan forebygge overgrep som skyldes ubetenksomhet eller manglende kjennskap til lovverket.

I boken «En sånn jente – en dokumentar om voldtekt» (Flatabø, 2017) skildres historier om tenåringsjenter i et ungdomsmiljø som blir voldtatt av kameratene sine. Flere av ungdommene som er intervjuet i boken, synes selv det er vanskelig å definere hvor grensene som overgrep og voldtekt går, fordi ingen snakker om dette. De har også vanskeligheter med å definere det de har vært med på for voldtekt, fordi den rådende oppfatningen de møter overalt er at voldtekt kun er synonymt med overfallsvoldtekt og ikke er noe som kan skje mellom venner og bekjente. Den samme oppfatningen bekreftes også i de mer profilerte rettssakene boken tar for seg. Oppfatningen om at voldtekt kun er noe som skjer ved overfall av en ukjent person, er stikk i strid med Kripas sine nyeste funn hvor majoriteten av voldtektene nettopp har skjedd der anmeldte og fornærmede kjente hverandre fra før. Den største kategorien, «bekjentskapsvoldtekter», utgjør 33 prosent av voldtektsovmeldelsene (Kripas, 2017, s. 19). I forordet til Kripasrapporten understrekes det derfor at «Forebygging krever kunnskap». Dette er også det gjennomgående budskapet til Flatabø (2017), og i boken etterlyses det fra både advokater, foreldre, ungdom og forfatteren selv at det må snakkes mer både om sex og overgrep i skolen for å kunne forebygge seksuelle overgrep. Også Helse- og omsorgsdepartementet (i Askeland, Jensen & Moen, 2017 s. 68) understreker at førstelinjetjenesten må snakke med barn om seksuell helse generelt og at det må utvikles modeller som

«tematiserer seksuell helse, fysiske grenser og samtykke, bekymringsfull seksuell atferd og barns generelle behov for emosjonell og fysisk nærhet». I samme rapport (ibid., 2017, vedlegg 3) finnes det en nyttig oversikt over eksempler på opplæringsprogrammer og forebyggende tiltak som skoler kan benytte seg av i undervisningen av temaet.

Avdekkingsverktøy lærere kan bruke

Når elever vekker bekymring, er det ikke alltid helt tydelig hva man som lærer reagerer på. Aasland (2014:75) beskriver at man ofte har en vag magefølelse om at «det er noe med den ungen», og påpeker videre at denne følelsen er nok til å kunne agere. Her blir læreres rolle og ansvar ekstra viktig. Germeten & Skogen sier det slik:

Skal lærere lytte til magefølelsen og følge den intuisjonen de har? Vårt svar her er ja. Den uartikulerte magefølelsen og intuisjonen må forstås som del av et profesjonelt skjønn. Det skal ligge kunnskaper og erfaringer bak magefølelsen og intuisjonen, men den tause kunnskapen trenger ikke forbli taus, den kan, og må, bli artikulert i et fagspråk og begrunnet. Det er her observasjon og dokumentasjon av bekymring kommer inn. Det profesjonelle skjønnet gir bakgrunn for å forstå en bekymring, men kunnskapen må artikuleres, systematiseres, reflekteres over og skrives ned. Det er det som kalles dokumentasjon.

Germeten & Skogen
(i Eriksen & Germeten, 2012, s. 159–160).

Læreres profesjonelle skjønn og intuisjon må derfor systematiseres gjennom konkret dokumentasjon. Det er imidlertid viktig å poengtere at de avdekkingsverktøyene man benytter, *alltid* må brukes som en del av en mer omfattende kartlegging av eleven. Forholdene rundt eleven må også tas med, og funnene må drøftes med andre fagpersoner. Verktøyene kan likevel være med på å konkretisere lærerens bekymringer om en elev, og er derfor et godt hjelpemiddel for å kunne danne en felles plattform for diskusjon og refleksjon.

Et anvendelig verktøy for å dokumentere bekymringsfull seksuell atferd i skolen kalles *Bekymringsbarometeret*. Dette skjemaet er utviklet av Januscenteret i Danmark, som jobber spesifikt med barn og unge med seksuelt grenseoverskridende atferd (Bekymringsbarometeret, 2017).

På skjemaet kategoriseres atferden i grønn, oransje og rød ved bruk av et trafikklys for å systematisere bekymringene. De ulike fargene indikerer; *Grønn*: normal atferd. *Oransje*: barnet eller den unge utviser atferd som krever skjerpet oppmerksomhet eller eventuell inngripen. *Rød*: Barnet eller den unge utviser atferd som krever øyeblikkelig inngripen. Kjennetegnene på grønn, oransje og rød atferd er delt inn etter aldersgruppene 2–5 år, 6–10 år og 11–14 år. Dette verktøyet er dermed enkelt og oversiktlig å bruke når det gjelder bekymring rundt elevers atferd i ulike aldre, og kan hjelpe lærere til å få en felles forståelse av bekymringen.

Et lignende verktøy som sammenfaller med Bekymringsbarometeret, men som en mer videreutviklet versjon, heter *Trafikklyset* (basert på *The Sexual Behaviors Traffic Light Tool*, Brook 2014). Trafikklyset (2017) har også en inndeling i tre farger, men i grønn, gul og rød. De representerer de samme kategoriene som Bekymringsbarometeret. Forskjellen er at Trafikklyset har et større alderspenn og er delt inn i fire aldersgrupper i hver farge: 0 til 5 år, 5 til 9 år, 9 til 12 år og 13 til 18 år. Trafikklyset tar dessuten for seg sunn, bekymringsfull og skadelig atferd overfor internett og digitale medier.

Et tredje verktøy som kan brukes sammen med Bekymringsbarometeret og Trafikklyset, er Ingnes & Kleives (2011) oversettelse av en amerikansk oversikt over *kjennetegn på vanlig og uvanlig seksuell atferd blant barn* fordelt på aldersgruppene 2–6 år og 7–12. På samme måte som Bekymringsbarometeret og Trafikklyset kan også denne oversikten sette i gang en diskusjon om hva som er forventet og akseptabel atferd og uttrykksform for barn i vårt samfunn (Ingnes & Kleive, 2011, s. 40). Det er med andre ord nødvendig å diskutere oversikten i fellesskap med andre profesjonelle for å bli enige om atferden eleven utviser er bekymringsfull eller ikke.

Det siste verktøyet jeg vil ta for meg her, er mer en kartlegging av lærers bekymring for et barn, enn et verktøy som brukes opp mot elever. Dette er en del av en metode som kalles «Urometoden» som er utviklet i Finland, men oversatt og bearbeidet av Eriksen og Germeten (2012, s. 120). De skriver at «Formålet med metoden er å gi profesjonelle et verktøy for tidlig å kunne ta opp sin bekymring for et barn med deres foreldre, før problemene får utvikle

Den første instansen som skal kontaktes av rektor ved denne typen saker er barnevernet.

seg og bli mer alvorlige». Urometoden inneholder et skjema over *bekymringssone*, og har som mål «å hjelpe læreren til å bli mer sensitiv til sine egne urofølelser» (ibid., s. 128). Skjemaet over bekymringssoner er bare en liten del av den dialog- og nettverksbaserte metoden, men skjemaet i seg selv fungerer som en god indikator på hvor alvorlig en lærers bekymring er. Bekymringssonene er gradert fra 1 til 7 og er en gradering av bekymringer fra ingen uro, liten uro, gråsonene, til stor uro. Skjemaet angir også i hvilken grad man som profesjonell har tiltro til egne muligheter i håndtering av saken, og gir slik en pekepinn på når man skal melde en bekymring videre og koble inn andre instanser. Hensikten med metoden er at lærere og andre profesjonelle gjennom tidlig intervensjon kan ta opp sin bekymring med foreldre og få til et tverrfaglig samarbeid med de ulike instansene rundt barn og unge. Målet er blant annet å utvikle en felles forståelse og språk når det gjelder denne problematikken (ibid., s. 121).

Meldeplikt versus taushetsplikt

I arbeidet med å kartlegge bekymringer og gjøre vurderinger om man skal koble inn andre instanser, er det viktig å minne på det selvstendige ansvaret som ligger i meldeplikten når man som lærer er bekymret for et barn:

Alle offentlige tjenester og instanser har en lovpålagt plikt til å melde fra til den kommunale barneverntjenesten ved alvorlig bekymring for barns omsorgssituasjon eller atferd. Plikten er hjemlet både i barnevernloven § 6–4 og i en rekke andre lover som gjelder for den enkelte tjeneste. Den gjelder også for en rekke yrkesutøvere uavhengig av om de jobber i det private eller i det offentlige. Plikten er et selvstendig og individuelt ansvar og kan kun oppfylles ved umiddelbar melding til den kommunale barneverntjenesten.

(Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2014, s. 20)

Ved alvorlig bekymring for barns *omsorgssituasjon* eller *atferd* viker altså lærerens taushetsplikt i forhold til meldeplikten. Det er også viktig å poengtere at man melder sin *bekymring* til barneverntjenesten, ikke en person. Det viser seg dessverre ofte at mange som jobber med barn og unge, ikke har nok kunnskap om dette. De lar derfor være å melde sin bekymring til barnevernet (Aasland,

2014). Kripos (2016, s. 38) bekrefter dette og påpeker at «Den mangelfulle opplæringen av pedagogisk personell i å kunne avdekke og håndtere situasjoner der barn er utsatt for seksuelle overgrep, kan være en grunn til at ikke flere offentlige instanser anmelder». Eriksen & Germeten (2014) legger derfor vekt på forebygging gjennom tidlig innsats, og de påpeker at hvis meldinger var sendt kort tid etter at barnet var startet på skolen, ville man kunne satt i verk tiltak mye tidligere. Det er viktig for lærere å vite at hvis man er usikker på sin bekymring, kan man ringe og drøfte saker anonymt både med barnevernet og de ulike barnehusene. En viktig huskeregel er at en bekymring alltid må deles med dem som besitter fagkompetansen på området.

Tiltak på skolen

Ingues & Kleive (2011) er blant de fremste i Norge på tiltak og behandling av barn med problematisk og skadelig seksuell atferd. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i det de skriver når det gjelder tiltak på skolen. Jeg vil imidlertid også si litt om selve utredningen og behandlingen av barn med skadelig seksuell atferd ved å presentere ulike utredningsverktøy. Det er viktig å poengtere at lærere bør ha kunnskap om hva slags utredning og behandling som finner sted i slike saker, slik at tilnærmingen fra de ulike instansene samsvarer.

Når det er slik at lærere har en bekymring for et barn med skadelig seksuell atferd, og avdekkingsverktøyene indikerer en øyeblikkelig inn gripen hos lærerne involvert, er det viktig å agere. Involverte lærere må så raskt som mulig drøfte saken med skolens rektor. Den første instansen som skal kontaktes av rektor ved denne typen saker, er barnevernet, og det bør raskt skje et møte mellom en representant for barnevernet, rektor og gjerne de(n) læreren (e) som oppdaget overgrepssituasjonen. På dette møtet må de første avklaringene i saken skje. Dette dreier seg for eksempel om det er forsvarlig at eleven som har skadelig seksuell atferd kommer på skolen, eller kan bo hjemme (dersom det er småsøsken der). Det må avklares hvem som skal snakke med foreldrene, og bestemmes hvordan de andre elevene kan beskyttes. Ingnes & Kleive (2011) presiserer at det er viktig at alle bevarer roen i denne fasen og at bare de umiddelbare problemstillingene når det gjelder

Lærere har en unik mulighet og plikt til å både avdekke og sette inn tiltak når de møter barn med en problematisk og skadelig seksuell atferd.

sikkerhet nevnt ovenfor, skal behandles her. I møtet må man også planlegge et *samråd* som skal behandle saken mer inngående. Dette samrådet må det innkalles til i løpet av få dager. Aktuelle deltakere i samråd kan være; barnevernet (som oftest instansen med koordineringsansvaret), skole, den lokale barne- og ungdomspsykiatriske poliklinikken (BUP), politi, fastlegen, foreldre eller foresatte, barnet selv, barnehus, Bufetat og eventuelt andre instanser som helsesøster og PPT. Hvilke deltagere som skal med, må vurderes i hvert tilfelle.

Et samråd bestående av mange instanser er nødvendig for å koordinere videre oppfølging i saken. Et slikt forum samsvarer med Germeten & Eriksens (2014) fokus på tverretattlig samarbeid, både når det gjelder informasjonsdeling og arbeidsfordeling. Ingnes & Kleive (2011) påpeker at i slike saker er samarbeid mellom de ovenfor nevnte instanser en betingelse for en forsvarlig oppfølging.

Veien videre – utredning og eventuell behandling

I samråd blir det bestemt om det skal foretas en utredning av barnet, og barnet henvises i tilfelle til instanser med utrednings- og behandlingskompetanse. Ifølge Helle og Mørch (V 27 Betanien) skal prosedyren starte med at BUP eller lignende instanser foretar en kartlegging ved bruk av Trafikklyset og ERASOR (risikovurderingsverktøy), og dersom problematikken ligger innenfor oransje/rødt område, skal det foretas en AIM2-utredning (Assessment Intervention Moving-On 2). AIM2 fokuserer på 4 hovedområder (seksuell og ikke-seksuell skadelig atferd, utvikling, familie og miljø). I tillegg kartlegger den både ressurser og bekymringer med hensyn til barnet og om disse er statiske eller dynamiske. Dette gjør man for å få en bedre inngangsport til å hjelpe barnet.

V27 er for tiden i prosess med å oversette og tilpasse AIM2. I de siste årene har det vært en voldsom utvikling på feltet hva behandlingstilbud til barn med SSA angår, og konkrete forslag for en landsdekkende struktur for behandlingstilbudet foreligger i disse dager i NKVTS-rapporten «Behandlingstilbudet til barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd». Fagmiljøene er samstemte i at det er nødvendig å bygge opp et systemisk tverrfaglig samarbeid rundt barna med SSA som er forankret i det

offentlige. I tillegg er det viktig for behandlere å kombinere risikohåndtering, regulering av atferd og traumebevisst omsorg i arbeidet med barn med SSA (Askeland, Jensen og Moen, 2017, s. 39).

Skolen skal bli informert om risikovurderingen som blir gjort av BUP dersom det blir konstatert fare for at nye overgrep kan skje. V 27 har utarbeidet sikkerhetsregler (se www.betanien.no) som gjelder alle parter i en slik sak, og disse reglene er det viktig at skolen har kunnskap om og kan følge opp, slik at tiltakene blir mest mulig samkjørte. Samarbeid mellom alle instanser er altså en forutsetning for best mulig gjennomføring av tiltakene som blir satt i verk (Askeland, Jensen og Moen, 2017). Kontinuerlig kommunikasjon mellom instansene er da en forutsetning. Behandlings- og utredningsinstansene bør ha nær kontakt med BUP, barneverntjeneste, politiet, PPT, skole, helsetjeneste, fastlege og foreldre (Ingnes, Kleive & Garbo i Kruse, 2011).

Oppsummering

I denne artikkelen har jeg sett på hvordan lærere har en unik mulighet og plikt til å både avdekke og sette inn tiltak når de møter barn med en problematisk og skadelig seksuell atferd. Seksuelle overgrep mot barn er blitt kalt et folkehelseproblem på grunn av skadevirkningene det har, og det er viktig å være klar over at overgrepene ofte er begått av andre barn og unge. Det er derfor meget sannsynlig at yrkesgrupper som jobber med barn og unge møter barn med problematisk og skadelig seksuell atferd. Det er høyst nødvendig at lærere i barneskolen er klar over at dette skjer, i tillegg til å ha både kunnskap og kompetanse til å handle raskt i slike saker. Dessverre har det vist seg både gjennom forskning og media at lærere ikke har hatt denne kunnskapen og derfor latt være å melde sin bekymring. Utfallet kan i sin ytterste konsekvens bli katastrofalt. Lærere har et ansvar om å melde sin bekymring videre, og denne artikkelen er et lite bidrag for å prøve å gjøre det enklere for lærere å systematisere magesfølelsen sin slik at man kan melde ifra. I tillegg er det viktig at lærere kjenner til, og er en del av, tiltakene som skal settes i gang på skolen. Lærere må også i større grad begynne å etterlyse et mer kontinuerlig tverretattlig samarbeid med de ulike instansene, slik

at man kan utvikle en felles forståelse og språk overfor barn og unge man bekymrer seg for (Eriksen & Germeten, 2012:121). Når de forskjellige etatene først kjenner til og snakker med hverandre jevnlig, blir terskelen mye lavere for å diskutere saker av bekymring. Et slikt system blir da både en kvalitetssikring av individuelle vurderinger, og en forsikring av at alle instanser har samme kunnskap når det gjelder mulige tiltak. Det er ingen tvil om at dette vil ha en enorm betydning for mange barns liv og helse.

Sist men ikke minst, et av de viktigste proaktive tiltakene skoler kan gjøre når det dreier seg om å forhindre seksuelle overgrep, er å snakke med barn og unge om kropp, grenser, seksualitet og overgrep. Denne kunnskapen er et viktig fundament for at barn selv skal bli mer bevisst på egne og andres grenser og er en essensiell del av forebyggingen og avdekkingen av seksuelle overgrep.



Kjersti Draugedalen arbeider som avdelingsleder for bofellesskap for enslige mindreårige flyktninger. Hun er utdannet lektor med master i flerkulturell og internasjonal utdanning og har videreutdanning i faget seksuelle overgrep i et livsløpsperspektiv. Faglige interesseområder er barn og unge med SSA i et skoleperspektiv, traumebevisst omsorg og tilnærming, flerkulturell og inkluderende skole.

REFERANSER

- AASLAND, M.W.** (2014). «... Si det til noen ...». En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- ASKELAND, I.R., JENSEN, M. & MOEN, L.H.** (2017). *Behandlingstilbudet til barn og unge med problematisk eller skadelig seksuell atferd – kunnskap og erfaringer fra de nordiske landene og Storbritannia – forslag til landsdekkende struktur*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport 1/2017. (Tilgjengelig på www.nkvts.no)
- BARNE-, LIKESTILLINGS- OG INKLUDERINGSDEPARTEMENTET** (2014). *En god barndom varer livet ut. Tiltaksplan for å bekjempe vold og seksuelle overgrep mot barn og ungdom (2014–2017)*. (Tilgjengelig på www.regjeringen.no)
- BEKYMRIINGSBAROMETERET** (2017). Hentet 01.12.2015 fra: www.januscenter.dk
- BENDIKSBY, O.H.** (2008). Å forstå unge overgripere: Tilknytningsstrategier og utviklingshistorie. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45(6), s. 735–738.
- BIRKHAUG, P., MÆHLE, M., NIELSEN, G.H., INGNES, E.K., KLEIVE, H. & SOLBERG, Ø.** (2005). Unge overgripere: En kartleggingsundersøkelse i Hordaland. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42 (11), s. 987–993
- FLATABØ, M.** (2017). *En sånn jente. En dokumentar om voldtekt*. Forlaget Vigemostad & Bjørke AS, Bergen.
- ERIKSEN, E. & GERMETEN, S.** (2014). *Barnevern i barnehage og skole. Møte mellom barn, foreldre og profesjoner*. Oslo: Cappelen Damm.
- FOSSUM, S. & MØRCH, W.T.** (2005) «De utrolige årene» – empirisk dokumentert og manualisert behandling av atferdsforstyrrelser hos små barn. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42(3), s. 195–203.
- AHOLT, T., NILSEN, L.G., MOEN, L.H. & ASKELAND, I.R.** (2016). *Behandlingstilbudet til barn som er utsatt for og som utøver vold og seksuelle overgrep*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress. Rapport 6/2016. (Tilgjengelig på www.nkvts.no)
- INGNES, E.K. & KLEIVE, H.** (2011). *I møte med unge overgripere*. Gyldendal Norsk Forlag AS, Oslo
- KILLÉN, K.** (2013): *Barndommen varer i generasjoner. Forebygging er alles ansvar*. Kommuneforlaget AS, Oslo
- KLEIVE, H. & MØRCH, E.** (2017). Grunnleggende bevissthet og fagkunnskap om problematisk og skadelig seksuell atferd hos barn og ungdom (AIM – Basic Awareness samling 1). Kursdag 12.september, 2017 på Scandic Tjøme i regi av V27 og RVTS Sør
- KLEIVE, H. & MØRCH, E.** (2017). Problematiske og skadelige seksuelle atferd hos barn og ungdom» (AIM2 – Utredningsveileder – samling 2), Kursdager 17. og 18.oktober, 2017 på Scandic Park Sandefjord i regi av V27 og RVTS Sør
- KRIPOS** (2016). *Seksuelle overgrep mot barn under 14 år*. (Tilgjengelig på www.kripos.no)
- KRIPOS** (2017). *Mindreårige anmeldt for voldtekt i 2016*. (Tilgjengelig på www.kripos.no)
- KRUSE, A.E.** (2011). *Unge som begår seksuelle overgrep*. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk stress, Oslo (Tilgjengelig på www.nkvts.no)
- KRUSE, A.E.** (2015). Unge som begår seksuelle overgrep. Forelesning 14. oktober, 2015 ved Høyskolen i Buskerud og Vestfold på studiet «Seksuelle overgrep i et livsløpsperspektiv».
- NKVTS** (2015). *Seksuelle overgrep –Barn og unge – Definisjoner og omfang* (publisert 2007). Hentet 08.01.2015 fra: http://www.nkvts.no/tema/Sider/BarnogUnge_Definisjonerogomfang-seksuelleovergrep.aspx
- STRAFFELOVEN**. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NLO/lov/1902-05-22-10>
- STRAFFELOVEN** kapittel 26: Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-05-20-28/KAPITTEL_2-11#KAPITTEL_2-11
- SØFTTESTAD, S. & ANDERSEN, I.L.** (2014): *Seksuelle overgrep mot barn. Traumebevisst tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Traffic light tool (2017). Hentet 12.10.2017 fra: <http://www.bflscb.org.uk/sites/default/files/sexual-behaviours-traffic-light-tool.pdf> og nettsiden: <https://www.brook.org.uk/our-work/category/sexual-behaviours-traffic-light-tool>
- TRAFIKKLYSET** (2017). Hentet 12.09.2017 fra www.hertervigforlag.no/trafikallyset.
- V 27 BETANIEN** (2015). *Barn og unge med upassende seksuell atferd eller som har begått seksuelle overgrep. Telefonkonsultasjoner med behandlingsapparatet: V27s erfaringer gjennom 9 år*. Rapport 10. juni 2015.

SPESIALPEDAGOGIKK

Nå har vi
67.000
lesere!

(Kantar TNS 2017)

spesialpedagogikk 0118



spesialpedagogikk 0617



spesialpedagogikk 0517



Annonsér din ledige stilling i Spesialpedagogikk og digitalt på Lærerjobb.no

– stillingsportalen for utdanningssektoren

Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskrift innenfor sitt fagfelt.

Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt. Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Velg stillingspakke: Print Spesialpedagogikk/Digital

Stillingspakken inkluderer:

- 1/4 side annonse i bladet Spesialpedagogikk
- Stillingsutlysning med logo på Lærerjobb.no i 30 dager
- «Utvalgte stillinger» på Lærerjobb.no
- Stillingskarusell på Utdanningsnytt.no
- Publisering av stillingen i våre sosiale medier
- Stillingsvarsling via epost til arbeidssøkere

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

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

Annonsen i Spesialpedagogikk forutsetter levering av trykkeklar PDF i format 97b x 107h mm.

Vi hjelper deg med å legge ut stillingen på Lærerjobb.no!

Send annonseteksten og logo til: kikki@salgsfabrikken.no

Kontakt oss for din neste stillingsannonse:

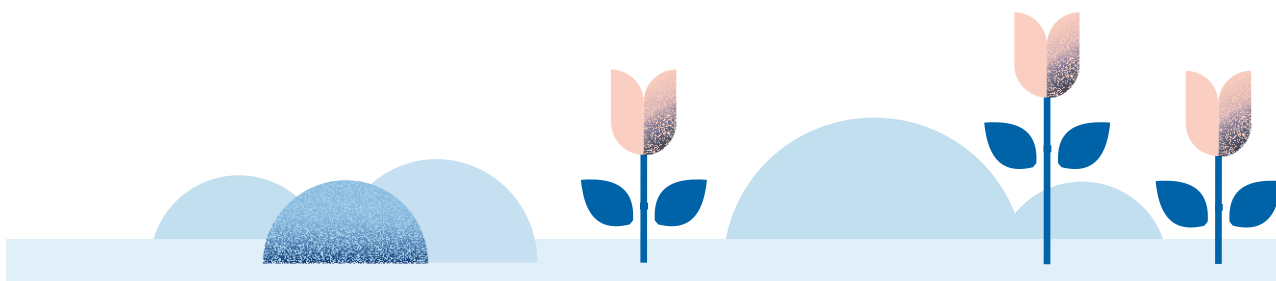
kikki@salgsfabrikken.no eller telefon 90 11 91 21

Lærerjobb.no

STILLINGSPORTALEN FOR UTDANNINGSSEKTOREN

Barns seksualitet –seksuelle overgrep

AV LINDA NÆSS SOLHEIM, barnehagelærer



Som profesjonsutøvere synes jeg det er viktig at vi setter barn og seksualitet på dagsorden i norske barnehager. Nyere forskning viser at tematikken barn og seksualitet har en dyster side. Ifølge Aasland (2009) er det omtrent fem prosent av norske barn som utsettes for seksuelle overgrep. Hva innebærer seksuelle overgrep for et barn? Aasland (ibid.) viser til at dette kan deles inn i følgende kategorier etter alvorlighetsgrad: 1) Seksuell omgang som innebærer samleie både oralt og vaginalt. 2) Seksuell handling som kan være beføling av barnet eller at barnet må ta på overgriperen sin kropp. 3) Seksuell atferd som ikke er fysisk kontakt, men som kan innebære at barnet må kle av seg, vise seg fram eller at man viser barnet pornografi.

Noe av dette kan skje med barn der du og jeg jobber. Hvis vi ikke har kompetanse og fokus på å lære barn om kropp og seksualitet i barnehagen, kan det tenkes at barn blir utsatt for overgrep som de kommer til å slite med i

mange år framover, kanskje resten av livet! Har vi da lov til å lukke øyne og ører for et slikt tema?

Min erfaring er at barnehagepersonale generelt kan for lite og er altfor redde for å snakke om dette temaet. Men er det ikke slik at en del av jobben vår er å verne om barn og unge og være deres forsvarsadvokater?

Vi vet jo at barn er nysgjerrige på hvordan de ser ut, forskjeller på jenter og gutter, damer og menn. De kan klemme og kysse på hverandre, tisse på tvers sammen på do, vise seg fram nakne for hverandre og ta seg selv på tissen. Hvis da barnehagepersonalet formidler til barnet at dette er grise, æsj, fy og skam, kan dette skape utrygghet hos barnet. Kimerud (2009) påpeker at tanken om barns seksualitet ofte skyves vekk, at vi ikke søker kunnskap, men at det heller er fremmedfrykten til de voksne som øker. Som barnehagelærer må jeg si meg helt enig i at mange av de ansatte i barnehagen forsøker å unngå å snakke om barns

seksualitet fordi vi synes det er ubehagelig. Men det er barna som blir skadelidende når vår profesjon ikke kan håndtere et slikt tema, og det angår jo alle som jobber med barn og unge. Har vi mangel på kunnskap og kompetanse, griper vi kanskje ikke inn og får heller ikke hjulpet barnet.

Hvilken kompetanse skal vi så ha? I min barnehagelærerutdanning var ikke dette noe tema. Men jeg tenker at dette er like relevant å snakke med barn om, som å opplyse om trafikkregler eller at du må lære deg å vente på tur! Vi skal ikke lage noen skremselspropaganda når det gjelder overgrep. Likevel bør vi være ærlige om hva som kan skje i møte med noe ukjent og veilede barnet om hva det kan gjøre i ubehagelige situasjoner.

Barn som lærer og snakker om kroppen, får et positivt og godt forhold til sin egen kropp og dens funksjoner og kan dermed lettere si nei hvis grenser blir overskredet og forsøk på overgrep skjer. Barna bør få leke seksuelle leker

Har vi mangel på kunnskap og kompetanse, griper vi kanskje ikke inn og får heller ikke hjulpet barnet.



der de selv får øve seg på å kjenne etter egne grenser og ha kontroll på hva de ikke vil eller liker. Disse erfaringene kan hjelpe barnet til å sette en grense for hva som er lov og ikke lov og at barnet kan gi uttrykk for dette ved å si nei eller stopp. Aasland (2009) påpeker hvor viktig det er å gjøre barn kompetente når det gjelder kropp og seksualitet – det er da lettere for barn og unge å si NEI og fortelle en de stoler på hvis noe ubehagelig har skjedd.

HVORDAN BLE DU TIL?

«Mamma og pappa sa at jeg kom med storken, men hva er storken?» «Tante sa jeg ble bakt i ovnen.»

Ærlige svar er vel en fordel, i stedet for å bli ertet i første klasse for at du sa du kom med storken? Man kan f.eks. forklare at pappaer har sædceller i pungen og at når han putter tissen sin inn i mamma sin tiss, så vil sædcellene komme inn i livmoren og da møter de egget. Deretter vokser dette egget, og til slutt blir dette til et barn som blir

født. Detaljer og forklaringer burde forklares ut ifra barnets alder og hvilket utviklingsnivå barnet er på.

HVA KAN VI SOM BARNEHAGE-PERSONALE GJØRE?

Først og fremst er det veldig viktig at vi tilegner oss kunnskap og setter opp kropp og seksualitet som et tema i barnehagen. Personalet må diskutere seg frem til en felles måte å møte barna på når dette temaet kommer opp. De må ha respekt for barna, barnas spørsmål og svare ærlig. Man kan bruke barnelitteratur med bilder av nakne gutter og jenter og snakke om hvordan vi er forskjellige. Og istedenfor å gjøre barn skamfulle hvis de tar seg på tissen, kan man kanskje heller si at dette er helt greit, men at de heller kan gjøre det på et mer privat sted som på badet eller hjemme på rommet sitt.

Hvis du tenker tilbake til din egen barndom, var ikke du også nysgjerrig? Når var første gang du så en annens tiss eller rumpe? Har du tatt skade

av det hvis det ikke skjedde noe som du overhodet ikke ville at skulle skje? Nysgjerrighet, undring og utforskning er naturlig og viktig, og da bør ikke barn bli møtt med at det å utforske kroppen sin er feil eller skamfullt.

Hvis vi kan forebygge overgrep mot barn og unge ved at barnehager har dette som tema, synes jeg at barnehagelærere bør sette dette opp som tema så fort det lar seg gjøre. Det er barna vi skal beskytte!



REFERANSER

AASLAND, M.W. (2009) «... si det til noen ...» En bok om seksuelle overgrep mot barn og unge. Kristiansand: Høgskoleforlaget AS

KIMERUD, A.T. (2009) *Er små barns seksualitet et ikke-eksisterende og tabubelagt tema, og i tilfelle hva står i veien for mer åpenhet?* Masteroppgave nr. 7, Høgskolen i Oslo.



Nevropedagogisk refleksjon

Forfatteren av denne artikkelen er spesialpedagog. Hun forsøker her å vise hvordan man kan benytte et nevpedagogisk perspektiv for å få mer innsikt og forståelse for vanskene til en 9-årig gutt med hjerneskade.

AV STINE SÆVIK

Eleven i denne artikkelen er en gutt kalt Filip på 9 år. Filip er født prematur i uke 27,6. Det ble i løpet av hans første leveår konstatert asfyksi, moderat hydrocephalus og bilateral hjerneblødning. Filip fikk etter hvert diagnosene cerebral parese med spastisk quadriplegi, epilepsi, bilateral divergent strabisme, CVI og øyemotoriske vansker, og våren 2016 fikk han diagnose psykisk utviklingshemning. Filip har ikke selvstendig gange-, sitte- eller ståfunksjon og har ulike motoriske hjelpemidler. Han har frem til våren 2017 hatt ordinært skoletilbud, men med spesialundervisning og assistentoppfølging i alle skolens timer. Fra høsten 2017 skal han få skoletilbudet sitt ved skolens spesialavdeling. Det er selvfølgelig ønskelig at skolehverdagen til Filip blir best mulig. Problemstillingen i denne artikkelen blir derfor: Kan en mer detaljert beskrivelse av Filip sine vansker hjelpe oss å forstå hans utfordringer og finne frem til egnede pedagogiske tiltak?

Nevropedagogikk er hjerneforskning og nevropsykologi kombinert med pedagogisk tenkning. Den er tverrvitenskapelig fundert med filosofiske, biologiske, psykologiske og sosiologiske perspektiver. I denne artik-

kelen beskrives nevpedagogiske refleksjoner med utgangspunkt i observasjoner av atferd. Observasjonene danner grunnlaget for en hypotese som deretter knyttes opp mot teorien om hjernens oppbygning, eventuelt hjerneskadens omfang og plassering, og til slutt forslag til pedagogiske tiltak.

Den tredelte hjerne

Å dele hjernen inn i tre nivåer slik Paul MacLean gjorde i 1949 med det "the triune brain" anses som en svært forenklet måte å presentere hjernen på, som ikke viser hvor komplekst hjernen fungerer. Klinisk psykolog Susan Hart benytter likevel modellen og begrunner det med at modellen er " ... en anvendelig syntese der kan være behjelpelig med at skabe orden i hjernens mange kompliserte strukturer" (Hart, 2006).

De tre nivåene deles inn i det autonome nervesystemet, det limbiske systemet og frontallappssystemet. Videre i denne artikkelen beskrives observasjoner, hypoteser og pedagogiske tiltak som kan knyttes til to områder på hvert av de to første nivåene. På det øverste nivået beskrives 4 områder.

Kunnskapen om hjernens oppbygning har gitt meg som spesialpedagog mange aha-opplevelser ...

Det autonome nervesystemet, den sansende hjernens nivå

Den sansende hjernen består av hjernestammen og cerebellum (lillehjernen). Denne delen av hjernen består av den basale kroppssansende og energi- og affektregulerende hjerne. Hjernen mottar sansestimuli fra kropp og omgivelser. Dette danner grunnlaget for bottom-up-prosesser som er avgjørende for de øvrige hjernenivåers funksjon. Hjernestammen påvirkes på samme måte av de øvrige hjernenivåers funksjon gjennom top-down styring. Midt i hjernestammen ligger det retikulære systemet. Det fungerer som en "dørvakt" hvor nerveimpulser samles og hvor det avgjøres hvor mye energi man vil bruke på impulsene. Systemet både "slukker" og "tenner" bevissthetsnivået og har stor betydning for vår arousal (oppmerksomhet).

Arousalregulering

Filip er født prematur, ca. 13 uker for tidlig. Han sitter i rullestol, ofte med hodet hengende ned. Fysioterapeut mener at han har muskler nok til å holde hodet sitt oppe. Når han henger med hodet ned beskrives det at han kan være vanskelig å komme i kontakt med. Han har kort oppmerksomhetsspenn og vansker med å konsentrere seg. En nevro-pedagogisk hypotese kan innebære at Filip er hypoarousal og derfor har vansker med å regulere egen arousal.

Premature barn vil ofte være hypoarousal på grunn av en umodenhet i hjernestammen. Hjernestammen skaper arousalnivået, hjernespenning. Arousalnivået utløses av det retikulære aktiveringssystemet. Hvis aktiveringssystemet sender for få eller for mange impulser til hjernen, resulterer det i henholdsvis for lav eller for høy arousal. Hypoarousal betyr at man har for lite energi til hjernen. Hyperarousal betyr at man får for mye energi til hjernen. Ved for lav arousal kan personen virke nærmest apatisk og uinteressert i stimuli og kontakt. Muskeltonus er også lav.

Ved lav arousal er det vanskelig å tilegne seg kunnskap, da det ikke er nok energi i hjernen til å fastholde oppmerksomhet og motivasjon til å drive frem læreprosessen. Det er nevrotansmitterne i kjernegruppen i mellomhjernen og hjernebroen som styrer disse prosessene.

De som er rundt Filip, må være bevisst på hvordan de kan påvirke hans arousal/hjernespenning. Eksempler kan være gjennom fysisk berøring ved å stryke hendene oppover mot hodet eller rytmiske bevegelser med hendene oppover kroppen. Å lytte til musikk med raske rytmer, å snakke med en høy, glad stemme og bruke belønningssystemer kan bidra til å øke hans arousal. Hvis han har vansker med å roe seg ned igjen når økten er ferdig, bruker man det motsatte som for eksempel rolige bevegelser og musikk.

Affektregulering

Filip kan bli oppkavet og irritert hvis det er noe han ikke liker/interesserer seg for. Dette gir han verbalt uttrykk for ved for eksempel å lage høye lyder. Han liker for eksempel ikke å bli avbrutt av kjente som vil stoppe og prate med ham når han er på ute tur. Han blir urolig hvis han må vente et par minutter eller hvis noe avviker fra rutiner. En nevro-pedagogisk hypotese vil her være at Filip har vansker med affektregulering.

De fleste basale affektregulerende funksjoner foregår i hjernestammen. Den første affektive selvreguleringen foregår gjennom det autonome nervesystemet med sympatisk og parasympatisk aktivitet. Det autonome nervesystemet er en del av nervesystemet som forbinder sentralnervesystemet med de indre organene, som for eksempel hjerte, blodkar, kjertler, lunger og fordøyelse. Vi har ingen bevisst opplevelse av aktiviteten i det autonome nervesystemet, og dets funksjoner lar seg heller ikke bevisst påvirkes. Det autonome nervesystemet overvåker og styrer

kroppens tilstand, og dets hovedfunksjon er å bidra til kroppens homeostase. Uten det autonome nervesystemet vil følelser ikke kunne sanses da følelser og vurderinger har forankring i kroppen. Følelser av behag og ubehag oppleves gjennom det autonome nervesystemet og skaper grunnlag for at man kan sanse. Det utgjør basen for instinkter og drifter og blir ansett som følelsenes røtter. Det autonome nervesystemet består av to systemer, det sympatiske og det parasympatiske. Det sympatiske nervesystemet kontrollerer aktiveringen av nervesystemet i respons på trusler og andre former for høy energiaktivering. Det parasympatiske nervesystemet er et vegetativt system som blant annet fremmer fordøyelsesprosessen og demper hjertets aktivitet. Det autonome nervesystemet reguleres per refleks, og normalt veksler det sympatiske og parasympatiske nervesystemet mellom overveiende sympatisk og parasympatisk aktivering, men i spesielle tilfeller kan begge systemer aktiveres samtidig.

I situasjoner som stresser Filip, ser det ut til at han raskt havner i sympatisk ubehagstilstand som gir seg til utslag ved hyl og andre høye lyder. Filip må få hjelp av andre til å regulere seg selv. Dette kan skje ved at han i situasjoner hvor han må vente, får beskjed om dette ved at man forteller ham dette verbalt samtidig som man bruker det taktile tegnet for å vente og gir ham et taktilt og visuelt symbol for å vente. I tillegg kan det være aktuelt å gi ham en aktivitet han kan holde på med mens han venter. Dette kan for eksempel være å høre på musikk. Når han har hørt på sangen to ganger, er han ferdig med å vente. Dette må gjentas på samme måte mange ganger før det blir en automatisert forståelse.

Det limbiske system, den følende hjernens nivå

Den følende hjernen er den motoriske og følelsesfulle hjernen og består av mellomhjernen (thalamus, hypothalamus, hypofysen og basalgangliene) og det limbiske nivå (amygdala og hippocampus). Det limbiske systemet er ikke nøyte avgrenset, men fungerer som et overordnet system for det autonome nervesystemet og mellomhjernen.

Automatiserende funksjoner, basalgangliene

MR-bilder av hjernen til Filip viser blant annet asym-

metriske basalganglier med noe manglende utvikling. Den nevropedagogiske hypotesen vil da være at skaden i basalgangliene resulterer i at Filip får vansker med emosjon, motivasjon og kognisjon.

Basalgangliene befinner seg ute på sidene, dypt nede i hemisfærene, på hver side av thalamus. Basalgangliene mottar fibre fra mange steder, men først og fremst fra hjernestammen og neocortex. Basalgangliene består av flere strukturer, blant annet striatum. Striatum består av tre områder; putamen, nucleus caudatus og nucleus accumbens. Putamen styrer automatiske bevegelser. Nucleus caudatus styrer automatisk tenkning og fungerer som et filter som regulerer hvilke tankeprodukter som skal omsettes til handling og hvilke som skal ignoreres. Caudatus er en del av hjernens gledes- og belønningssystem, dopaminsystemet, og forbindes med innlæring og oppmerksomhet. Den aktiveres når den presenteres for nye stimuli, for forventningsbasert belønning og når man tidligere har erfart en belønning i forhold til det presenterte stimuli. Ved kjærlighets- og hengivenhetsfølelser blir den veldig aktiv. Nucleus accumbens mottar input fra det limbiske system og utløser dopamin. Det mottar respons fra det limbiske system og forbinder emosjoner med bevegelse. For mye stimulering av nucleus accumbens kan medføre hyperaktivitet. Når nucleus accumbens mottar input fra det limbiske området, forbindes emosjonene med bevegelse, og putamen kontrollerer bevegelsene. Basalgangliene representerer og en grunnleggende kilde til viljekraft, da de inneholder mange dopaminreseptorer som fungerer som gledes- og belønningssystemer. Dopamin er et nevrotransmitterstoff som formidler overgangen av nerveimpulser i synapsene mellom to nerver. Basalgangliene aktiveres av og utløser dopamin, og dette systemet spiller en viktig rolle i forbindelse med belønningsatferd, nysgjerrighet og positiv emosjonalitet. Dopaminivået forhøyes som en respons på naturlig belønning som for eksempel mat, vann og gledesfylte emosjonelle arousal-tilstander, og dopaminsystemet ansees i dag som hovedårsaken til følelsen av engasjement og spenning. Ved lavt dopaminnivå ser en ofte sløvhets, opplevelse av meningsløshet, ubehag, manglende motivasjon og tilbaketrekking. Erfaringen fra lærere og foreldre er at Filip responderer

godt på belønning og motiverende tiltak. En hypotese er at dette henger sammen med hans skade i basalgangliene. Kanskje har Filip færre dopaminreseptorer og er derfor avhengig av påvirkning utenfra for å få økt sitt dopaminnivå? Basalgangliene er tett knyttet opp mot blant annet prefrontal cortex. Når det oppstår forstyrrelser i basalganglienenes forbindelser til prefrontal cortex, kan det forårsake oppmerksomhetsforstyrrelser og hyperaktivitet. Ved underaktivitet i basalgangliene vil færre tankeprodukter nå bevisstheten, og tankevirksomheten vil derfor svekkes. Aktiviteter som øker Filip sitt dopaminnivå vil derfor kunne bidra til å aktivere hans tenkning og være helt sentral i innlæring av nye ferdigheter. Dopaminløft kan han for eksempel få ved å tilføre noe som gir han glede i ellers lite motiverende situasjoner. Et eksempel på lite motiverende situasjoner for Filip er at han må være med på butikken. Hvis det blir gjort avtale med Filip om at han skal få kjøpe druer og deretter kunne spise noen av dem rett i etterkant, vil dette kunne bidra til at handlingen oppleves mer motiverende for Filip.

Mottakelse og fordeling av impulser, thalamus

Filip er veldig kontekstavhengig og strever med å overføre læring til andre situasjoner. Han lærer best gjennom praktisk tilnærming. MR-bildene viser at særlig høyre side er affisert, og en ser blant annet en manglende utvikling av thalamus. Den nevropedagogiske hypotesen kan i denne sammenheng være at det er den manglende utviklingen av thalamus som fører til at mottakelsen og fordelingen av ytre stimuli ikke skjer på vanlig måte og at dette fører til konsekvenser for læring generelt.

Thalamus er hjernens største kjerne som finnes i begge hjernehemisfærene. Den er bygd opp av 50 delkjerne hvor hver kjerne har sin spesielle forbindelse til forskjellige områder i hjernen. Den sitter plassert i den øverste delen av hjernestammen i mellomhjernen. Alle fiberforbindelser fra kroppen og sanseorganene som syn-, hørsel-, føle- og smaksinntrykk passerer gjennom thalamus, på vei til cortex. Når det ankommer sanseinntrykk til thalamus grovarbeider kjernen impulsene og gir beskjed til den prefrontale cortex om hvorvidt de aktuelle sansesignalene skal komme til prefrontal cortex, og deretter til videre og finere bear-

beiding. Den prefrontale cortex vurderer sanseimpulsenes viktighet, og thalamus avviser eller sender dem videre til de respektive mottaksområdene. Dette samarbeidet mellom thalamus og prefrontal cortex betyr at bevisste funksjoner ikke drukner i "sansestøy" fra omgivelsene og er energibesparende for hjernen. Thalamus sender også signaler til det limbiske system hvor hukommelse og stemning kobles på den aktuelle sanseopplevelsen.

Hoveddelen av thalamus sine kjerne har til oppgave å sammenkjede mange av prosessene som foregår i hjernen, og derfor kalles de ofte for assosiasjonskjerne.

Motoriske, emosjonsmessige og sensoriske impulser blandes også i thalamus, og en skade i thalamus vil kunne føre til sansemessige, motoriske- emosjonsmessige og sensoriske forstyrrelser.

MR-bilder viser at Filip har en manglende utvikling av thalamus. For å sikre at informasjon som blir gitt, skal nå prefrontal cortex og de respektive mottaksområdene, vil det være nødvendig å bruke flere sanser samtidig. Når verbal informasjon gis, bør en derfor støtte dette med for eksempel taktile tegn og visuelle hjelpemidler. Selv med informasjon gjennom flere sansekanaler er det ikke sikkert at informasjonen kommer frem. Repetisjon vil derfor være viktig for Filip. Ved å lære ting i riktig kontekst minsker man muligheten for "sansestøy". Satt på spissen bør en for eksempel unngå å lære om epler mens man spiser en appelsin.

Neocortex, den tenkende hjernens nivå

Den tenkende hjernen består av motorisk og premotorisk cortex, prefrontal cortex, (dorsolateral prefrontal cortex, orbitofrontal prefrontal cortex og ventromedial cortex), parietallappene, temporallappene, occipitallappene, gyrus singuli og insula. Neocortex er delt inn i to hjernehemisfærer, venstre og høyre side. De to hjernehemisfærene jobber tett sammen via corpus callosum (hjernebjelken), men har hver sine særlige oppgaver og bestemte måter å arbeide på. Videre følger en beskrivelse av de to hemisfærene. Prefrontal cortex blir beskrevet i eget avsnitt.

Venstre hemisfære

Filip er kommunikatív, glad i å snakke og kan benytte lange

«Vi som ikke har forståelsesvansker, har likevel forståelsesvansker når vi skal forsøke å forstå hvordan det er å leve med store forståelsesvansker».

opparbeidede setninger. Filip er i tillegg glad i å synge og synger flere barnesanger korrekt. Det blir beskrevet at han har en noe kontrollerende måte å snakke med andre på, og i lek med andre barn liker han helst å si hva de andre skal gjøre for deretter å observere dem. Den nevropedagogiske hypotesen er at Filip er minst affisert på venstre hemisfære og at dette forklarer hans gode ekspressive språkferdigheter.

Fra fødsel av er begge hjernehemisfærene i prinsippet klare til å ta alle oppgaver, men gjennom oppveksten skjer en økt spesialisering som blir mer og mer tydelig jo eldre en blir. Hemisfærene kan fungere uavhengig av hverandre, og de har ulike former for bevissthet. Men for å fungere i dagliglivet kreves det at høyre og venstre hemisfære integreres i en funksjonell og gjensidig prosess, og denne prosessen er mulig via hjernebjelken. Venstre hemisfære er noe større enn høyre hemisfære og inneholder 186 millioner flere celler enn høyre hemisfære. Venstre hemisfære jobber etter et digitalt prinsipp der arbeidsoppgavene deles opp i sekvenser, og den bryter helheter ned til delelementer. Venstre hemisfære er logisk, detaljfokusert og språklig. Verbalt materiale lagres her, og venstre hemisfære skaper forklaringer på opplevelser selv om ingen informasjon er tilgjengelig fra høyre hemisfære. Dette kan være med på å forklare hvorfor Filip tilsynelatende er en gutt med kognitive ressurser som kan fortelle om seg selv og hva han er interessert i. Venstre hemisfære er ellers viktig for menneskelig kreativitet og teknologi samt for å formulere sosial informasjon som kan overføres fra person til person. Venstre hemisfære regulerer verbale og sosiale emosjoner, den forsterker positiv og hemmer negativ emosjonell atferd.

Beskrivelsen av at Filip liker å "kontrollere" sine omgivelser, kan kanskje sees som en måte for ham å skaffe seg en

oversikt på, i en ellers for han uoversiktlig tilværelse. Dette behovet for oversikt bør ivaretas for at han skal oppleve en trygg og forutsigbar tilværelse. Videre vil det være viktig å se på Filip sine ekspressive verbale ferdigheter som en positiv ressurs. Han bør oppleve mestring og glede ved å synge sanger. Han bør få utforske og leke med stemmen sin ved å bruke mikrofon, hviske, snakke høyt osv. Han trenger å få utviklet noen hyggelige og positive fraser som alternativ til den «kommanderende måten» han samhandler med andre på i dag. Samtidig vil det være svært viktig å huske på at språkforståelsen ikke er like god som hans ekspressive språk, så selv om han benytter lange, korrekte setninger, er det ikke sikkert at han forstår innholdet i det han sier.

Høyre hemisfære

MR bilder viser cerebral substans, hovedsakelig hvit substans, særlig på høyre hemisfære samt asymmetrisk basalganglier med noe manglende utvikling inkludert thalamus høyre side. Den nevropedagogiske hypotesen vil her være at Filip sitt behov for oversikt og struktur skyldes hans manglende utvikling av høyre hemisfære.

Høyre hemisfære er mer hierarkisk velintegret enn venstre hemisfære. Høyre hemisfære skaper en helhetsfølelse av situasjonen og konteksten gjennom et hurtig og bredt riss av virkeligheten, den fanger derfor opp nye oppgaver og starter dem, men så er det gjerne venstre hemisfære som fortsetter arbeidet med mer detaljert bearbeiding. Ved grovmotoriske ferdigheter er det særlig høyre hemisfære som er mest aktiv da det er mange sanseinntrykk som skal settes sammen, mens den mer viljebestemte finmotorikken styres fra venstre sides motoriske senter. Høyre hemisfære er åpen for nye oppgaver, hvordan man skal løse dem og jobber kreativt. Denne hemisfæren danner sin egen systematikk ut ifra den informasjonen

Nevropedagogikk er hjerneforskning og nevropsykologi kombinert med pedagogisk tenkning.

som kommer til den. Det er med andre ord situasjonen som bestemmer fremgangsmåten. Den håndterer kaos og kan bearbeide informasjon fra flere sansekanaler på en gang. Et stort antall mengde leveres gjennom vesentlig flere nervefibre til høyre enn til venstre hjernehemisfære. Det er sannsynligvis også derfor høyre hemisfære har en større arbeidshukommelse enn venstre, har mer hvit substans og bearbeider informasjonen mer hurtig enn venstre.

Når den høyre hemisfæren er så affisert som hos Filip, kan kanskje dette være med på forklare hvorfor Filip er så avhengig av rutiner og hvorfor han ønsker å ha oversikt over hva som skal skje. Filip trenger hjelp fra personene rundt ham til å skape en oversikt, til å organisere tanker og følelser. Dette kan for eksempel skje gjennom en dagsplan som viser hva som skal skje når, med hvem og hvor. Ved bruk av timestokken vet han hvor lenge han skal jobbe før det er pause. Tiltak som er beskrevet under affektregulering, vil også være svært aktuelt for denne problemstillingen.

Prefrontal cortex

Prefrontal cortex består av dorsolateral prefrontal cortex, orbitofrontal cortex, gyrus cinguli og parietallappene. Dette området er hos mennesker dobbelt så stort som hos andre primater og gjør det mulig for mennesker å ha komplekse følelser, å kunne behovsutsette, mentalisere og gjøre seg tanker om følelser, og å dra logiske slutninger. Prefrontal cortex samarbeider med de kroppssansende områder i parietallappene, og til sammen utgjør de en stor del av det som i dag defineres som intelligens.

Dorsolateral cortex – den eksplisitte adferdsregulering

Filip har vanskelig med å reflektere over ting som skal skje i fremtiden, og han klarer ikke reflektere og lære av hendelser som har skjedd ved tidligere anledninger. Den nev-

ropedagogiske hypotesen vil i dette tilfelle være at Filip sin manglende evne til forståelse av fortid og nåtid og å lære av tidligere erfaringer, henger sammen med en manglende utvikling av dorsolateral prefrontal cortex.

Dorsolateral prefrontal cortex har sterke neurale forbindelser til parietallapperne og motorisk cortex og færre til det limbiske systemet. Informasjon og reaksjon koordineres, følelsesmessige og mentale inntrykk samles og målrettes, og handlinger planlegges. Mentale bilder kan fastholdes og manipuleres, og det er mulig å utforme planer og forestillinger. Dette området gjør det mulig å velge en strategi fremfor en annen og bearbeide en veloverveid følelsesmessig respons. Dens funksjon er blant annet å undertrykke eller styre følelser slik at en situasjon kan behandles mer effektivt, eller den kan igangsette en ny reaksjon hvis en omvurdering krever det. Dorsolateral prefrontal cortex er en viktig struktur med hensyn til arbeidshukommelsen, og den gjør det mulig å fastholde informasjon så lenge at den kan manipuleres mentalt. Når en opplevelse settes inn i en tids- og stedssammenheng, aktiveres dorsolateral prefrontal cortex og hippocampus. Denne strukturen har stor betydning for gjenkallelse av erindring og hukommelsesspor. Når en lagret informasjon skal benyttes, sørger dette hjerneområdet for å aktivere relevante kretsløp som kan hente frem erindringen. Forskjellige stadier av problemløsning krever forskjellige typer informasjon, og området skal hurtig og fleksibelt være i stand til å aktivere erindringer og gi slipp på unødvendige opplysninger. Det skal kunne skifte mellom forskjellige kognitive oppgaver og behandle flere problemer samtidig. Informasjon skal komme i fokus etter behov, og det skal kunne lages raske skifter mellom relevant informasjon. Dysfunksjoner i dorsolateral prefrontal cortex kjennetegnes ved vanskeligheter i forbindelse med eksekutive funksjoner, det vil si evnen til

å kunne formulere mål, planlegge og utføre nødvendige handlinger effektivt. Det gjør det vanskelig å kontrollere og fokusere bevisst oppmerksomt, utføre beregninger og trekke hensiktsmessige og logiske slutninger. Ved omfattende forstyrrelser flyter oppmerksomheten fritt, det blir umulig å konsentrere seg, og en blir begrenset av tilfeldige og irrelevante stimuli. Nedsatt dømmekraft, manglende initiativ og fleksibilitet, samt vansker med å erkjenne sine problemer er også typisk for mennesker med dysfunksjon i dorsolateral prefrontal cortex.

Tiltak som settes inn, skal støtte opp om de nedsatte eksekutive funksjonene til Filip. Derfor er det viktig med struktur og planlegging. Bruk av visuelle hjelpemidler og konkreter kan gi overblikk, fremme oppmerksomheten overfor dagens aktivitetsforløp og bidra til enkle skift fra aktivitet til aktivitet.

Oppmerksomheten støttes best når den foregår i en motiverende og meningsfull sammenheng, det er derfor det er avgjørende for Filip at innholdet i det han gjør er av interesse for ham.

Orbitofrontal cortex – den implisitte adferdsregulering:

Filip har vansker med å forstå andres følelser, han har vansker med gjensidig samspill og å gå inn i en dialog med andre. Han er mest interessert i seg selv og sine interesser og viser en manglende interesse for verden rundt seg. Han kan si hva han vil ha, her og nå, men klarer i liten grad å reflektere over andre menneskers følelser og behov. Den nevropedagogiske hypotesen er at Filip sine samspillsvansker skyldes en manglende utvikling av orbitofrontal cortex.

Orbitofrontal cortex tar seg særlig av våre følelsesmessige og sosiale kompetanser. Utviklingsmessig har dette området et lite forsprang sammenlignet med den dorsolaterale delen. Antakelig er det derfor barnets sosiale og følelsesmessige utvikling starter før den språklige utviklingen, da talen især er tilknyttet dorsolateral cortex. Orbitofrontal cortex har tett forbindelse med det limbiske system og særlig amygdala, og kalles for paralimbisk struktur. Orbitofrontal cortex har forbindelser med en stor andel subcortikale systemer og representerer den hierarkiske toppen av det limbiske systemet og det autonome

nervesystemet. På grunn av denne plasseringen kan den justere emosjonelle responser, og den er med på å integrere kroppens indre tilstand med det ytre miljøet. Orbitofrontal cortex regulerer både parasympatiske og sympatiske faktorer og kontrollerer aktivisering av vagusnerven i hjerne-stammen. Området har tette forbindelser til det retikulære aktiviseringssystem og spiller en viktig rolle for regulering av arousal. Dette er med på å underbygge hypotesen om at dette området er mangelfullt utviklet hos Filip, da det er en manglende utvikling på hjernestammenivå som fører til en mindre optimal bottom-up prosess. Orbitofrontal cortex er involvert i en kryssmodal assosiasjon mellom stimuli fra ulike sensoriske modaliteter og har utvidede forbindelser med områder i visuell assosiasjons-cortex som samler representasjoner av kjente ansikts- og følelsesmessige uttrykk. Den har spesielle nerveceller som responderer på ansiktsuttrykk og blikkontakt, og forarbeid i orbitofrontal cortex bidrar til at stimuli oppleves som velkjent, meningsfylt og personlig. Ved en skade på høyre side i orbitofrontal cortex vil man få en manglende evne til å tolke følelsesmessige ansiktsuttrykk. Orbitofrontal cortex har og betydning for objektkonstans. Det vil si at man kan oppfatte at et objekt eksisterer i vedvarende tid og rom og at informasjonen om objektet kan fremhentes ved en senere anledning hvor objektet ikke er til stede. Filip har vansker med å overføre kunnskap fra en situasjon til en annen, og en umodenhet/skade i orbitofrontal cortex kan forklare noe av grunnen til det.

Orbitofrontal cortex betegnes ofte som den tenkende delen av den emosjonelle hjernen og forbindes med førebvissthet. Den tar seg av vår følelsesmessige og sosiale kompetanse, den hemmer aktivisering av alle uhensiktsmessige handlinger, den reduserer aggresjon og seksualitet og gjør det mulig å ha selvkontroll. Skader i orbitofrontal cortex vil derfor føre til manglende impulskontroll, manglende følelsesmessige hemninger og øyeblikkelig behovstilfredsstillelse. Ofte ser man en umoden atferd, grov humor, irritabilitet, manglende empati, selvkontroll og erkjennelse. En person med denne type skade vil ha vansker med å engasjere seg i noe og har få interesser. Det vil være vanskelig å fastholde oppmerksomhet og planlegge noe på lengre sikt, og de har nedsatt eller manglende evne til å være oppmerk-

Jeg må være Filip sitt kognitive hjelpemiddel, akkurat slik som rullestolen er hans motoriske hjelpemiddel.

somme på kroppslige fornemmelser (magefølelse) som hjelper til med å treffe slutninger på intuitivt grunnlag. Dette er beskrivelser som en vil kjenne igjen hos Filip og som kan forklares ut ifra en skade i denne strukturen.

Ved en manglende utvikling eller en skade i en av de ovennevnte frontallappene vil en form for konsekvenspedagogikk sjelden føre frem. Det å lære betydningen av konsekvenser innebærer en abstrakt form for tenkning som er lokalisert i frontallappene. Det betyr at man blant annet må ha innlærte sosiale regler, dannelses, etikk, moral, selvinnsikt, forestillingsevne og en verdisetting av den aktuelle relasjonen. I stedet bør man være oppmerksom på Filip sine kroppslige tegn slik at man kan være i forkant av situasjoner og berolige og guide han inn i en annen retning. Avledning ved for eksempel å tilby en ny aktivitet eller ved å skifte kontekst kan og være en god strategi. Det å skape ro og struktur over situasjonen og omgivelsene samt forsøke å bygge opp fornuftige vanemønstre hvor Filip kan overføre kjente strategier til ukjente situasjoner, vil være hensiktsmessig. Innføring av hukommelsessystemer som for eksempel ved bruk av bilder og symboler vil være noe Filip mest sannsynlig vil profitte på. I tillegg bør hans egne følelser benevnes og illustreres med bilder/symboler slik at han etter hvert kan sette navn på dem. Andres følelsesuttrykk bør og benevnes når de oppstår slik at han får erfaringer med det. På sikt vil han kanskje få en erfaring med hvordan følelser kjennes og ser ut.

Avsluttende kommentar

Problemstillingen til denne artikkelen var: *Kan en mer detaljert beskrivelse av Filip sine vansker hjelpe oss å forstå hans utfordringer og finne frem til egnede pedagogiske tiltak?* I denne artikkelen har fokuset primært vært på den nevrologiske siden av nevropedagogikken. Kunnskapen

om hjernens oppbygning har gitt meg som spesialpedagog mange aha-opplevelser, og jeg opplever at spesialpedagogikken er blitt et enda mer spennende fagfelt å jobbe med. I arbeidet med mennesker som utvikler seg, oppfører seg og lærer annerledes vil det til tider være vanskelig å sette seg inn i deres situasjon. Noen tidligere kollegaer skrev en gang "Vi som ikke har forståelsesvansker, har likevel forståelsesvansker når vi skal forsøke å forstå hvordan det er å leve med store forståelsesvansker" (Holm og Mønnesland 2012). Den nevropedagogiske kunnskapen har gitt meg noen flere «verktøy» slik at jeg gjennom hypoteser har fått en mulig forklaring på hvorfor Filip gjør som han gjør og sier det han sier. Jeg har fått en større forståelse av hans atferd, og mine "forståelsesvansker" har blitt noe redusert. Filip er nok en gutt som i mange situasjoner har blitt sterkt overvurdert på grunn av hans forholdsvis gode ekspressive talespråk. Vi tolker hele tiden andre ut ifra våre egne erfaringer og tillegger derfor mange mennesker med forståelsesvansker flere kognitive ferdigheter enn de nok egentlig har. Filips mange ekspressive verbale uttrykk har blitt tolket til at han forstår hva som skal skje, men at han er "vrang" når han ikke gjør som han får beskjed om. Kanskje er det heller slik at hans ekspressive verbalferdigheter ikke kan sammenlignes med resten av hans kognitive ferdigheter og at vi derfor ikke må regne med at han forstår alt som blir sagt og gjort. Som spesialpedagog blir derfor det viktigste pedagogiske hjelpemiddelet å stille min hjerne til disposisjon. Jeg må være Filip sitt kognitive hjelpemiddel, akkurat slik som rullestolen er hans motoriske hjelpemiddel. □



Stine Sævik er utdannet og arbeider som lektor ved Hjalmar Johansen videregående skole, ved Opplæring i mindre grupper og i psykologi valgfag. Hun har master i spesialpedagogikk og har jobbet med barn og unge med spesialpedagogiske utfordringer i 10 år.

REFERANSER

BAUER, J. (2012). *Hvorfor jeg føler det du føler*. Borgen

FREDENS, K. (2012). *Mennesket i hjernen. En grundbog i neuropædagogik*. Hans Reitzels Forlag.

HART, S. (2006) *Hjerne, samhörighed, personlighed. Introduktion til neuroaffektiv utvikling*. Hans Reitzels Forlag

HOLM, R. OG MØNNESLAND, E. (2012) *Vegen blir til mens vi går den sammen. Telemarksmodellen*. Sykehuset Telemark

THYBO, P. (2013). *Neuropædagogik. Hjerne, liv og læring*. Hans Reitzels Forlag



ALLE KAN LÆRE Å LESE!

Men for noen er veien vanskeligere og lengre enn for de fleste.

Da er god hjelp avgjørende! Forskning har vist at tiltak som baseres på en nøyaktig, individuell kartlegging er den sikreste veien til suksess når det kommer til lesing.

LOGOS er en datatest som bistår med akkurat dette. Den kartlegger leseferdig-

heten til den enkelte elev, og gir deg forslag til slike individuelle tiltak basert på elevens testresultater.

Testen tas individuelt og må administreres av en sertifisert testleder. Du kan lese mer og bestille LOGOS på logometrica.no



Logometrica™

FOR

SK

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

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

NING

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

DEL

Samarbeid mellom skulen og foreldre til barn med spesialundervisning

Sammendrag

Artikkelen har som forskningsspørsmål: Korleis opplever foreldre til elevar med spesialundervisning samarbeidet med skulen? Artikkelen bygger på statistiske analysar av spørjeskjemaundersøking med om lag 2 600 foreldre i forskingsprosjektet SPEED. Det blir sett nærmare på korleis foreldre i undersøkinga vurderer opplevingar på fire ulike samarbeidsområde. Ein ser på foreldresvar frå både foreldre til elevar med og utan spesialundervisning, og frå heimar der mor har låg eller høg utdanning. Foreldra er generelt ganske nøgde med samarbeidet med skulen, men grad av medverknad, skil seg klart negativt ut. Foreldre til barn med spesialundervisning og der mor har låg utdanning er meir nøgde enn andre. Artikkelen drøftar kva forklaringar og implikasjonar dette kan ha.

Summary

The research question of the article is: How do parents of students with special education experience cooperating with school? The article is based on data from the research project SPEED. Statistical analyzes of questionnaire replies from approximately 2 600 parents have been made. The concept of cooperation has been divided into four sub-areas. It has been examined how parents in the survey assess their experiences within the different areas. One looks at answers from both parents of students with and without special education, and from homes where mother has lower or higher education. The parents are in general quite satisfied with the cooperation with school, but degree of participation stands clearly out negatively. Parents of students with special education are more satisfied with the participation. Homes in which the mother has lower education are more satisfied than where the mother has higher education. The article discusses possible explanations and consequences.

Nøkkelord

FORELDRESAMARBEID,
SKULE-HEIM,
SPESIALUNDERVISNING,
SAMARBEID

GUNHILD NORDVIK REITE, Master i spesialpedagogikk, PhD-stipendiat ved Høgskulen i Volda, Avdeling for humanistiske fag og lærarutdanning

Innleiing

Relasjonen mellom skulen og foreldra/dei føresette (heretter berre «foreldra») er sentral i skulen sitt arbeid. Verksemda i skulen skal ifølge § 1-1 i opplæringslova (1998) gjerast i samarbeid og forståing med heimen. Dette samarbeidet er nemnt fleire stader i opplæringslova, og er også regulert i kapittel 20 i forskrift til opplæringslova.

Omfattande forskning (vist til dømes i Drugli & Nordahl (2016) og Hornby & Witte (2010)) viser at eit godt samarbeid mellom skule og heim der foreldra får ei aktiv rolle, har positive verknader både på elev, lærarar og foreldre. Til dømes ser ein at elevar får betre trivsel, innsats, ambisjonar, betre psykisk helse og betre læringsutbytte. Relasjonen mellom lærar og foreldre vert betre, foreldra vert meir positive til skule og utdanning, og læraren får meir informasjon om eleven. Ifølge Hattie (2009) vil omsyn til læringsmiljø og elevane sine prestasjonar tilseie at eit godt samarbeid med foreldra bør prioriterast.

Elevar med spesialundervisning er ei sårbar gruppe i skulen (Knudsmoen, mfl., 2011; Reite, 2016). Elevar som av ulike grunnar er utsette for risikofaktorar, kan ha særleg utbytte av at skulen og heimen samarbeider godt (Drugli & Nordahl, 2016). At elevar har behov for særleg støtte til dømes gjennom spesialundervisning kan gje nokre ekstra utfordringar i samarbeidet, men vil også gje eit godt samarbeid særskilt stor betydning (Hornby, 1995). I denne artikkelen vil eg forsøke å svare på spørsmålet:

Korleis opplever foreldre til elevar med spesialundervisning samarbeidet med skulen, og korleis kan denne opplevinga forståast?

I det følgande vil eg først seie noko om samarbeid mellom heim og skule generelt, då foreldre til elevar med spesialundervisning (heretter «SU») først og fremst er foreldre på lik linje med andre. Deretter vil eg ta føre meg særleg forskning på samarbeid knytt til foreldre med elevar

med SU, og med foreldre med ulik utdanningsbakgrunn. Eg finn det mest føremålstenleg å legge størst vekt på kva norsk forskning seier, då samarbeidet mellom heim og skule vil vere kontekstavhengig og tett knytt til korleis eit skulesystem fungerer.

Avslutningsvis i kunnskapsgrunnlaget for denne artikkelen vil eg presentere nokre modellar for samarbeid mellom heim og skule. Dette er både modellar som vert framstilt som ideelle, men også nokre som hevdar å skildre samarbeidet slik det reelt framstår. Slike modellar kan vere ulike perspektiv på og utgangspunkt for å forstå foreldre sine opplevingar av samarbeidet, både i tidlegare forskning og i resultata som vert presenterte i denne artikkelen.

Om samarbeid mellom heim og skule

Omgrepet «samarbeid» mellom skule og heim kan romme mykje (Drugli & Nordahl, 2016). I denne artikkelen tek eg ikkje med den sida ved omgrepet som vi kallar foreldreinvolvering – altså i kva grad foreldra involverer seg i eleven sin skulegang på skulen eller i heimen. Omgrepet samarbeid slik det vert brukt i artikkelen vert operasjonalisert vidare seinare (sjå s. 5 ff.)

Norske foreldre er i store trekk ganske nøgde med samarbeidet med skulen, mest med informasjon, men mindre med medverknad (Grøgaard mfl., 2004; Beck & Vestre, 2008). I praksis ser det ut til at mogelegheita for norske foreldre til å påverke det som skjer i skulen, har vore lita (Holthe, 2000; Nordahl, 2000; Nordahl, 2003; Sletten, mfl., 2003). Opplevinga av å ha lite påverknad ser ut til å vere felles for foreldre til elevar både med og utan SU (Knudsmoen, mfl., 2011). Både lærarar og foreldre oppgjev at dei til tider strevar med å få eit godt samarbeid (Fylling & Sandvin, 1999; Nordahl, 2007).

Lærarar kan danne seg oppfatningar og konstruksjonar av foreldre (Nordahl & Skilbrei, 2002). Dette gjer dei til dømes ut ifrå korleis dei opplever elevane. Det kan også føre til at foreldre til elevar som ein oppfattar som utfordrande, endar opp med å bli oppfatta som til dømes vanskelege eller ressursvake. Desse haldningane kan vere feilaktige og eit hinder i samarbeidet med foreldra (Davies, 1999). Foreldre med barn som strevar, men ikkje får ekstra oppfølging gjennom til dømes SU, ser ut til å slite meir med

relasjonen til læraren og skulen enn andre, og meir enn foreldra til dei som får spesiell oppfølging (Bæck, 2007).

For eit godt samarbeid ser det ut til å kunne vere avgjerande om læraren ser på foreldre som ein viktig og nødvendig ressurs i læringsarbeidet. Nokre foreldre er avhengige av at skulen støtter og informerer dei før dei trur sjølve at dei er viktige for barnet si læring (Desforges & Abouchaar, 2003).

Det ser ut til at det ikkje er samsvar mellom det ein har som nasjonale mål for lærarar sin kompetanse på foreldresamarbeid, og det som faktisk er tilfelle (Bæck 2007; Westergård 2013). Ifølge Westergård (2013) må skuleleiarane vere med å ta ansvar for ei kompetanseheving. Det kan gjerast gjennom å lage standardar for arbeidet, gje tid til kollegasamarbeid og gje lærarar mogelegheit til å heve kompetansen. Eit slikt kompetansehevingsarbeid lukkast best om ein også inkluderer arbeid med lærarar sine haldningar til samarbeidet med foreldre (Drugli & Nordahl, 2016).

Ifølge Befring & Tangen (2012) vil eit fruktbart samarbeid med heimen krevje at foreldra opplever innverknad, støtte og meining i samarbeidet. Dette gjeld foreldre generelt, men krava vert kanskje enda meir «sett på spissen» i møtet med foreldre til barn med særlege behov. Relasjonen mellom foreldre og lærarar til barn med SU er som regel sterkare og meir kompleks. Det er gjerne meir og tettare kontakt (Fylling & Sandvin, 1996).

Dersom foreldre er uroa over eleven si utvikling, kan dei etter § 5-4 i opplæringslova (1998) sette fram krav om undersøking. Veilederen Spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2014) seier at det i undersøkingsfasen skal vere ein open og god dialog mellom skulen og foreldra, og foreldre og elev skal vere involverte i heile prosessen. Foreldra skal i utgangspunktet vere med på å forme ut eleven sitt tilbod om SU, og deira syn skal tilleggast stor vekt. Dette vert ikkje alltid gjort, foreldre har rapportert både om lav grad av samarbeid og medverknad (Grøgaard, mfl., 2004). Ifølge Trainor (2010) vil skulen og lærarane sitte med mykje spesialisert kunnskap og sjølvttillit som forsterkar eigen posisjon og forståing. Mangel på kunnskap og meistring av fagspråket kan setje grenser for foreldra når det gjeld forståinga av rettane dei og eleven har.

Sjølv om foreldre til elevar med SU har tettare kontakt med skulen, er ikkje det ein garanti for felles forståing og fellesskap (Fylling & Sandvin, 1999). Her er funn ikkje ein-tydige. Ifølge Beck og Vestre (2008) vil ikkje auke i møte med skulen nødvendigvis gje særleg auke i kva grad foreldra er nøgde med samarbeidet. Bæck (2007) fann derimot at det tette samarbeidet mellom skulen og foreldre til elevar med ekstra oppfølging vart opplevd som positivt og styrkande. Chen & Gregory (2011) hevdar også at eit tett samarbeid mellom heim og skule vil føre til meir samsvar mellom eleven sitt behov og skulen sitt tilbod. Det vil også kunne redusere talet på unødvendige tilvisingar for SU.

Ifølge Nordahl (2003) vil skulen ha makt i møtet med foreldra. Fylling & Sandvin (1999) hevdar at maktforskjellen mellom foreldre og fagpersonar kan verte enda større i samband med elevar med SU, særleg i kartleggingsfasen. Dette fordi det er til dømes skulen som definerer «fakta» om barnet og slik er med på å avgjere i kva grad barnet skal få den hjelpa foreldra ønsker. Dette treng ikkje å bety at vi i SU i Noreg finn ein bevisst maktmisbruk frå skulen si side for å fremje eigne interesser. Dei fleste lærarar kjenner seg sterkt forplikta på barnets beste. Dette handlar meir om ujamn maktfordeling gjennom etablerte roller og forventningar i komplekse prosessar.

Foreldre som har opplevd å lukkast i skulen, vil kunne tillegge skulen mindre makt enn foreldre som ikkje kjenner at dei beherskar det som vert formidla i skulen. Kanskje er det slik at lærarane også gjev ulike foreldregrupper ulik grad av innflytelse. Dei som då blir fråtekne slik makt, kan oppleve avmakt. Det er også mogleg at ubalanse i makt ikkje vert opplevd som problematisk av foreldre, men som noko som er nærmast naturgjeve og ikkje må grunngjevast. Dette kan gjere makta enda sterkare (Nordahl, 2003).

Forsking har funne samanhengar mellom foreldre si utdanning og deltaking i samarbeidet, dei med formell utdanning tek meir del enn dei med låg utdanning (Bæck, 2005; Vincent & Ball, 2006; Bæck, 2007; Bæck, 2009). Dei høgt utdanna foreldra kan likevel verte haldne på avstand av læraren (Bæck, 2009). Foreldre med høg utdanning har vore meir kritiske til samarbeidet enn foreldre med låg utdanning (Nordahl, 2000; Bæck, 2007). Nordahl (2000) fann ein tendens til at foreldre med låg utdanning var noko

meir nøgde med moglegheita til medverknad. Han hevdar ei mogleg forklaring er at foreldre med høg utdanning har større forventningar til medverknad – og dermed vert meir negative i vurderingane. Dei lågt utdanna foreldra oppgir på si side mindre kjennskap til læreplanar, lærebøker og lovverk.

Det ser ut til at elevar som har foreldre med låg utdanning, gjer det dårlegare i grunnskulen og har høgare fråfall frå vidaregåande opplæring enn dei som har foreldre med høg utdanning (Ekren, 2014). Nordahl mfl. (2017) har i ei undersøking i Hedmark funne at barn til foreldre med låg utdanning hadde lågare skulefagleg prestasjonsnivå og opp til tre gonger så stort sannsyn for å motta spesialundervisning som barn til foreldre med høg utdanning. Beck og Vestre (2008) meiner å sjå at fleire av dei lågt utdanna foreldra ser ut til å overlate mykje ansvar til ungane og skulen. Dette kan bli feiltolka av lærarar – som at låg grad av involvering tyder på manglande støtte eller interesse. Det kan heller handle om ulike oppfatningar av foreldrerolla, og at fleire lågt utdanna foreldre er nøgde med å overlate ansvaret til skulen.

Modellar for samarbeid med foreldre

Dei aller fleste lærarar er nok opptekne av å ha ein god relasjon til foreldra. Kva ein legg i å ha ein god slik relasjon, kan derimot variere. Ein snakkar gjerne om ulike modellar for samarbeid, i tydinga at ein ser ulike typar og innfallsvinklar i korleis samarbeidet gjev seg uttrykk. Eg vil no kort gå inn på fire slike modellar – dei to første er nok rekna som «ideelle», medan det vert hevda at dei to andre i større grad skildrar vanlege mønster i samarbeid mellom heim og skule.

Empowerment

Omgrepet «empowerment» (myndiggjering) er definert som ein prosess der folk sjølve skal kunne definere sine problem og saman med andre finne løysingar (World Health Organization, 1986). Med myndiggjering som prinsipp i foreldresamarbeid set ein foreldrerolla i sentrum. Ein har eit ressursperspektiv på foreldra og forsøker å styrke og myndiggjere alle foreldra i si rolle.

Nordahl & Skilbrei (2002) hevdar at i møte med til dømes

foreldre til barn med åtferdsvanskar må skulen bruke «empowerment» i tydinga myndiggjerande praksis gjennom å støtte og oppmuntre foreldra i deira bidrag. Nokre foreldre er klar over at barna deira ikkje «passar inn», her må lærarane i større grad vise forståing i staden for å forsterke kjensla av å ikkje strekke til.

Empowermentprinsippet kan utfordre den tradisjonelle makta som lærarprofesjonen har. Fagfolka må kunne omdefinere si eiga rolle og også gje foreldra ei sjølvstendig rolle i samarbeidet. Samtidig kan dette vere utfordrande for foreldra, fordi det krev at også dei må vere aktive i eiga utvikling og ansvar. Nokre foreldre vil nok heller ønske at skulen tek ansvaret (Befring & Tangen, 2012).

Partnerskapsmodellen

Partnerskap er eit omgrep som vert brukt i internasjonal litteratur for å skildre intensjonane med foreldremedverknad i skulen (Epstein, mfl., 2002). Davis & Marlow (1995) og Hornby & Witte (2010) hevdar at eit reelt partnerskap kan vere vanskeleg å få til, men at det er den mest hensiktsmessige modellen for samarbeid.

I eit slikt samarbeid ser ein på skulen som ekspertar på undervisning, og foreldra som ekspertar på sitt barn (Hornby, 2011). Heim – skule-partnerskap har elevfokus, ei tru på at både familie og skule har ansvar for eleven sin suksess og er viktig for denne, vekt på at skule og heim skal samarbeide, og ei preventiv, løysingsorientert tilnærming der skule og heim saman forsøker å skape høve som legg grunn for læring (Christenson & Sheridan, 2001).

Bastiani (1993) meiner at det i reelle partnerskap er maktdeling, ansvar og eigarskap (men ikkje nødvendigvis likskap), ei grad av gjensidigheit gjennom lytting, dialog og «gje og ta», felles mål ut ifrå semje – men også anerkjenning av vesentlege skilnader, og forplikting på felles tiltak, der både foreldre, elev og profesjonelle bidreg

Ekspertmodellen

I den såkalla ekspertmodellen ser dei profesjonelle seg sjølve som ekspertar på det som har med utviklinga og utdanninga til barnet å gjere. Dei ser det som si oppgåve å løyse problema, medan det å ikkje greie det kan opplevast som eit nederlag. Dette kan gjere at ein ikkje lyttar i til-

strekkeleg grad dersom ein opplever at det er umogleg å ta bort det som foreldra opplever som problematisk, og at ein unngår slike situasjonar. Dette vil også kunne bety at ein tillegg foreldra sine synspunkt lita vekt. Foreldre kan også kome i eit avhengigheitsforhold til dei profesjonelle, noko som kan forsterke dei uheldige sidene ved samarbeidet (Davis & Marlow, 1995).

Dersom ein først og fremst ser foreldra som fagfolka sin forlenga arm, foregår samarbeidet på eksperten sine premisser, der foreldra blir gitt oppgåva som «trenar» for sitt barn. I nokre tilfelle vert det forventat at foreldre til barn som strevar, følger opp fleire ulike opplegg frå ulike instansar (Befring & Tangen, 2012). Usemje i eit slikt samspel kan då verte oppfatta som ei pedagogisk utfordring som handlar om å overtyde foreldra om kor viktig ekspertane sitt opplegg er (Fylling & Sandvin, 1996).

Foreldre som implementerarar eller klientar

Fylling og Sandvin (1999) hevdar at samarbeidet mellom skulen og foreldre til barn med særlege behov kan ha nokre særskilte trekk. Dei skildrar to hovudgrupper samarbeidsmonster dei meiner å sjå: foreldre som implementerarar og foreldre som klientar.

Dersom ein oppfattar foreldre som implementerarar, ser ein på dei som viktige, men som ei forlenging av det som skjer på skulen. Dei skal følge opp mål og program som vert utvikla eller starta av skulen. Dersom ein oppfattar implementeringsrolla som viktig, vil dei foreldra som motsett seg det skulen vil, kunne bli oppfatta som vanskelege, lite interesserte og behandla som "klientar". I verste fall kan dei verte oppfatta som ein del av barnets problem. Læraren kan forsøke å «utdanne» foreldra for å gjere dei til meir «kompetente foreldre», ei oppgåve som blir sett på som viktig, særleg for spesialpedagogar.

Metode

Det empiriske grunnlaget for å svare på forskingsspmålet er henta frå prosjektet «The function of special education» (SPEED)¹. Som ein del av forskingsprosjektet vart det gjennomført spørjeskjemaintervju med foreldre til elevar på 1.–10. trinn. Slike intervju har sine avgrensingar, særleg når det gjeld å bli kjent med og forstå nyansar i for-

eldre sine opplevingar, og kva foreldre har som bakgrunn for å svare som dei gjer. Samtidig vil slike kvantitative data som SPEED-prosjektet har gjort tilgjengeleg, kunne gje oss ein type oversiktskunnskap som andre metodar ikkje vil kunne gjere i same grad.

Foreldre i totalt 15 kommunar svarte på desse spørjeskjemaa. Ein av kommunane hadde svært låg svarprosent samanlikna med dei andre. Det er noko uklart om det har vore særskilte forhold ved datainnsamlinga som har ført til dette. Mi vurdering har vore at denne usikkerheita kunne vere ei feilkjelde, eg har difor valt å utelate resultata frå denne kommunen. Materialet eg har analysert, kjem difor frå totalt 14 kommunar. Om lag 2 600 av 6 900 foreldre svarte (ein forelder per barn kunne svare). Det gjev ein svarprosent på vel 37 %.

Foreldra har først svart på nokre innleiande spørsmål – til dømes om både mor og far si utdanning, kven som har hovudkontakta med skulen, og om kor hyppig ein har hatt kontakt. Ut ifrå opplysningar frå læraren veit vi også kven av borna som har SU. Både foreldre- og lærarsvar kan koplast til opplysningar om enkelteleven, slik kan vi altså vite kva svar som kjem frå foreldre til elevar med SU og utan.

Foreldra skulle også vurdere 22 ulike utsegner på ein skala frå 1 til 4 (1= stemmer svært dårlig, 2= stemmer ganske dårlig, 3= stemmer ganske godt, 4= stemmer svært godt. Ved negative utsegner er skalaen snudd). Nokre av dei var kategoriserte som utsegner knytte til samarbeidet mellom heim og skule. Utsegnene som vart brukte i prosjektet sitt spørjeskjema, er utarbeidde med støtte i mellom anna Moos & Trickett (1974) og Nordahl (2000). Det vert i mi framstilling ikkje skilt mellom foreldre til elevar på ulike steg i grunnskulen. Tidlegare forskning tyder på at foreldre til barn i ungdomsskulen er noko mindre nøgde enn foreldre til barn på lavare trinn (Nordahl, 2000). I innleiande analysar av mitt datamateriale rekna eg ut i kva grad foreldre til elevar på barnetrinnet var meir nøgde med det totale samarbeidet enn foreldre til elevar på ungdomstrinnet. Skilnaden var svært liten både for dei med og dei utan SU (av plassomsyn er ikkje utrekningane skildra meir her). Eg har difor valt å ikkje skilje ulike aldersgrupper vidare i det som vert framstilt her. Målet med denne artik-

kelen er å få innblikk i ein type «gjennomsnittsuppleving» av samarbeidet med skulen, og skilnadane mellom barnetrinn og ungdomstrinn er altså så små i mitt materiale at det etter mi oppfatning er forsvarleg å behandle trinna samla for å få eit slikt innblikk.

Dataa² har vorte behandla i IBM SPSS Statistics versjon 23. Dei 22 utsegnene frå spørjeskjemaet har eg brukt til å utarbeide ein skala eg har kalla «samarbeid samla». Det statistiske grunnlaget for å gjere det er tilfredsstilt. Interitemkorrelasjonane er moderate, og Chronbachs alpha er 0,70. Vidare er det gjennomført ein eksplorerande faktoranalyse (Principal component analysis) på alle 22 utsegnene samla. Ved slik analyse kan ein finne om ein har variablar som kan grupperast gjennom å sjå på korrelasjonsgrad, slik at ein får færre underliggende variablar (Bjerkkan, 2007). Det er også gjort ein Varimax rotasjon med Kaiser Normalisation på dei 22 utsegnene. Dette vil kunne forenkle faktorstrukturen og gjere tolkinga enklare og meir reliabel (Bjerkkan, 2007). Analysen viser at det ser ut til å vere fire komponentar i skalaen. Eit gjennomført Scree-plot tyder på det same.

Utsegnene vart plasserte i dei fire komponentane ut ifrå storleiken på faktorladninga (cohens d-verdien) til utsegnene som kom fram i analysen. Utsegner som hadde høg faktorladning på meir enn ein komponent, vart fjerna, slik at eg då stod igjen med 17 utsegner. Ut ifrå ei innholdsmessig vurdering av utsegnene som har høg verdi på dei fire ulike komponentane, har eg gjeve komponentane namna «informasjon», «medverknad», «kjennskap til planar og lærebøker» og «normfelleskap». Eg har så undersøkt den interne korrelasjonen i kvar komponent i Cronbachs alfa. Den er tilfredsstillande (0.63–0.97), og interitemkorrelasjonane er moderate (0.38–0.50).

På neste side ser ein dei fire komponentane med tilhøyrande utsegner.

TABELL 1: Utsegner i dei ulike komponentane–samarbeid mellom heim og skule

KOMPONENT	UTSEGNER	A) CRONBACHS ALFA B) INTERITEM-KORRELASJON
Informasjon	Jeg/vi vet altfor lite om de lærerne vårt barn har på skolen. Jeg/vi har god kontakt med barnets lærere. Vi er meget fornøyd med info om barnets faglige utvikling Jeg/vi blir godt informert om barnets undervisningsopplegg på skolen. Jeg/vi får ikke tilstrekkelige opplysninger om hvordan barnet trives og har det sosialt på skolen. Jeg/vi er svært tilfreds med skolens informasjon om hvordan barnet oppfører seg på skolen. Skolen har gitt meg/oss dårlig informasjon om den klassen mitt/vårt barn går i. Jeg/vi blir i altfor liten grad trukket inn i diskusjoner om barnets sosiale utvikling. Jeg/vi er usikre på hvilke forventninger skolen har til meg/oss når det gjelder samarbeid med skolen. Som foreldre tør vi ikke si i fra om hva vi mener om lærerne og skolen av frykt for at dette skal gå ut over mitt/vårt barn.	a) .87 b) .38
Medverknad	Jeg/vi diskuterer ofte med lærerne om måten det undervises på og hva elevene lær Jeg/vi har stor innflytelse på hva barna lærer på skolen og hvordan det undervise I foreldremøter og konferansetimer diskuterer vi ofte hva som fører til best læring for elevene.	a) .69 b) .40
Kjennskap til plan og lærebøker	Jeg/vi har god kjennskap til lovverket og læreplanen for skolen. Jeg/vi har god kjennskap til innholdet i de lærebøkene som mitt/vårt barn bruker på skolen.	a) .67 b) .50
Normfellesskap	Jeg/vi er enige med lærerne om de normer og regler som eksisterer i klassen. Reglene og normene i klassen er i samsvar med regler og normer vi har hjemme.	a) .63 b) .46

Ut ifrå det vi veit om foreldra har eg delt dei inn i gruppene samla foreldregruppe, foreldre til elevar med SU, foreldre til elevar utan SU, foreldre i heimar der mor har låg utdanning (på grunnskulenivå) og heimar der mor har høg utdanning (meir enn tre år høgskule).

At eg har valt mors utdanningsnivå er grunna i at tidlegare forskning tyder på at mors utdanningsnivå er nærare knytt til elevane sitt læringsutbyte enn fars er (Hattie, 2009; Opheim, Grøgaard, mfl., 2010; Drugli & Nordahl, 2016) og fordi ein har funne at det er mor som har hyppigast kontakt med skulen (Nordahl, 2003).

Det er rekna ut gjennomsnittsverdiar for dei ulike foreldregruppene både for den samla skalaen samarbeid, og

for dei fire komponentane (heretter kalla «områda»). Det er gjort samanlikningar mellom gruppene, og sett på skilnader målt i effektstorleik (Cohens d), som er ein indikator på styrken av skilnader. Det er i utrekinga teke omsyn til at gruppene har ulik storleik. Det finnes fleire oppfatningar om kva ulike effektstorleikar står for, eg held meg til Hattie (2009) si inndeling: d=0,2 er liten skilnad, d=0,4 er moderat skilnad, og d=0,6 er ein stor skilnad.

Det er også gjort ein tosidig signifikans-test for å sjå om dei skilnadene eg har funne, er statistisk signifikante. Slik signifikans handlar om kor stor sjanse det er for at her er reelle skilnader, eller om dei kan skuldast tilfeldigheter. Dess lavare p- verdi, dess mindre er sjansen for at

skilnadene skuldast tilfeldigheiter. Dei skilnadene som er signifikante i mitt materiale, er i presentasjonen markert i tabellane med ei stjerne (*).

I seinare resultatframstilling og drøfting legg eg vekt på effektstorleikane, i og med at statistisk signifikans i sterk grad er påverka av talet på informantar (Kavale, 2007).

Validitet og reliabilitet

Svarprosenten for foreldresvara er på 37 prosent, noko som er relativt lågt. Det kan også sjå ut til at nokre foreldregrupper er underrepresenterte i forhold til befolkninga, som til dømes foreldre med låg utdanning. Det er mogleg at det er slik fordi foreldre med høgare utdanning vil kjenne seg meir fortrulege med eit slikt spørjeskjema. Vi ser at foreldregruppene naturleg nok er av svært ulik storleik, dette har vore teke omsyn til ved utrekning av effektstorleik. Nokre av gruppene er små (sjå N i resultatpresentasjonen). Desse svakheitene i data er med på å gjere at det ikkje vil vere nok grunnlag til å kunne generalisere. Dataa vil heller ikkje kunne nyttast til alle typar analyse. Dette gjer til dømes at eg har valt å ikkje gjennomføre regresjonsanalyse, då den etter mi oppfatning ikkje vil bli reliabel nok.

Trass i relativt låg svarprosent er det eit ganske høgt tal på foreldre som har svart, om lag 2 600. Dette gjer at datamengda trass alt er omfattande. Ut ifrå alt dette kan det argumenterast for at det kan vere mogleg å få eit inntrykk av hovudtendensar i ulike foreldregrupper gjennom å

samanlikne gjennomsnittsverdiar for gruppene.

Ein kan spørje seg kva «type» foreldre det er som har svart på undersøkinga. Vil det vere slik at særleg dei foreldra som er misnøgde, har uttalt seg? Eller kan det like gjerne vere dei som er særns nøgde, som har kjent på behov for å uttrykke seg? Dersom begge deler er tilfelle, vil desse utslaga kunne «jamne seg ut» Det ville eventuelt også vere ein problematikk som ville vere gjeldande innanfor alle dei ulike foreldregruppene. Ut ifrå svara ser det derimot også ut til at dei med «middels» erfaringar har teke seg tid til å svare, elles ville vi nok ha sett ei mykje meir polarisert spreing.

I samband med gjennomføring av spørjeskjemaintervjuet vart det innhenta informert samtykke og sørga for at foreldra ikkje skulle kunne identifiserast. Det er etter mi oppfatning ikkje stilt spørsmål som kan reknast som særleg sensitive eller som kan opplevast som støytande. Hadde det vore slik, ville ein kunne risikere at foreldre ville unngå å svare sannferdig, noko som ville ha påverka i kva grad resultata ville vere reliable og valide. Det ville også vere etisk problematisk.

Resultat

Kva veit vi om foreldra?

I SPEED-data frå dei 14 kommunane der foreldra har svart på spørjeskjema, ligg det ikkje mykje informasjon om kjenneteikn ved foreldra. Vi veit til dømes noko om utdanning,

TABELL 2: Informasjon om foreldra

OM FORELDRA (TAL I %)						
MORS UTDANNING						
	Grunnskule	Vg.yrkesfag	Vg. allmenn	Høgare utd. 1-3 år	Høgare utd. over 3 år	
Med SU	12	28	15	18	28	100
Utan SU	4	17	14	26	40	100
FARS UTDANNING						
Med SU	8	35	21	17	20	100
Utan SU	5	26	12	25	32	100

TABELL 3: Hovudkontakt med skulen

HOVUDKONTAKT			
	MOR	FAR	BEGGE
Med SU	49,6	6,7	43,7
Utan SU	44,5	3,5	51,5

kven som har hovudkontakta med skulen, og kor hyppig dei har kontakt.

I tabellen ser vi altså at foreldra til elevane som har SU i snitt jamt over har lågare utdanning enn til dei som ikkje har SU.

Denne «overrepresentasjonen» av lågare utdanna i gruppa med foreldre til barn med SU er tråd med anna forskning nemnt tidlegare. I og med mors utdanning i tidlegare forskning også har vist seg å henge klarare saman med elevens læringsutbyte enn det fars gjer, vel eg å ta med meg mors utdanning som faktor vidare i resultata.

Det er også tydeleg at det er mor – eventuelt saman med far – som stort sett har kontakt med Skulen:

For elevar med SU ser det ut til å vere noko meir vanleg at begge foreldra har hovudkontakt enn at berre mor har. For begge gruppene er det uvanleg at far har hovudkontakta.

I SPEED-data ser vi også at foreldre til elevar med SU oppgir fleire avtalte møte med skulen enn andre foreldre, og også at dei i større grad enn andre foreldre sjølve tek initiativet til møte (av plassomsyn ikkje vist her).

Korleis opplever foreldregruppene samarbeidet?

I tabellen under kan vi sjå korleis samla foreldregruppe, foreldre til barn med og utan SU og heimar der mor har høgast utdanning (over 3 år høgare utdanning) eller lågast utdanning (grunnskule) svarar når dei skal gje opp kvalitet på samla samarbeid og dei fire områda vist til tidlegare. Poengsummen er sumskåre rekna om til poeng i skala 0–100. Standardavvika er også justert tilsvarande. Det er rekna ut effektstorleiken på skilnaden mellom

gruppene med og utan SU, og med låg og med høg utdanning. Det er i utrekninga teke omsyn til storleiken på gruppene.

Eg vil gjere merksam på at vidare i teksten vert det vist til foreldre med låg og høg utdanning når eg snakkar om heimar der mor har låg eller høg utdanning. Dette er ikkje heilt korrekt, då fars utdanning ikkje nødvendigvis treng å vere lik mors. Denne forenklinga i uttrykksmåte er gjort av reint språkleg praktiske omsyn og fordi mors utdanning ser ut til å ha størst påverknad, men må altså lesast med forbehold. Tala i parentes i teksten nedanfor er effektstorleiken (Cohens d).

Foreldra oppgir grad av nøgd med samarbeidet med 59,8 av totalt 100 poeng. Foreldre til barn med SU opplever samarbeidet som klart betre enn foreldre til dei utan (0,63).

Når det gjeld i kva grad foreldra meiner dei har kjennskap til planar og lærebøker, ligg poengsummane rundt snittverdien for samla samarbeid. Ei gruppe skil seg svakt positivt ut her – der mor har høg utdanning (- 0,33).

Innanfor området informasjon har alle gruppene også ein poengsum som er over sitt eige gjennomsnitt for samla samarbeid, altså er dette noko dei relativt sett er nøgde med. Samla foreldregruppe oppgir her 69,6 poeng. Dei med SU skil seg svært svakt positivt ut (0,21).

Graden av opplevd normfellesskap er over snittet for samla samarbeid innanfor same gruppe, det er det området der alle skårar høgast. Ingen av dei ulike foreldregruppene skil seg ut.

Området medverknad er der alle gruppene skårar lågast, totalt 35,1 av 100 poeng, ein poengsum som skil seg

TABELL 4: Opplevd samarbeid i poeng 0–100, samla samarbeid og dei fire områda

OPPLEVD SAMARBEID I POENG 0–100												
	SAMARBEID SAMLA				INFORMASJON				MEDVERKNAD			
	N	POENG	ST D	COHENS D	N	POENG	ST D	COHENS D	N	POENG	ST D	COHENS D
Alle foreldre	2594	59,8	13,3		2764	69,6	17,2		2850	35,1	19,6	
Med SU	193	64,8	14,4	0,63*	210	72,8	7,1	0,21*	210	49,9	23,5	0,83*
Utan SU	2316	59,3	13,1		2545	69,2	5,6		2545	34,1	18,5	
Mor låg utd.	109	61,1	13,1	0,06	165	70,2	18,3	0,00	121	47,9	22,8	0,71*
Mor høg utd.	1014	60,2	13,5		1073	70,3	17,1		1105	33,0	18,2	

*p < 0,0001

OPPLEVD SAMARBEID I POENG 0–100								
	KJENNSKAP PLANAR OG LÆREVERK				NORMFELLESSKAP			
	N	POENG	ST D	COHENS D	N	POENG	ST D	COHENS D
Alle foreldre	2879	63,0	21,0		2834	74,0	17,5	
Med SU	234	67,0	22,5	0,21*	233	76,5	18,8	0,14
Utan SU	3037	62,7	20,8		2983	74,0	17,4	
Mor lav utd.	124	60,0	22,6	-0,33*	141	75,2	16,0	-0,06
Mor høg utd.	1111	67,0	20,3		2543	74,2	17,7	

*p < 0,01

TABELL 5: Opplevd medverknad i poeng 0–100 SU og mors utdanning.

OPPLEVD MEDVERKNAD I POENG 0–100 SU OG MORS UTDANNING					
		N	POENG	ST D	COHENS D
Mor lav utdanning	Med Su	24	61,1	2,13	0,73*
	Utan Su	92	43,56	1,85	
Mor høg utdanning	Med SU	58	45,2	1,67	0,72*
	Utan Su	1107	32,2	1,61	
Elev med SU	Mor låg utd.	24	61,1	2,13	0,79*
	Mor høg utd.	58	45,2	1,67	

*p < 0,0001

tydeleg frå dei andre områda. Foreldre til dei med SU er mykje meir positive enn dei utan (0,83). Der mor har låg utdanning, er foreldra meir nøgde enn der mor har høg utdanning (0,71). Samtidig ser vi gjennom standardavviket at her er interne skilnader.

Når det gjeld skilnader knytt til mors utdanning, viser ein nærmare analyse av data (av plassomsyn ikkje vist her) at dersom vi startar med å sjå på svara frå heimane med lågast utdanna mor (grunnskuleutdanning) og så oppover mot dei høgaste utdanna (meir enn tre års høgskuleutdanning), er det jamn nedgang i kor nøgd ein er med graden av medverknad. Altså – dess høgare utdanning mor har, dess meir misnøgd er heimen med graden av medverknad.

Ut ifrå funna knytt til SU og mors utdanning innanfor området medverknad, har eg sett nærmare på skilnader innanfor gruppene knytt til desse to faktorane:

Her ser vi at når det gjeld heimar med dei lågast utdanna mødrene, er dei med elevar som har SU, signifikant meir nøgde enn dei utan. Det same ser vi i heimane der mor har

høgst utdanning. Når vi ser på forholdet mellom utdanningsgruppene innanfor foreldre til elevar med SU, er skilnaden tydeleg i dei lågt utdanna sin favør.

Det kan altså sjå ut til at skilnader i opplevd medverknad heng saman både med mors utdanning og i kva grad eleven har SU eller ikkje. For å seie det enkelt – SU-status og lav utdanning hos mor heng saman med høgare grad av opplevd medverknad, medan det at eleven ikkje har SU og mor har høg utdanning, dreg i motsett retning. Kva faktorar som forklarar mest er usikkert, då det som nemnt tidlegare, ikkje er utført nokon regresjonsanalyse. Ein må også ta høgde for at her er faktorar som denne undersøkinga ikkje fangar opp som kan ha slik innverknad. Det er også verdt å merke seg at tal på svar særleg i siste tabell nokre stader er lavt.

Diskusjon

Av funna som er presenterte ovanfor, vil eg først og fremst dra fram følgande: Foreldra til barn med SU i SPEED-data

er rimeleg nøgde med samarbeidet med skulen. Denne oppfatninga deler dei med resten av foreldra i materialet. Både foreldre til elevar med og utan SU er mykje mindre nøgde med området medverknad enn med andre område i samarbeidet. Samtidig ser vi at foreldre til barn med SU er klart meir nøgde med medverknaden enn andre foreldre. Både innanfor gruppene foreldre med barn med SU og utan SU ser vi også tydelege skilnader mellom heimar der mor har høg utdanning og der ho har låg. Funn av slike skilnader er i tråd med forskning vist til tidlegare.

Kvifor er då foreldre med barn med SU meir nøgde enn andre når det gjeld medverknad? Funna kan forståast på fleire måtar. Den eine forklaringa kan vere at lærarar faktisk greier å la foreldre med barn med SU få meir reell medverknad, og at desse foreldra set pris på det. Det kunne tyde på at tanken om partnerskap og empowerment har ein plass i dette samarbeidet i større grad enn i samarbeidet med andre foreldre. Dette kan vere ei rimeleg forklaring ut ifrå at både foreldre med høg og lav utdanning er meir nøgde når eleven har SU. Vi veit at foreldre til barn med SU har tettare kontakt med skulen, og det er mogleg denne er av så positiv karakter at det også bidrag til kjensle av medverknad. Det ville stemme overeins med Bæck (2007) sine funn. Ei anna forklaring kan vere at dersom det er slik at det er enda meir makt involvert i SU enn elles på grunn av skulen sin ekspertise, vil dette kunne bety at kjensla av at «skulen veit best» kan verte forsterka. Dette vil kunne forståast både ut ifrå ekspertmodellen og tanken om foreldre som implementererar og klientar.

Kvifor er så dei lågt utdanna foreldra meir nøgde enn dei med høg utdanning, uavhengig av om eleven har SU eller ikkje? Ein måte å forstå dette på er at lågt utdanna foreldre reelt sett har meir medverknad i skulen. Ein annan er at dei i mindre grad enn andre foreldre ønsker særleg grad av medverknad, og er nøgde med å overlate avgjerder til skulen. Det kan vere at dei kjenner på å ikkje ha kompetanse på det skulen styrer med, og synes det er ei trygg og arbeidslettande løysing å overlate ansvaret til skulen. Det at dei høgt utdanna er mindre nøgde, kan sjølsagt skuldast at nokre av dei har urimelege krav, men også at skulen og lærarar slit med å gje frå seg makt. Kan det vere at skulen er i betre stand til å finne gode samarbeidsformer med for-

eldre som ikkje ønsker å medverke særleg, men at den slit meir når foreldra vil ha meir påverknadskraft og «krev» meir? Det vil kunne bety det at prinsippet om partnerskap og empowerment vert lagt noko til side når ein opplever samarbeidet som utfordrande og foreldre krev makt på område som skulen tradisjonelt sett har rådd over.

Det kan også vere at særleg dei lågt utdanna foreldra ikkje innser kor viktige dei kan vere i barnets læringsprosessar. Beck og Vestre (2008) viser til at lågt utdanna foreldre i mindre grad enn andre ser på det å ta del i eleven sin skulekvardag som ein del av foreldrerolla, særleg for litt eldre elevar. Det å ikkje ha særleg medverknad, vil då ikkje bli opplevd som urimeleg. Det at foreldra tek ei meir passiv rolle er altså noko som skulen kunne ha førebygd gjennom å myndiggjere foreldra i større grad. Vi ser at dei lågt utdanna foreldra – særleg til dei elevane som har SU–oppgir at dei kjenner noko mindre til læreplanar og læreverk enn dei høgt utdanna. Det er mogleg at det å styrke foreldre sin kunnskap om dette, kan vere ei måte å aktivere også lågt utdanna foreldre i større grad, noko Bæck (2007) også har peika på. Dette ville også vere i tråd med empowerment-tanken.

Dersom foreldre til elevar med SU og foreldre med lav utdanning er meir nøgde enn andre, er det då nødvendig å problematisere dette?

For det første: Det er viktig å huske at sjølv om lavt utdanna og foreldre til elevar med SU kjem meir positivt ut, snakkar vi framleis om lave verdier på medverknad. Når vi då seier at foreldre til elevar med SU og dei med lav utdanning er «meir nøgde» – så er dette relativt sett. Graden av medverknad generelt bør problematiserast – også for desse foreldregruppene.

For det andre: Ei mogleg forklaring på resultatane er som nemnt at desse foreldra er nøgde med å gå inn i ei passiv rolle. Eit samarbeid der læraren i stor grad veit best, vil fort kunne bli eit samarbeid etter ekspertmodellen, der lærarane tek kontrollen og foreldra overlèt den til dei–kanskje i ein så stor grad at det vert eit «avhengigheitsforhold.» Ein slik praksis vil ikkje vere myndiggjerande og vil fort kunne føre til at foreldre går inn i rolla som implementererar eller klientar. Dette ser ikkje ut til å vere ei samarbeidsform som tek i vare eleven sine interesser på beste måte.

For det tredje: Foreldre til barn med SU og foreldre med låg utdanning er meir nøgde enn andre. Foreldre til barn med SU har i snitt lavare utdanning enn andre foreldre. Det vil seie at det vil vere nokre foreldre som altså har «dobbelte opp» med faktorar som heng saman med det å vere meir nøgd enn andre med samarbeidet. Det er mogleg dette skuldast at desse foreldra får medverknad i møte med skulen på ein måte som er i tråd med ideala i større grad enn andre. Dersom det derimot skuldast at desse foreldra er meir passiviserte enn andre, er det mogleg å sjå på det som ei demokratisk utfordring. Dersom ein held fram empowermentperspektivet, partnerskapstanken og opplæringslova sitt ønske om reell innverknad som eit ideal, kan det vere problematisk at nokre foreldregrupper ikkje får ei aktiv medverkande rolle-sjølv om dei kanskje ikkje uttrykker dette ønsket.

Foreldreinvolvering har i internasjonal forskning også vist seg å vere ein måte å minske gapet mellom ulike sosio-økonomiske grupper elevar og mellom minoritet og majoritet (Raftery, mfl., 2012). Ifølge Bakken (2012) kan vi sjå ein svak tendens til at eleven sin heimebakgrunn har større innverknad siste åra enn for 10 til 15 år sidan. Sett i lys av at norsk skule ser ut til å reproducere sosiale ulikskapar-kanskje i aukande grad (Drugli & Nordahl, 2016), er det mogleg at ein kan vere med på å motverke denne tendensen gjennom å etablere samarbeid med foreldre som i større grad er prega av ein partnerskapsidè. Særleg vil dette kunne bety at dei lavt utdanna foreldra burde få meir reell innflytelse. Dette vil innebære at skulen må arbeide systematisk og målretta for at foreldra i større grad ser sin verdi, og at dei i større grad vert delaktige og også tekne på alvor. Som tidlegare nemnt treng det ikkje å stå på interesse og vilje frå desse foreldra.

Ut ifrå forskning vist til tidlegare, bør vi også ha ambisjonar om å få til eit enda betre samarbeid med foreldre til barn som strevar, både dei med og utan SU. Dette fordi desse elevane er særleg sårbare, og er særleg utsette for å slite i utdanningsløpet. Ei slik styrking kan argumentast for same korleis ein tolkar resultata vi har funne i SPEED-materialet.

Å auke graden av medverknad vil vere krevjande for skulen som må gje frå seg makt på eit område der ein

kjenner at ein har kompetanse som foreldra ikkje har. Det vil også kunne vere utfordrande fordi foreldre også kanskje då vert stilte til medansvar på ein måte som forpliktar og er ny og krevjande for dei. Når reell medverknad er lav, slik den ser ut til å vere no, kan dette kanskje i mange tilfelle vere ei ordning der begge partar er relativt nøgde, men samtidig ei ordning som ikkje nødvendigvis er det som gjev best læringsutbytte for elevane. Dersom det i tillegg er slik at det er dei lavast utdanna og store delar av dei som har barn med SU som går inn i ei slik «behageleg ordning», vil dette kunne bli noko som forsterkar uønska tendensar i skulen nemnt tidlegare.

Avslutning

I denne artikkelen har eg trekt fram foreldre som gruppe, og ulike «undergrupper» foreldre. Det er viktig å understreke at ein trass i dette ikkje kan sjå på foreldre – eller ulike «typar» foreldre – som homogene grupper, på same måten som vi ikkje kan gjere det med elevane. (Drugli & Nordahl, 2016). Ein må kanskje samarbeide med ulike foreldre på noko ulike måtar, og kor tett det vil vere påkrevd å samarbeide, vil også kunne vere ulikt ut ifrå foreldre og elev sine behov (LaRocque, mfl., 2011). Skilnadane i resultata vi her har sett innanfor til dømes gruppa med foreldre til barn med SU, kan understreke dette poenget.

Det kan oppfattast som positivt at foreldre til barn med SU opplever ei større grad av medverknad enn andre dersom ein tenker at desse elevane har ekstra behov for eit slikt godt samarbeid. Samtidig er det vanskeleg å vite om dette betyr at høgare grad av reell medverknad er realiteten. Uansett ser det som sagt ut til at graden av medverknad er lav-også for denne gruppa, og at det er eit område skulen har eit stort forbettringspotensial på

Det må understrekast at det å auke graden av foreldre-medverknad ikkje treng eller bør bety at læraren og skulen skal abdisere som fagpersonar med kunnskap, og med ansvar for alle elevar sitt beste. Dette ville etter mi oppfatning heller ikkje vere i tråd med partnerskapstanken. Nordahl & Skilbrei (2002) understrekar at det at ein skal auke medverknaden ikkje vil bety at foreldre trass manglande kunnskapar om skulen skal ha same innverknad på alt i skulen si verksemd som skulens tilsette. Det er ikkje

hensiktsmessig at foreldre skal ha medverknad på alt.

Det er heller ikkje nødvendigvis slik at norske lærarar er motvillige til å gje frå seg noko av «makta» dei meir eller mindre medvite har. Undersøkingar viser at lærarar gjerne vil samarbeide med foreldre på ein enda betre måte, men at dei ofte kjenner seg usikre (Bæck, 2007; Bayer & Brinkjær, 2003).

Skal ein ta forskinga til følgje kan ein hevde at det bør leggst til rette for at både lærarar og foreldre kan gå inn i enda meir fruktbare samarbeid ut ifrå ein partnerskapstanke, noko som skal føre til betre læring for eleven. Etter mi oppfatning kan ikkje kvar enkelt lærar ha ansvaret for at dette samarbeidet skal utviklast. Dette handlar ikkje berre om personlege relasjonar og eigenskapar hos læraren, men også om strukturelle forhold som skuleeigarar og skuleleiarar kan påverke. Strukturelle tiltak for å gje meir kontakt mellom heim og skule og kompetanseheving for å gjere den av ein betre kvalitet—for alle foreldre—vil kunne styrke samarbeidet. Den kompetansen ein treng for å meistre dette viktige møtet kjem også gjennom erfaring, både personleg og som del av eit kollegium. Likevel: Kanskje bør også lærarutdanningane spørje seg om dei i enda større grad kan førebu dei nyutdanna lærarane på dette sentrale arbeidet.



NOTER

- 1 <http://www.hivolda.no/hivolda/forskning-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjektet/speed-prosjektet>
- 2 Takk til Arne Kåre Toppol, Peder Haug og Thomas Nordahl for hjelp med bearbeiding av statistiske data frå SPEED

REFERANSAR

- BAKKEN, A.** (2012). *Framgangsrike skoler under Kunnskapsløftet*. Oslo: NOVA-rapport 10/2012.
- BASTIANI, J.** (1993). Parents as partners. Genuine progress or empty rhetoric? I: P. Munn: *Parents and schools: Customers, managers or partners?* London Routledge (s. 101–116).
- BAYER, M. & BRINKJÆR, U.** (2003). *Profesjonslæring i praksis. Nyutdannede lærere og pædagogers møde med praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- BECK, C.W. & VESTRE, S.E.** (2008). *Foreldremeninger om skolen. En nasjonal undersøkelse*. Blant foreldre med barn i grunnskolen (NORUT Rapport nr.06/07).
- BEFRING, E. & TANGEN, R.** (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- BJERKAN, A.M.** (2007). Faktoranalyse. I: T.A. Eikemo & T.H. Clausen (red.): *Kvantitativ analyse med SPSS*. Trondheim: Tapir Akademiske forlag (s. 221–234).
- BÆCK, U.-D. K.** (2005). School as an arena for activating cultural capital. Understanding differences in parental involvement in school. *Nordisk Pedagogik* nr. 3.
- BÆCK, U.-D. K.** (2007). *Delrapport fra forskningsprosjektet "Cultural encounters in school. A study of parental involvement in lower secondary school"*. NORUT Samfunn.
- BÆCK, U.-D. K.** (2009). From a distance. How Norwegian parents experience the encounters with school. I *International Journal of Educational Research*, 48(5), s. 342–351.
- CHEN, W.-B. & GREGORY, A.** (2011). Parental Involvement in the Prereferral Process: Implications for Schools. *Remedial and Special Education*, 32(6), s. 447–457.
- CHRISTENSON, S.L. & SHERIDAN, S.M.** (2001). *School and families: Creating essential connections for learning*. New York, Guilford Press.
- DAVIS, D.** (1999). Looking back, looking ahead: reflection on lessons over twenty-five years. I: F. Smith, H. Moerel, K. van der Wolf, & P. Slegers (red.): *Building bridges between home And school*, Institute for applied social sciences. University Nijmegen: ITS.
- DAVIS, H. & MARLOW, N.** (1995). *Rådgivning til foreldre med kronisk syke og funksjonshemmede barn*. Oslo, Ad Notam Gyldendal.
- DESFORGES, C. & ABOUCHAAR, A.** (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Report nr. 433. Department of Education and Skills.
- DRUGLI, M.B. NORDAHL, T.** (2016). *Samarbeidet mellom hjem og skole. En oppsummering av aktuell kunnskap om hva som skaper et godt samarbeid mellom hjem og skole*. Henta frå: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/hjem-skole-samarbeid/samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>
- EKREN, R.** (2014). *Sosial reproduksjon av utdanning?* I: *Samfunnsspeilet 5/2014*. Oslo: Statistisk sentralbyrå. Henta frå: http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=14a1afdd738
- EPSTEIN, J. L., SANDER, M.G., SIMON, B.S., SALINAS, K.C., JANSORN, N.R. & VAN VOORHIS, F.L.** (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. California, Corwin Press, Inc.
- FYLLING, I. & SANDVIN, J.T.** (1996). *Spesialpedagogikk i nordlys. En studie av tre FoU-prosjekter under programmet for Nord-Norge*. Nordlandsforskning.
- FYLLING, I. & SANDVIN, J.T.** (1999). The role of parents in special education: the notion of partnership revised. *European Journal of Special Needs Education* 14(2), s. 144–157.
- GRØGAARD, J.B., HATLEVIK, I. & MARKUSSEN, E.** (2004). *Eleven i*

fokus? En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak. Oslo, NIFU STEP.

HATTIE, J. (2009). *Visible learning*. Oxon, Routledge.

HOLTHE, V.G. (2000). Foreldreinnflytelse i skolen: rettferdighet, forhandling og kompromiss. Oslo, Universitetsforlaget.

HORNBY, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. London, Cassell.

HORNBY, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education. Building Effective School-Family Partnerships*. Springer.

HORNBY, G. & WITTE, C. (2010). Parent Involvement in Inclusive Primary Schools in New Zealand: Implications for Improving Practice and for Teacher Education. *International Journal of Whole Schooling* 6(1), s. 26–39.

KAVALE, K.A. (2007). Quantitative Research Synthesis: Meta-Analysis of Research on Meeting Special Educational Needs. I: L. Florian (red.), *Handbook of Special Education* (s. 207–221). London: Sage Publications.

KNUDSMOEN, H., LØKEN, G., NORDAHL, T. & OVERLAND, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill». En kartlegging av spesialundervisning i 1–4 timer pr. uke. Hedmark: Høgskolen i Hedmark.

LAROCQUE, M., KLEIMAN, I. & DARLING, S. (2011). Parental involvement: The missing link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55, s. 115–122.

MOOS, R.H. & TRICKETT, E. (1974). *Classroom Environment Scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting.

NORDAHL, T. (2000). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse*. Rapport 8/00. Oslo: NOVA

NORDAHL, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA.

NORDAHL, T. (2007). Undervisningens kompleksitet og lærerens valgmuligheter. I: G.D. Berg & K. Nes (red); *Kompetanse for tilpassa opplæring*. Oplandske bokforlag.

NORDAHL, T., EGELAND, N., NORDAHL, S. & SUNNEVÅG, A-K. (2017). *Kultur for læring T1 Hedmarken*. Hamar: Senter for praksisrettet utdanningsforskning. Henta frå: <https://www.fylkesmannen.no/Page-Files/849660/Rapport%20for%20Hedmarken,%20Kultur%20for%20I%C3%A6ring.pdf>

NORDAHL, T. & SKILBREI, M.-L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/02. Oslo: NOVA.

OPHEIM, V., GRØGAARD, J. & NÆSS, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnskoleopplæringen*. Oslo, NIFU STEP.

OPPLÆRINGSLOVA (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova)*. Henta frå: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

RAFTERY, J. N., GROLNICK, W. S. & FLAMM, E.S. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. I: S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie. *Handbook of Research on Student Engagement*. Boston, MA: Springer US: s. 343–364.

REITE, G.N. (2016). Lærer-elev-relasjonen som beskyttende faktor eller risikofaktor for elever med spesialundervisning. *Spesialpedagogikk* nr. 5, s. 57–67.

SLETTEN, M.A., SANDBERG, N. & NORDAHL, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid, holder det?* Oslo, NOVA. 16/03 SPEED. Henta frå: <http://www.hivolda.no/hivolda/forsking-og-utvikling/forskingsprosjekt/nasjonalt-finansierte-prosjekt/speed-prosjekt/speed-prosjektet>

TRAINOR, A. (2010). Reexamining the promise of parent participation in special education: An analysis of cultural and social capital. *Anthropology & Education Quarterly*, 41(3), s. 245–263.

UTDANNINGSDIREKTORATET (2014). *Veilederen Spesialundervisning*. Henta frå: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning>

VINCENT, C. & BALL, S.J. (2006). *Childcare, choice and class practices. Middle-class parents and their children*. London, Routledge.

WESTERGÅRD, E. (2013). Teacher Competencies and Parental Cooperation. I *International Journal about Parents in Education*, 7(2), s. 91–99.

WORLD HEALTH ORGANIZATION (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Geneva, Switzerland: WHO.

Utdanning på nett

I Utdannings nettutgave finner du blant annet:

- Løpende nyhetsdekning
 - Reportasjer
 - Debatter

... innen **utdanningssektoren**
mens du venter på neste utgave av bladet!



**UTDANNING
PÅ NETT**

Utdanningsnytt.no

Foto: Shutterstock

UTDANNING

**FØRSTE
STEG**

UTDANNINGSNYTT.NO

BEDRE SKOLE

spesialpedagogikk

YRKE

Lærerjobb.no

Autisme og aldring i et utviklingsperspektiv

Hva vet vi om voksne og eldre med en autismspekterdiagnose?

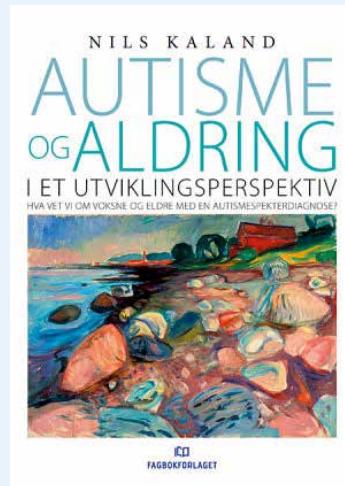
The diagnostic labels don't mean a thing – just use them to get the persons the services they need (Lorna Wing). (s. 75)

Boken *Autisme og aldring i et utviklingsperspektiv* av Nils Kaland, er en grundig innføring i autismspekterdiagnoser (ASD) generelt, og med et aldersperspektiv spesielt. For de fleste grupper vil det å bli eldre føre til en reduksjon av psykiske helseplager, men for personer innenfor autismspekteret ser man at de psykiske helseplagene som er til stede i ungdommen, oftest også er til stede når personen er blitt eldre. Det vises til en rød tråd av angst, depresjon og tvangstanker. Utvikling må settes inn i et livsløpsperspektiv, noe også Hausstätter og Reindalen (2016) fremholder som viktig i boka *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte*, og at dette også må inn i spesialpedagogisk utdanning og praksis. Det virker imidlertid som kognitive dysfunksjoner synes å bli redusert med alder. Den autistiske egosentrisiteten blir tatt opp, men det vises til at dette ikke er en kalkulert værremåte, men en del av det som gjør sosiale relasjoner til et vanskeområde.

Aldring som årstall får et eget avsnitt, og her

filosofers det over alder generelt. Når er man egentlig eldre eller gammel? Det grupperes i unge-eldre og eldre-eldre, eller tredje og fjerde alder. Innledningsvis presenteres kjente mennesker som har brukt sine autistiske ferdigheter som en ressurs. Hvem har ikke hørt om Temple Grandin og det hun gjorde for dyrevelferd? Hun beskriver hvordan hun kunne fungere godt på barneskolen fordi hun fikk være i små og rolige klasserom der alle gjorde det samme samtidig. Flere nevner at barndommen var en grå og kjedelig tilstand der de følte seg utenfor, uten å vite helt hvorfor. Forfatteren maner til en pedagogisk tenkning som er vid og inkluderende, med et tidlig fokus på sterke sider for å sikre god utvikling. Kaland er flink til å vise leserne at ASD kan medføre det å ha sterke sider, som absolutt gehør innenfor musikk, eller tegneferdigheter som vist gjennom Myers detaljrike bilder.

Det blir også skrevet om kjønnsforskjeller, og følger man statistisk informasjon er det en forekomst av 9:1 for mann – kvinne. Kaland antyder at det tallet antagelig ikke er helt korrekt på grunn av sannsynlig underdiagnostisering av jenter. Kvinner er bedre til å kamuflere de utfordringene som ligger i ASD, og det blir derfor



NILS KALAND
*Autisme og aldring i
 et utviklingsperspektiv*
*Hva vet vi om voksne og eldre
 med en autismespekterdiagnose?*
 Fagbokforlaget, 2018
 ISBN: 9788245023121

ikke like tydelig for omgivelsene hvilke underliggende vansker som er til stede.

Mange av personene som beskrives i boken, kan sies å ha klart seg godt på mange områder. De har vært yrkesaktive og med familie, og i mange henseende levd et samfunnsmessig tilpasset liv. Det er gjerne når det skjer en stor omveltning i livet at de blir fanget opp av hjelpeapparatet. Dette kan for eksempel være når ektefellen dør eller at de går av med pensjon. Boken har også en litt sår tone der den beskriver det vanskeligste for mennesker innenfor autismespekteret. Samspillsvansker følger dem gjennom livet, og selv om de gjør sitt beste for å passe inn, finner de ikke helt de sosiale kodene som er så innlysende for andre. Og da blir de til disse litt 'sære' typene som det er lett å flire av, eller holde seg unna fordi vi blir usikre. At de fra sin synsvinkel synes personer utenfor autismespekteret er vanskelig å skjønne seg på, er en annen side av dette.

Boken dekker også tyngre tilfeller der ASD forekommer sammen med genetiske utviklingsforstyrrelser som for eksempel Fragil-x-syndrom og ADHD, og hvordan aldring kan påvirke disse personene.

Denne boken er interessant for alle som jobber innenfor det spesialpedagogiske fagfeltet – spesialpedagoger, personer som arbeider innenfor eldreomsorgen, lærere i barnehage og skole, fagfolk innenfor autismefeltet, leger, psykologer og annet helsepersonell, samt studenter i utdanninger som psykologi, pedagogikk, spesialpedagogikk og sosialfag. Den er også relevant for familiene til personer med ASD.

Innholdet er tydelig bygget opp og tar for seg forskning fra mange ulike forskningsmiljøer, og dette gir boken et solid preg. Det er en svært informasjonsrik bok, og kapitlene kan godt leses enkeltstående. Grundige sammendrag avslutter hvert kapittel og gir et godt innblikk i hva som er gjennomgått.



spesialpedagogikk

UTGIVELSESPLAN

2018

Nr	Annonsefrist	Utgivelsesdato
1	8. januar	9. februar
2	19. februar	23. mars
3	16. april	25. mai
4	13. august	7. september
5	17. september	19. oktober
6	29. oktober	30. november

Ønsker du å annonsere i Spesialpedagogikk?

Spesialpedagogikk kommer ut seks ganger i året og er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt. Tidsskriftet har en sentral rolle i formidlingen av forskningsresultater og utvikling på det spesialpedagogiske virkefelt.

Målgruppen er spesialpedagoger, sosiallærere, rådgivningstjenester, skoleadministrasjon, studenter, institusjoner, barnehagelærere, lærere, offentlige etater og samfunnspolitiske miljøer.

Ta kontakt for et uforpliktende tilbud!

spesialpedagogikk 0118



spesialpedagogikk 0617



spesialpedagogikk 0517



Ann-Kristin Valby
kikki@salgsfabrikken.no
Tel: 90 11 91 21

SPESIALPEDAGOGIKK
Nå har vi
67.000
lesere!
(Kantar TNS 2017)

spesialpedagogikk 0118

04
Spesialpedagogisk
kompetansen i utdanning

22 Inklusivendelektionen
hervorgehoben

54 'Jeg fik utfordring selv!'



Inkluderende læringsmiljø for hørselshemmede elever – konsekvenser for fellesskapet?

Likeverdig tilgang til fellesskap og læring er kjernen i en inkluderende skolekultur. I denne artikkelen deles erfaringer med tilrettelegging av inkluderende læringsmiljø for barnealderhemma elever innenfor fellesskapets rammer. De aktuelle elevene har rett til opplæring i og på tegnspråk.

[illegible]**Spesialpedagogisk kompetanseutvikling**

I europeisk sammenheng oppsto spesialpedagogisk praksis særlig på 1700-tallet. Skandinaviske land kom snart etter. Norge var tidlig ute med statlig ansvar for opplæringen fra slutten av 1800-tallet. Fra 1960-årene ble det lagt til rette for en systematisk kompetanseutvikling, og i dag har Norge det desidert sterkeste spesialpedagogiske fagmiljøet i Norden. Denne artikkelen tar for seg sentrale trekk i framveksten av spesialpedagogisk kompetanseutvikling i Norge fram til i dag.

ALFONSO MARTÍNEZ DE LA TORRE

[illegible]

spesialpedagogikk 0617

04 Lille-spil på
veggene der...

20
Stigmatisering av
ADHD-elever56
Aspergers syndrom og
skoleerfaringer**spesialpedagogikk 0517**12
Kvalitet og psykososiale
arbeidsforhold i barnehagen

28

36 Oppvekst med traumer, egne og andres



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt fagfelt og inneholder fagartikler, forskningsartikler, kronikker, debattstoff og bokmeldinger. Bladet kommer ut med 6 nummer i året.

La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!



SPESIALPEDAGOGIKK

**Nå har vi
67.000
lesere!**

(Kantar TNS 2017)

(Kantar TNS 2017)

Kr 150,- for medlem/studentmedlem
av Utdanningsforbundet for årsabonnement
Kr 450,- for ordinært abonnement

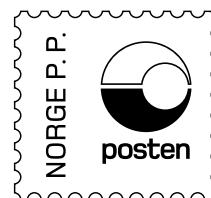
Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no

SPESIALPEDAGOGIKKS NETTSIDER

Her kan du finne:

- Opplysninger om abonnement
- Forfatterveiledninger
- Stillingsannonser
- Arkiv med eldre utgaver av Spesialpedagogikk
- Utvalgte artikler i fulltekst
- Ved å bruke søkefunksjonen kan du finne bestemte temaer eller forfattere

www.utdanningsnytt.no/spesialpedagogikk



Returadresse:
Spesialpedagogikk,
Postboks 9191 Grønland,
0134 Oslo

Neste nummer av Spesialpedagogikk er et temanummer om systemarbeid i PP-tjenesten. Der kan du bl.a. lese om:

Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak»:

Artikkel av Marit Mjøs og Kirsten Flaten. *PPT i samhandling med skoler og barnehager. Organisasjonslæring i profesjonsfellesskap:* Artikkel av Eirik Jenssen og Knut Roald. *Samspill og sammenstøt i endringsarbeid.*

Utfordringer for PPT i endringsarbeid i barnehage og skole: Artikkel av Kristin Belt Skutlaberg. *Korleis kan PPT fylle rolla som endringsagent i ressursteamarbeid?:* Artikkel av Gro Sandnes. *Pedagogisk credomodel – klargjørende for egen og PPT-kontorets sjølv- og rolleforståelse?:* Artikkel av Jan Gilje. *Statped og PPT.*

Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid: Fagfellevurdert forskningsartikkel av Marit Mjøs og Vegard Moen.

Lyst til å skrive i Spesialpedagogikk?

I tillegg til artikler tar vi gjerne imot kortere innlegg som bl.a. kan være:

- Erfaringer fra praksis
- Metodiske tips
- Refleksjoner
- Debattinnlegg
- Kommentar til aktuelle spørsmål
- Bokmeldinger

Bruk adressen: redaksjonen@spesialpedagogikk.no