

01 spesialpedagogikk

2009 årsabonnement kr 450,-

side 4 utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid side 28 Hvordan kan skolen møte elever med samspillvansker? side 42 «Jeg skulle ønske jeg ikke hadde AD/HD»



2009 – et spennende år



Arne Østli

I løpet av det første halvåret vil det komme to skolepolitiske dokumenter som begge kan få stor betydning for elever med særlige behov for tilrettelegging av undervisningen. Når dette leses, foreligger trolig den bebudede stortingsmeldingen om lærerutdanningen, og innen første juli skal «Utvalget for bedre læring for barn, unge og voksne med særskilte behov (Midtlyngutvalget)» ha levert sin innstilling.

Det har falt i vårt lodd å delta i mange nasjonale og internasjonale konferanser om utdanning og spesialundervisning opp gjennom årene. Som avslutning på slike konferanser foretas det som regel en oppsummering av viktige temaer framover. Noe av det som har gått igjen, uavhengig av tema og innfallsvinkel i mange av disse konferansene, har vært en påpekning av at vi må få bedre grunn- og etterutdanning av lærere. Fra tid til annen har det da også blitt gjort noe med lærerutdanningen, men den politiske diskusjonen, og de endringene som har kommet, har i stor grad dreid seg om strukturelle forhold slik som for eksempel utdanningens lengde. Forskning og annen erfaring tyder på at endringene så langt har hatt liten effekt.

Det kan være mange grunner til at lærerutdanningen ikke fungerer så godt som ønskelig, men jengangere i kritikken har vært at mange lærere har for dårlig kompetanse i de fagene de underviser i, og at det er dårlig sammenheng mellom teori og praksis. Det er derfor positivt at det i den kommende meldingen, etter det vi forstår, vil bli lagt vekt på å styrke lærernes fagkompetanse. Faglig trygghet er nødvendig for å skape interesse og kunnskap hos elevene. Likevel vil vi minne om at faglig styrke ikke er nok.

Noen hver vil huske, og gjerne med respekt, lærere som utvilsomt var gode i faget, men som manglet evnen til å lære bort; de behersket faget, men manglet nødvendig formidlingskompetanse. Evnen til å få med seg elevene i meningsfull og aktiv læring er helt avgjørende. Vi tror dette best kan oppnås gjennom et utdanningsløp for lærere hvor «teori og praksis» går hånd i hånd på en sterkere og mer forpliktende måte enn det som ser ut til å være det mest vanlige i dag. Det vil også innebære at kommende lærere får bedre forutsetninger for å møte elever med særlige behov, som for eksempel funksjonsnedsettelse som påvirker hvordan læring kan finne sted.

Dette bringer oss over til Midtlyngutvalget. Deres forventede forslag til klar ansvars plassering og tydelig tiltakskjede kan få avgjørende betydning for i hvilken grad skolen vil bli et godt sted å være og et godt sted å lære for alle i skolesamfunnet.

Arne Østli

Arne Østli

Utgiver
Utdanningsforbundet

Redaktør
Arne Østli

Markedskonsulent
Aud Jansson

Design
Tank Design AS

Trykk
Bryne Stavanger Offset

Spesialpedagogikk
Hausmannsgt. 17, Oslo
Postboks 9191 Grønland
0134 Oslo
Telefon 24 14 20 00
Telefaks 24 14 21 57
redaksjonen@spesialpedagogikk.no
www.spesialpedagogikk.no

Annonser
Helga Kristin Johnsen
Telefon 24 14 20 58
Faks 24 14 21 57
annonser@spesialpedagogikk.no

Abonnement og løssalg
Telefon 24 14 22 46
Telefaks 24 14 21 50
Abonnement kr 450,- pr år.
For medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet kr 150,-
Løssalg kr 75,-. I tillegg kommer porto og faktureringsgebyr. (Enkelte tema-nummer vil ha en høyere pris.) Ved kjøp av over 10 eks gis 15 % rabatt.

Utgivelse
10 nr pr år, månedlig, unntatt juni og juli. Siste uke hver måned. Gj.sn. opplag 6170 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 rettighetshavernes organisasjoner om kopiering av opphavsrettslig beskyttet verk i undervisningsvirksomhet».

Årgang 74

ISSN 0332-8457

Fagpressen
OPPLAGSKONTROLLERT



Skoler utstettes for mange endrings-
initiativ samtidig og kan stå i fare for å
starte for mange prosjekt.

Vi må ha fokus på barn
og unges sosiale og
kulturelle oppvekst både
i hjem og skole, og vi må
søke kunnskap ut over
den objektive verden.

side 14

side 4 **Utfordringer ved implementering av
skoleomfattende endringsarbeid**

Unni Vere Midthassel og Sigrun Ertesvåg

side 12 **Hvordan kan skolen møte elever med
samspillvansker?** Nils Kaland

side 20 **Friends-programmet** Kirsten Flaten

side 22 **En av tre gjennomfører videregående
opplæring** Bitten Munthe-Kaas

side 28 **Er sosiale historier effektivt?**

Tone Sållman og Jan-Ivar Sållman

side 34 **Parent-Child Interaction Therapy
som spesialpedagogisk hjelp til
førskolebarn** Astrid Myrseth Flugstad

side 42 **«Jeg skulle ønske jeg ikke hadde
AD/HD»** Beate Heide og Hege Huse

side 50 **Om debattene «For eller mot»**

Kjell Skogen

side 54 **Nye bøker**

side 57 **Bokomtale**

side 58 **Kunngjøring**

Utfordringer ved implementering av skoleomfattende endringsarbeid

– Erfaringer fra seks skolars gjennomføring av Zero-programmet

Hva er rektors motivasjon for å gjennomføre et skolebasert program og hvor klar er skolen for oppgaven de går i gang med? Hvordan påvirker hvor klare de er, implementeringsarbeidet? De skolene som var best forberedt på arbeidet møtte færrest utfordringer underveis. I disse skolene gled arbeidet i programmet godt sammen med øvrig arbeid, uten at det krevde for mye energi. Et viktig spørsmål denne studien reiser er hvordan en kan hjelpe skoler som bare er delvis klare til en vellykket implementering?



Unni Vere Midthassel er senterleder ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.



Sigrun Ertesvåg er førsteamanuensis ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger.

Å implementere program slik at de skaper endring i skolen har vist seg å være vanskelig. Forskning har vist at skoler ikke responderer rasjonelt til endringsinitiativ (McLaughlin, 1990; Stoll, 1998; Cuban, 1999; Reynolds et al., 2000) og at skoler reagerer ulikt. For eksempel viste en studie av Short et al. (1994) at skolene var forskjellige både når det gjaldt synet på endring og hvordan de organiserte og gjennomførte endringsarbeidet. Ut fra dette karakteriserte forskerne skolene som endringsvillige, fra det ene til det andre og endringsvegrende.

Ifølge litteratur om planlagt endring, består endringspro-

essen av tre faser: initiering, implementering og institusjonalisering (Fullan, 2001; Reynolds et al., 2000). Selv om disse fasene ikke beskriver en enkel og lineær prosess foreslår de en retning fra initiering via implementering og til institusjonalisering. Man kan argumentere for at initieringen handler om å gjøre skolen forberedt/klar til endringen.

Å være klar for endringen

Litteraturen peker på at hvordan et endringsarbeid initieres og skolens evne til å håndtere initieringen har betydning (Fullan, 2001; Reynolds et al., 2001). Det har særlig vært fokusert på rektors rolle i å søke etter ytre impulser for å forbedre sider ved skolens virksomhet og å kunne velge mellom ulike program (for eksempel Reeves et al., 2001). Rektors interesse for et fagfelt og endringskunnskap har vist seg å ha betydning for hvor aktiv rektor er og hva slags program som velges (Reeves et al., 2001; Wan, 2005). Samtidig er det nødvendig å ha tilgang til program, noen som brenner for det fagfeltet internt, samt noen som både kan støtte og presse utenfra (Fullan, 2001).



Det er nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull.

Skoler utstettes for mange endringsinitiativ samtidig og kan stå i fare for å starte for mange prosjekt.

Endring krever involvering. Det er derfor nødvendig at de ansatte ser på endringen som meningsfull (Greenberg et al., 2005). Forskning har vist at lærere som opplever at endringen møter et behov, er mer motivert for å involvere seg (Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2004). Dette er i tråd med målsettingsteori innen motivasjon, som sier at personer vil føle seg mer forpliktet til et mål dersom de mener dette både er viktig og er mulig å nå (Locke & Taylor, 1994). Siden lærernes motivasjon er så viktig, vil en rektor som ser behovet for endring oppleve et dilemma knyttet til om han skal iverksette en endring som ikke alle i kollegiet er enige i eller om han skal vente på full enighet. På den ene siden kan det være lurt å vente med endringen fordi motiverte lærere er mer forpliktet, på den annen side kan en stille spørsmål ved om en skal la noen læreres motstand hindre igangsetting av en endring som kan synes viktig for skolens utvikling.

En annen viktig sak er skolens vilje til å prioritere prosjektet. Skoler utstettes for mange endringsinitiativ samtidig og kan stå i fare for å starte for mange prosjekt. Resultatet kan bli for lite tid brukt på hvert prosjekt og ikke nok tid til å gjennomgå nødvendige læreprosesser for å oppnå en vellykket implementering. Hargreaves og Hopkins (1994) peker på nødvendigheten av å planlegge for å unngå fragmenterte endringsforsøk. De mener at det er nødvendig for skoler å balansere endring og stabilitet. I tråd med dette hevder Hopkins og Reynolds (2001) at mer effektive skoler velger endringsprosjekter som lar seg integrere med de satsingsområder skolen allerede har.

Implementeringsprosessen

«Implementation consists of the processes of putting into practice an idea, a program, or set of activities and structures new to the people attempting or expected to change» (Fullan, 2001, s. 69). Dette er prosessene som skal sikre at prosjektet gjør en forskjell. Hargreaves (2001) har pekt på at mengden energi som trengs for å lykkes, er viktig. Dersom det trengs

for mye energi for å gjennomføre endringen, er det sannsynlig at de ansatte bare vil klare å holde dette en kort tid for så å falle tilbake til gamle arbeidsmønstre. Derfor er det nødvendig at det nye balanseres med den vante aktiviteten «working smarter not harder» (Hargreaves, 2001 s. 489).

Det har vært fokusert mye på rektors rolle i implementeringsarbeidet (for eksempel Day et al., 2000; Reeves et al., 2001). Forskning har vist at lærere lettere involverer seg i utviklingsarbeid når de ser at rektor er involvert (Midthassel et al., 2000). Rektors rolle har to aspekter. Ved å involvere seg i prosessen signaliserer rektor prosjektets viktighet (Fullan, 2001; Midthassel & Bru, 2001; Midthassel, 2006). Dette gir også en mulighet for å bygge verdier (Fullan, 1992; Day et al., 2000; West et al., 2000). Samtidig er det nødvendig at rektor planlegger og legger til rette for arbeidet (Larsen, 2005; Midthassel, 2006).

En av nøkkelaktivitetene i implementeringsarbeidet er å gjennomføre elementer i programmet (Reynolds et al., 2000). Derfor er involvering et kjerneelement. Det blir ingen aktivitet uten at organisasjonens medlemmer deltar. Avhengig av programmets karakteristika vil implementering inneholde ulike aktiviteter som planlegging og utprøving i klasserommet, refleksjon med kolleger, planlegging og evaluering i kollegiet og trening for å lære nye ferdigheter (for eksempel Fullan, 1991; Hopkins, 1996; Midthassel, 2002; Stoll, 1996). Det vil samtidig være nødvendig å arbeide med skolens strukturer for eksempel rutiner, normer og kompetanse (Stoll, 1999).

Arbeid mot mobbing og Zero-programmet

I Norge har arbeidet mot mobbing vært på agendaen siden tidlig på 80-tallet (Kallestad & Olweus; Roland & Munthe, 1989). Likevel er mobbing fremdeles et alvorlig problem i skolene. I 2002 initierte statsminister Bondevik et manifest mot mobbing ved å proklamere nulltoleranse mot mobbing i skoler. Manifestet ble signert av sentrale parter i det poli-



tiske og administrative system og av leder for Utdanningsforbundet (Tikkanen & Junge, 2005). I april 2003 ble det gjort en lovendring som påla alle skoler et aktivt arbeid for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing. Skoler ble oppfordret til å signere lokale manifest for å stoppe mobbing. Sentrale myndigheter oppfordret skoler til å ta i bruk programmer mot mobbing og støttet til slike program som hadde vist seg å ha effekt. Zero var ett av disse programmene.

Programmet er skoleomfattende og involverer alle ansatte, elever og foreldre. Hovedvekten av arbeid i programmet gjøres i løpet av ett skoleår. Hver skole har en ressursgruppe bestående av rektor, ledende lærere, foreldrepresentanter og elevrepresentanter. For å hjelpe skolen med initieringsarbeidet, starter ressursgruppen sitt arbeid våren før hoveddelen av programmer starter. Ressursgruppen deltar også på et seminar på høsten året etter skolen har avsluttet hoveddelen av programmet. Skolene i Zero er organisert i skolegrupper bestående av to–fem skoler. Ressursgruppene fra disse skolene møtes til seminar fem ganger i løpet av programperioden. I tillegg deltar alle ansatte på et dagskurs om mobbing. Gjennom skoleåret forventes det at skolene gjennomfører aktiviteter i klasserommene, i skolegården, på foreldremøter og i personalet. Hver skole har en veileder som leder seminarene og kontakter skolene mellom samlingene.

Zeros grunnbok, lærerveiledningen, er sentral i programmet. Denne beskriver tiltak for å forebygge, avdekke og stoppe mobbing og å bygge gode relasjoner til elever, mellom elever, til foreldre og mellom foreldre for å oppnå et tryggere skolemiljø. De ansatte skal i programperioden utvikle en handlingsplan mot mobbing. Et hefte inneholder en mal og beskriver en arbeidsmetodikk som involverer alle. Elevrådet forventes å være aktive i arbeidet og programmet har et idéhefte til bruk for elevrådet.

Forskningsspørsmålene i denne studien kan oppsummeres slik:

1. Hvor klare var skolene til å gå i gang med arbeidet?
2. Hvordan påvirker hvor klare de er, implementeringsarbeidet?

Metode

Semistrukturert intervju ble gjennomført med ressursgruppene i de seks skolene. Skolene ble valgt ut fra to kriterier: skoletype og tidligere erfaring med arbeid mot mobbing. Utvalget består av to barneskoler, to ungdomsskoler og to kombinerte skoler. Innen hver gruppe var det en skole som hadde arbeidet systematisk mot mobbing før de ble med i programmet og en som ikke hadde slik erfaring. Alle skolene som ble invitert til å være med, svarte positivt. Det ble gjennomført to gruppeintervju med hver ressursgruppe, det første om høsten og det andre på våren. Det første intervjuet varte 1 ½ –2 timer, det andre en time. Intervjuguidene var semistrukturerte med åpne spørsmål. Gruppeintervju ble valgt for å få signifikante og spontane svar fra diskusjon mellom medlemmene (Barbour & Kitzinger, 1999; Krueger & Casey, 2000). Det ble foretatt telefonintervju med rektorene en gang mellom de to tidspunktene for gruppeintervju. Intervjuene med rektorene varte 15–30 min. De var også semistrukturerte og fokuserte på rektors rolle i arbeidet.

Dataanalyse

Gruppeintervjuene ble tatt opp på bånd og transkribert for å gi fullstendig bilde av gruppesamtalene. Transkripsjonene ble lest flere ganger for å få tak i mønstre som framkom enten innen ett case eller i flere av ressursgruppene. To forskere var involvert i arbeidet, noe som var viktig for reliabilitet og validitet. Data fra telefonintervjuene ble kategorisert etter samme prinsipp som gruppeintervjuene.

Beskrivelse av skolene

Barneskole A hadde 360 elever. Rektor hadde vært rektor ved skolen i 10 år. Skolen var nesten 100 år gammel med gamle og slitte bygninger. Da skolen ble med i programmet hadde de allerede et systematisk arbeid for et godt skolemiljø, der forebygging av mobbing var sentralt. De opplevde ikke at mobbing var et stort problem på skolen. Året før de ble med i Zero hadde skolen jobbet med et prosjekt om elevatferd.

Skole B var en kombinert skole med 220 elever. Rektor hadde vært rektor i litt over ett år. Skolen var 33 år gammel og besto av en fløy med klasserom og en fløy med kontorer.

Skolen hadde opplevd en alvorlig mobbesak noen år tidligere og hadde i forbindelse med den satt i gang et systematisk arbeid mot mobbing.

Ungdomsskole C hadde 303 elever. Rektor hadde hatt ledelsen i fire år. Skolen var 30 år gammel og bygget med et klasserom rundt et mediatek. Antimobbearbeid var ikke ukjent for lærerne da de startet med programmet. Året før de ble med i programmet fikk de inn noen elever med store atferdsproblemer fra barnetrinnet.

Barneskole D hadde 402 elever. Rektor hadde vært leder i 16 år. Skolen var 40 år og tradisjonelt bygget med lange korridorer med klasserom på begge sider. Skolen hadde ikke jobbet aktivt med antimobbearbeid før og hadde heller ingen erfaring med et skoleomfattende prosjekt.

Skole E var en kombinert skole med 305 elever. Rektor hadde vært leder siden skolen var ny, to år tidligere. Skolen var moderne og godt utstyrt blant annet med et amfi-auditorium. Fordi skolen var ny hadde de ikke jobbet systematisk mot mobbing tidligere. Samtidig med at de ble med i Zero-programmet var de ansatte også involvert i prosjekt innen matematikk og et innen læringsstiler.

Skole F var en ungdomsskole med 270 elever. Rektor hadde vært leder ved skolen i litt over ett år. Skolen var 40 år og hadde en toetasjes tradisjonell bygning som var nedslitt. Skolen hadde opplevd en alvorlig mobbesak et par år tidligere, men var ikke kommet i gang med systematisk arbeid mot mobbing.

Resultater

Likheter og ulikheter mellom skolene Alle skolene mottok invitasjon om å delta i et anti-mobbeprogram fra sentrale myndigheter, og to av skolene opplevde at kommunen deres oppmuntret til deltakelse. Likevel viste intervjuene at alle de seks rektorene var aktive i å velge å delta i programmet. Rektorenes motivasjon for å delta kan deles i tre kategorier: har tidligere opplevd alvorlig mobbing (skole B og F), i tråd med skolens utviklingsplan (skole A og E) og en anledning til felles innsats i kollegiet (skole C og D).

Basert på deres erfaring med alvorlig mobbing noen år tidligere opplevde rektorene ved skole B og F behov for mer kunnskap og mer systematisk arbeid. Likevel var utgangs-

punktet for disse to skolene forskjellig. Skole B hadde startet et systematisk arbeid mot mobbing som resultat av den alvorlige mobbesaken de hadde opplevd, og de syntes at de nå jobbet ganske godt. Likevel mente de at deltakelse i programmet kunne feste grepet om arbeidet enda bedre.

Ved skole F skjedde det ikke et tilsvarende arbeid etter deres alvorlige mobbesak. Rektor mente at håndteringen av den saken viste at de hadde for lite kompetanse på dette feltet. Derfor ønsket rektor nå å gjennomføre Zero-programmet. Vi antar at forskjellen mellom disse to skolene har hatt betydning for hvor klare de var for å gå i gang med Zero-programmet, hvor skole B kan betegnes som klar, mens skole F i beste fall var delvis klar. Intervjuene viste at mens skole B jobbet systematisk og godt gjennom året, mislyktes skole F med gjennomføringen. Selv om rektor ved skole F hadde mange planer ved oppstart ble de ikke gjennomført, og det var umulig å finne noe systematisk arbeid gjennom året.

Selv om skole A og E ikke hadde opplevd noen alvorlige mobbesaker, valgte disse rektorene å delta fordi de mente at programmet passet godt med skolens utviklingsplan. Begge disse rektorene var opptatt av å tenke i langt tidsperspektiv, og de mente at programmet kunne gi dem kompetanse og rutiner som skolen trengte. Likevel var det historiske forskjeller mellom disse to skolene som gjorde at de ble kategorisert ulikt i forhold til hvor klare de var for oppstart. Ved skole A uttalte rektor at programmet representerte et viktig supplement til det psykososiale arbeidet som allerede ble gjort ved skolen, det var rett og slett en logisk fortsettelse av arbeidet de hadde gjort forrige skoleåret. Skolen ble derfor som skole B, karakterisert som klar. Gjennom implementeringen holdt rektor og plangruppen et fast grep om arbeidet som de knyttet tett til det som allerede ble gjort for å skape et trygt og godt læringsmiljø. Fordi arbeidet i Zero-programmet passet så godt med det de allerede var i gang med, krevdes lite energi til implementering. Ved denne skolen hadde rektor en tillit som gjorde at kollegiet fulgte lojalt opp ledergruppens utspill.

Ved den nye skolen E, ble deltakelse i programmet forankret i kollegiet, og planer for å prioritere arbeidet med dette programmet og samtidig integrere det med to andre pågående program, ble lagt. Med tre program løpende



Mangel på fellesforståelse og felles handlingsrepertoar krevde høy grad av energi, noe som var vanskelig å mobilisere når en del i kollegiet mente behovet ikke var til stede for et slikt program.

parallelt var faren for kaos og fragmentering til stede, og vellykket implementering var usikker. Skolen ble karakterisert som delvis klar. Men på denne nye skolen var det mye entusiasme, og lærerne var utålmodig opptatt av å forme skolen. Behovet for energi var stort, men det så også ut til å være mye energi i kollegiet, særlig på barnetrinnet. Mens rektor hadde ansvaret for gjennomføring av Zero-programmet, tok de to inspektørene ansvaret for hvert av de andre programmene. For å sikre helhet og koordinering hadde alle lærerne i prosjektgruppa også roller i ledelse av de to andre programmene der de skulle motivere sine kolleger i alle tre programmene. Dette syntes å fungere bedre på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. De to avdelingslederne på barnetrinnet lot til å være svært motiverte og rapporterte om mye aktivitet og gode systemer for å etterspørre aktivitet på sine avdelinger. Selv om rektor syntes å være klar over problemene på ungdomstrinnet, lot det ikke til at han grep inn. Et relevant spørsmål vil da være om det var de to avdelingslederne som var kilden til aktivitet og involvering på barnetrinnet.

Rektorene på skolene C og D hadde samme motivasjon for å delta i programmet, nemlig at det var en anledning for å oppnå bedre konsistens i kollegiet gjennom et felles fokus, og de ble karakterisert som delvis klare for implementering med muligheter for å mislykkes. Resultatene viste problemer på begge skoler. Skole C viste seg å ha et ledelsesproblem. Gjennom implementeringsprosessen kom det flere eksempler på at ansatte ikke fulgte opp det rektor ga beskjed om, og møtene i prosjektgruppa var sporadiske. Skolen fikk dette året også store utfordringer med atferden til noen av elevene. Det syntes som om lærernes motivasjon for å delta i programmet dalte gjennom året, og i det siste intervjuet var det mer enn en lærer som stilte spørsmål ved relevansen til

utvikling av handlingsplanen mot mobbing. Det som hendte ved denne skolen er interessant. Man kunne ha tenkt seg at de store utfordringene skolen opplevde på atferdssiden skulle fått lærerne til å stå sammen og at de skulle se relevansen av Zero-programmet, som faktisk kunne vært en hjelp for dem. Men det skjedde ikke til tross for at lærerne i prosjektgruppa ved oppstart av programmet mente de var dyktige i slikt arbeid og egentlig ikke trengte programmet. Det kan virke som den kompetansen de følte de hadde som kollegium ikke var reell og faktisk kan ha virket hindrende på innsats. Men det er grunn til å anta at deres kunnskap var begrenset til noen få lærere og at mangel på fellesforståelse og felles handlingsrepertoar krevde høy grad av energi, noe som var vanskelig å mobilisere når en del i kollegiet mente behovet ikke var til stede for et slikt program.

Mens skole C syntes å ha et problem med manglende forpliktelse hos kollegiet og med en rektor som hadde problemer med å lede prosessen, syntes problemene ved skole D å være manglende kompetanse på utviklingsarbeid og endringsprosesser. Prosjektgruppen brukte mye energi på å gjennomføre to skoleomfattende arrangement. Selv om hvert av disse arrangementene var vellykket, er det usikkert om de påvirket det daglige arbeidet i skolen. På denne skolen hadde de også store skilt med Zero-logo for å minne både elever og lærere om arbeidet mot mobbing. Men det var lite krefter igjen til å etablere rutiner, følge opp tiltak som var vedtatt gjennomført eller å integrere antimobbearbeidet i skolens ordinære arbeid.

Diskusjon og konklusjon Våre funn støtter tidligere studier, som legger vekt på at implementering er en utfordrende prosess og at konteksten er viktig (for eksempel Short



et al., 1994; Stoll, 1998; Cuban, 1999; Reynolds et al., 2000; Hargreaves, 2001). De to skolene som ble karakterisert som implementeringsklare, gjennomførte programmet på en god måte. På skolene karakterisert som delvis klare var situasjonen mer variert.

Ledelse fremsto som den viktigste faktoren og dette er i tråd med annen forskning (for eksempel Fullan, 2002; Retallick & Fink, 2002). Mer spesifikt kan vi si at det synes å være to dimensjoner av ledelse som er særlig viktig: 1. Administrativ med organisatorisk tilrettelegging og oppfølging. 2. Evnen til å stimulere kollegiet til forpliktet innsats. Denne dimensjonen er knyttet til relasjoner mellom rektor og lærerne. Våre funn tyder også på at rektors mulighet til å påvirke lærerne kan være avhengige av lærernes tillit til rektor som leder. Dette blir støttet av forskning som viser transformerende ledelse er assosiert med lærers forpliktelse (Ross & Gray, 2006) og lærerinvolvering i utviklingsaktiviteter (Geijsel et al., 2001). Ved de tre skolene som hadde en vellykket implementering, var begge dimensjonene til stede. Dette støtter funnene i en norsk studie av implementering av Steg for Steg (Larsen, 2005). Felles for de tre skolene som hadde problemer med implementeringen var at det var problemer med ledelse i en eller begge av disse dimensjonene.

Programmets forenlighet med det som ellers skjedde på skolen og grad av energi som trengtes i implementeringen, ser ut til å være to andre viktige faktorer for en vellykket implementering. Tidligere forskning viser (likevel) at selv om flere faktorer er viktig for en vellykket implementering er dette ikke tilstrekkelig. Samspillet mellom faktorene og hvordan disse er medierte gjennom rektors ledelse er avgjørende for vellykket implementering og varig endring synes å være viktigere enn tilstedeværelsen av noen få av «de viktigste» faktorene alene (Elias, Zins, Graczyk & Weissberg, 2003; Larsen, 2005).

Resultat fra intervjuene viste at av historiske og planmessige årsaker var programmet lett forenlig med øvrig virksomhet i skole A og B. Energien som trengtes ble dermed redusert og i henhold til Hargreaves teori er dette også en prediktor for vellykket implementering (Hargreaves, 2001). På den annen side kan det stilles spørsmål ved om implementering av Zero-programmet representerte en endringsutfor-

dring i det hele tatt for disse skolene. I følge Fullan (2001) er endring en utfordring som krever energi og fokus for å lykkes. Fordi skole E var nyetablert, trengtes mer anstrengelser for å innpasse arbeidet med øvrig arbeid. Selv om vi mangler informasjon om det, er det ikke usannsynlig at lærerne ved denne skolen har brukt mer energi fordi det fantes lite normer og rutiner. Rektor ved denne skolen la vekt på kulturbbygging, noe som kan ha opplevdes som et meningsfullt mål som samlet kollegiets krefter. Men med den anstrengelsen som da var påkrevd, er det usikkert om denne skolen har klart å holde trykket så lenge at det sikrer nødvendige rutiner og normer. Det var noen tegn som tydet på at dette kunne bli vanskelig, for eksempel med forente krefter på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet og det at skolen gjennomførte tre ulike program parallelt. I følge Hargreaves (2001) vil dette kunne trøtte ut lærerne i lengden.

En oppsummering av våre erfaringer fra denne studien er at programmet syntes lettere å gjennomføre i de skolene som ble kategorisert som klare enn for dem som ble karakterisert som delvis klare. Både administrativ/organisatorisk og transformerende ledelse var nødvendig. Hvis rektor hadde planene, men manglet tillitt i kollegiet, ble ikke planene gjennomført. De skolene som var best forberedt, møtte færrest utfordringer i implementeringen. Forenlighet med tidligere og nåværende aktivitet betydde at det krevdes mindre energi i gjennomføringen. Det viktige spørsmålet fra denne studien er hvorvidt en kan hjelpe skoler som er delvis klare for implementering til en vellykket implementering. Her trengs det mer forskning og intervensjonsstudier med differensiert støtte til skoler etter hvor klare de er. Basert på vår studie mener vi at en undersøkelse av hvor klare skoler er bør inkludere lærernes arbeidsmiljø og særlig tillitt til rektor. ■

REFERANSER

- CUBAN, L.** (1999). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453–477.
- DAY, C., A. HARRIS, M. HADFIELD, H. TOLLEY & J. BERESFORD** (2000). *Leading schools in times of change*. London and Philadelphia: Open University Press.
- FULLAN, M.** (1991). *The new meaning of educational change* (Second ed.). London: Cassell.
- FULLAN, M.** (1992). Visions that blind. *Educational Leadership*, February, 19–22.
- FULLAN, M.** (2001). *The new meaning of educational change* (3 ed.). New York: Teacher College Press.
- FULLAN, M.** (2002). The role of leadership in the promotion of knowledge. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 8(3/4), 409–419.
- GREENBERG, M. T., C. E. DOMITROVICH, P. A. GRACZYK & J. E. ZINS** (2005). *A conceptual model of implementation in school-based preventive interventions: Theory, research, practice and practice*. 2005 Series, vol 3. US Department of Health and Human Services.
- HARGREAVES, D. & D. HOPKINS** (Eds.) (1994). *Development planning for school improvement*. London: Cassell.
- HARGREAVES, D. H.** (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503.
- HOPKINS, D.** (1996). Towards a theory for school improvement. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- HOPKINS, D. & D. REYNOLDS** (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British Educational Research Journal*, 27(4), 459–475.
- KALLESTAD, J. H. & D. OLWEUS** (2003). Predicting teachers' and schools' implementation of the olweus bullying program: Amultilevel study. *Prevention & Treatment*, 6(21).
- KAM, C.-M., M. T. GREENBERG & C. T. WALLS** (2003). Examining the role of implementation quality in school-based prevention using the path curriculum. *Prevention Science*, 4(1), 55–63.
- KRUEGER, R. A. & M. A. CASEY** (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- LARSEN, T. & O. SAMDAL** (2008). Facilitating the implementation and sustainability of second step. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 187–204.
- LOCKE, E. & G. LATHAM** (1994). Goal setting theory. In H. F. O'Neil & M. Drilings (Eds.), *Motivation: Theory and research*. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- MCLAUGHLIN, M.** (1990). The rand agent study: Revisited: Macro perspectives and micro realities. *Educational Researcher*, 19(9), 11–16.
- MCMAHON, A.** (1999). Promoting continuing professional development for teachers: An achievable target for school leaders? In T. Bush, D. Bell, R. Boham & P. Ribbins (Eds.), *Educational management, redefining theory, policy and practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- MIDTHASSEL, U. V., E. BRU & T. IDSØE** (2000). The principal's role in promoting school development activity in Norwegian compulsory schools. *School Leadership and Management*, 20(2), 147–160.
- MIDTHASSEL, U. V.** (2004). Teacher involvement in school development activity and its relationships to attitudes and subjective norms among teachers: A study of Norwegian elementary and junior high school teachers. *Educational Administration Quarterly*, 40(3), 435–456.
- MIDTHASSEL, U. V. & E. BRU** (2001). Predictors and gains of teacher involvement in an improvement project on classroom management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology*, 21(3), 229–242.
- MIDTHASSEL, U. V. & S. ERTESVÅG** (2008). Schools implementing Zero: The process of implementing an anti-bullying program in six Norwegian compulsory schools. *Journal of Educational Change*, 9(2), 153–172.
- REEVES, J., J. MCCALL & B. MACGILCHRIST** (2001). Change leadership: Planning, conceptualization and perception. In J. Macbeath & P. Mortimore (Eds.), *Improving school effectiveness*. Buckingham: Open University Press.
- RETALLICK, J. & D. FINK** (2002). Framing leadership: Contributions and impediments to educational change. *International Journal of Leadership in Education*, 5(2), 91–104.
- REYNOLDS, D. & C. TEDDLIE, D. W. HOPKINS AND S. STRINGFIELD** (2000). Linking school effectiveness and school improvement. In C. Teddlie & D. Reynolds (Eds.), *The international handbook of school effectiveness research* (pp. 206–231). London and New York: Falmer Press.
- ROLAND, E. & E. MUNTHE** (ed.) (1989). *Bullying, an international perspective*. London: David Fulton Publishers.
- SHORT, P. M., J. T. GREER & W. M. MELVIN** (2001). Creating empowered schools: Lesson in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38–52.
- STOLL, L.** (1996). Linking school effectiveness and school improvement: Issues and possibilities. In J. Gray, D. Reynolds, C. Fitz-Gibbon & D. Jesson (Eds.), *Merging traditions: The future of research on school effectiveness and school improvement*. London: Cassell.
- STOLL, L.** (1998). *Supporting school improvement*. Paper presented at the First Follow-Up Conference on the OECD activity 'Combating Failure at School', Christchurch, New Zealand.
- STOLL, L.** (1999). Realising our potential: Understanding and developing capacity for lasting improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 503–532.
- STOLL, L., J. MACBEATH, I. SMITH & P. ROBERTSON** (2001). The change equation. *Improving school effectiveness*. J. Macbeath and P. Mortimore. Buckingham, Open University Press.
- TIKKANEN, T. & A. JUNG** (2005). *Realisering av en visjon om et mobbefritt oppvekstmiljø for barn og unge. (Evaluation of the manifesto against bullying 2002–2004)*. Stavanger: RF-Report 2004/223.
- WAN, E.** (2005). Teacher empowerment: Concepts, strategies and implications for schools in Hong Kong. *Teachers College Record*, 107(4), 842–861.
- WASSERSTEIN-WARNET, M. & Y. KLEIN** (2000). Principal's cognitive strategies for changes of perspective in school innovation. *School Leadership and Management*, 20(4), 435–457.
- WEST, M., D. JACKSON, A. HARRIS & D. HOPKINS** (2000). Learning through leadership, leadership through learning. In K. Riley & K. S. Louis (Eds.), *Leadership for change and school reform* (pp. 30–49). London: Routledge Falmer.

Hvordan kan skolen møte elever med samspillvansker?

Stadig flere barn og ungdommer med samspillproblemer, ofte med diagnosen «Asperger syndrom», inkluderes i vanlig skole. For mange av disse elevene representerer skolen et sosialt minefelt. Mange blir stresset av de sosiale og faglige kravene – i et skolesamfunn tilrettelagt for typisk utviklede elever. Spørsmålet er hvordan skolen kan møte disse sårbare elevene, særlig når de har det som vanskeligst.



Nils Kaland er førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer.

Barn og ungdom med sosiale samspillproblemer, det som stadig oftere stemples som «Asperger syndrom» (heretter AS), får ofte problemer i møtet med skolen. Noen foreldre til barn med denne type diagnoser mener at oppløsningen av undervisningsstrukturen virker mer kaotisk enn stimulerende, og at den gamle og mer stivbeinte skolen passet disse barna bedre, med lærerstyrt tavleundervisning og med ut- og innringing til faste friminuttstider. Det er verdt å lytte til foreldrene – som er de egentlige eksperter på sine barn – for de vet best hvor skoen trykker for disse barna.

Hva karakteriserer AS?

Autisme eller barneautisme ble første gang beskrevet av den østerisk-amerikanske barnelegen, Leo Kanner, i 1943. Året etter, i 1944, beskrev den østerrikske barnelegen og pedagogen, Hans Asperger (1944/1991), det syndromet som bærer hans navn – «Asperger syndrom». På sammen måte som barneautisme er AS en sosial dysfunksjon. Med relativt intakte språkfunksjoner og med et evnenivå innenfor normalområdet regnes tilstanden som en lettere form for autisme (Ghaziuddin, 2005). Tilstander innenfor autismespekteret (autisme, Asperger syndrom, atypisk autisme) (Wing, 1996) blir definert på grunnlag av et sett med atferdskriterier, som er nedfelt i diagnosemanualene ICD-10 (WHO,

1993) og DSM-IV-TR (APA, 2000) – der hovedkriteriene er en svikt i gjensidig, sosialt samspill, svekket i verbal og ikke-verbal kommunikasjon og spesielle og interesser og aktiviteter, som ofte dyrkes med stor intensitet. En rekke forskere regner høytfungerende autisme (HFA) og AS som to betegnelser for samme tilstand (Frith, 2004; Howlin, 2003; Macintosh & Dissanayke, 2004). Det er usikkert hvor mange som har AS/HFA, og det er ingen skarp grense mellom autisme og ikke-autisme (Posserud, Lundervold & Gillberg, 2006). Ifølge undersøkelser har ett av 200–250 skolebarn AS/HFA (Ehlers & Gillberg, 1993; Kadesjø, Gillberg & Hagberg, 1999). Tre til fire ganger så mange gutter som jenter utvikler syndromet (Attwood, 2006). Av barn med AS som inkluderes i skolen, viser undersøkelser åtte ganger så mange gutter som jenter (Scott, Baron-Cohen, Bolton & Brayne, 2002). Grovt sett er personens evnenivå det som avgjør om det stilles en autisme- eller Aspergerdiagnose. Ifølge de offisielle diagnosemanualene har barn med AS hatt en normal kognitiv og språklig utvikling, men undersøkelser viser dette neppe holder stikk (Bartlett, Armstrong, Roberts, 2005; Eisenmajer mfl., 1996).

Selv om barn og ungdom med AS har en annerledes måte å være i verden på, er deres måte å tenke, føle og opptre på likeverdig med andres væremåter (Murry, 2006). Det som fagfolk karakteriserer som en kognitiv svikt ved autisme og AS, kan komme til uttrykk i form av sosiale samspillproblemer og problemer med å tolke verbal og ikke-verbal kommunikasjon. Barn og ungdom med AS tolker ofte andres

Ikke mobb en nerd – du kan ende opp med å få ham som arbeidsgiver. Bill Gates

tanker, følelser og intensjoner på måter som er annerledes sammenlignet med ikke-autistiske personer (Baron-Cohen, 2000; Kaland mfl. 2002). De kan ha en annen måte å vise følelser på, for eksempel ved å bli sinte i stedet for å trøste, trekke seg unna og bli fjerne eller bli lei seg i stedet for å vise omsorg. Nyere studier tyder på at det også er en kausal forbindelse mellom Aspergerpersonens kognitive profil og dårlige psykososiale tilpasning, deriblant psykiske tilleggs-lidelser, som mange med syndromet sliter med (Meyer, Mundy, Vaughan & Durocker, 2006).

Gillberg (1997) mener at personer med denne diagnosen intelligensmessig overgår gjennomsnittet i befolkningen. Noen har høy intelligens og svært gode evner innenfor visse områder, enten det nå er tegning, musikk, matematikk eller datakunnskap. En genierklært tegner eller regner kan være uforholdsmessig svak på andre områder. Atferden til barn og ungdom med AS, særlig gutter, kan bære preg av vesle-voksne talemåter, stiv og overformell språkbruk, ensporet fokus på særinteresser, svart-hvit-tenkning, stahet, skyhet, sosial klossethet, asosial oppførsel eller påfallende taushet. De mest sosialt sårbare får også psykiske problemer i tillegg til autismen (Ghaziuddin, 2005), og det er ikke alltid læreren vet om dette – eller oppdager det.

Barn med AS og skolen

For mange med AS er skolen en vanskelig arena, et sosialt minefelt (Attwood, 1999), der det stilles betydelige krav til sosiale ferdigheter. Dette gjelder særlig i overgangen fra bar-nettrinnet til mellomtrinnet; undervisningen blir mer pro-sjektbasert, og den sosiale strukturen løses opp i form av grupper. Dette kan gi store og kanskje uoverstigelige utfordringer for elever med AS.

Når skoledagen er slutt, kan sterke følelsesmessige reaksjoner komme til uttrykk hjemme. Det er som om eleven har

behov for å lette på trykket og lufte ut dagens frustrasjoner (Ozonoff, Dawson & McPartland, 2002). På skolen kan eleven ha brukt alle krefter på å kontrollere seg, men så snart han eller hun kommer hjem til trygge omgivelser, utløses noe av presset som har bygget seg opp i løpet av skoledagen. Det kan være vanskelig for lærerne å tro på foreldrene som forteller om store følelsesmessige reaksjoner hjemme, om utmattelse, skolevegring og gråt – særlig hvis eleven er snill og flink på skolen.

Noen barn med AS kan virke sosiale med venner rundt seg, og de kan føle for et sosialt fellesskap. De kan imidlertid bli slitne av det, for det sosiale samspillet tar på kreftene de mobiliserer. Mange ønsker seg venner, men vet ikke hvordan de skal få til å etablere venns-kapsforhold (Kaland, 2006).

Sensoriske problemer

Foruten de sosiale samspillsproblemene er mange med autisme og AS også følsomme overfor sanseintrykk. De sensoriske påvirkningene, som andre barn eller læreren ikke merker, kan oppleves som besværlige for elever med AS. Noen reagerer sterkt på lyder eller lukter, andre på lys i ansiktet, på spesielle kvaliteter i materialer (Rogers & Ozonoff, 2006). Bakgrunnsstøy er problematisk for mange med AS (Alcántara, Weisblatt, Moore & Bolton, 2004).

Elevens beskrivelse av at det kan være vanskelig å være i klasserommet på grunn av lukter, støy eller plagsomme lysforhold bør ikke betviles. Noen problemer kan løses på enkle måter, f.eks. ved å ha filt under stoler som skraper, eliminere lysreflekser eller flytte til annen pult i klasserommet. Har eleven problemer med lyder, kan ørepropper avhjelpe dette. Gardiner som kan trekkes for når lysvinkelen er slik at sola kommer rett på pulten til eleven, er et annet, enkelt tiltak. I alle fall bør en ta elevens opplevelser på alvor, ikke trekke det de sier i tvil. For det er lite sannsynlig at en elev med AS

kan lyve troverdig om slike forhold. Til det har de som oftest for dårlig sosial-kognitiv innsikt (Baron-Cohen, 1995, 2000; Tager-Flusberg, 2003).

Mobbing og ekskludering

Som nevnt er antall barn med AS som blir undervist i vanlig skole, økende. Mange av disse elevene er følsomme og sårbare, særlig i møtet med det sosiale samspillet i klassen (Ozonoff, Dawson & McPartland, 2002). For mange er fri-minuttene enda verre, for noen rene marerittet, fordi lite er organisert, og fordi det foregår mange sosiale aktiviteter som disse elevene ikke greier å ta del i – eller ikke ønsker det. Forskning tyder på at mange av disse barna bare i begrenset grad inkluderes i medelevenes aktiviteter på skolen (Chamberlain, Kasari, & Rotheram-Fuller, 2007).

Elever med AS er i høy grad utsatt for mobbing, og de har mer enn 20 ganger så høy risiko som vanlige elever for å droppe ut av skolen (Humphrey, 2008). Ifølge Tantam (2000) mobbes tre av fire barn med AS i skolen. Den vanligste formen for mobbing er den verbale, mens noen antastes også fysisk. Denne forfatteren har til gode å møte personer innenfor autismespekteret som ikke kan rapportere om at de har blitt utsatt for mobbing og trakassering i skolen – og mange sliter fremdeles med alvorlige ettervirkninger som voksne. Ifølge Attwood (2006) kan de slite med følgene av mobbingen i flere tiår. Dette virker negativt inn på selvbylde og gjør personen sårbar for psykiske problemer (Ghaziuddin, 2005; Wing, 1996). For mange blir sosiale erfaringer lite belønnende, og det er derfor ikke til å undres over at mange unngår sosiale situasjoner. Over tid kan dette føre til at de utvikler negative holdninger og tankemønstre om at ingen ting nytter i sosiale settinger, og dette vil redusere sjansene for at de forsøker å samspille med andre.

Det arbeides godt i en rekke av landets skoler, men mye gjenstår, og mange barn med samspillproblemer sliter på skolen, samtidig som de ikke får brukt sine sterke sider i dagens skole.

Ytre stressfaktorer

Erfaringsmessig er konkurranser, leker og spill vanskelig – og ofte uinteressant – for noen med AS, men ikke for alle. Mange arbeidsoperasjoner på en gang kan gjøre dem stresset. Selvstendig læring og valgfrihet og passer heller ikke så godt, f. eks. om de får i oppgave å planlegge læringen selv. Konflikter og krangling, kritikk, kjefting og irettesettelser i klassen, eller av eleven selv, oppleves som belastende for de med syndromet som har mye angst. Det samme gjelder forandring av dagsplan, dårlig tid og stress. Å bli antastet, holdt fast eller stengt inne kan skape problemer for disse elevene. Personer som ikke makter å skape rolig og trygg atmosfære rundt seg, bør ikke arbeide med elever med AS. Selv om det er en del av hverdagen, og neppe til å unngå, kan lærervikarer, nye assistenter og nye opplegg på skolen forårsake stresssituasjoner for disse sårbare og mentalt rigide elevene.

Frustrasjon og sinneeksplosjoner

Når elever med AS blir provosert eller opplever noe de synes er vanskelig eller vondt, kan det slå ut i følelsesmessige eksplosjoner. Det de opplever som vanskelig, kan virke bagatellmessig og ubetydelig for andre, men for eleven selv kan det være dramatisk. Ved slike utblåsninger er eleven vanskelig å snakke med, og han bør få være mest mulig i fred under den verste «stormen».

Ved slike utbrudd mister eleven ofte selvkontrollen og kan begynne å skrike eller slå rundt seg. Problemene kan oppstå når stressfaktoren blir for høy, når planer endres

Vi må ha fokus på barn og unges sosiale og kulturelle oppvekst både i hjem og skole, og vi må søke kunnskap ut over den objektive verden.

eller når eleven motvillig må samhandle med jevnaldrende. En del elever med de vansker som er karakteristiske for AS, greier ofte ikke å gi uttrykk for at de er under stress. Noen kobler helt ut eller dagdrømmer. De kan komme med tilsynelatende uklare utsagn som «Jeg vet ikke hva jeg skal gjøre» og lignende. Da denne type signaler ikke nødvendigvis ledsages av følelsesmessige uttrykk, kan læreren lett komme til å overse dem. På et senere tidspunkt kan så eleven, tilsynelatende umotivert, bli aggressiv og begynne å skrike eller slå rundt seg. Imidlertid viser ikke alle elever med AS denne type atferd i skolen. Noen greier seg rimelig godt på skolen, til tross for faglige og sosiale problemer.

Utbrudd kommer ikke uten et eller annet forvarsel. De som ikke kjenner eleven, rapporterer gjerne at utbruddene kommer tilsynelatende umotivert.

Hvordan kan aggresjonsutbrudd forebygges?

Aggresjonsutbrudd hos elever med AS går gjerne over flere stadier (Myles & Southwick, 2005; se også Kaland, 2008a), og kan variere i lengde, fra minutter til timer. Atferd som ikke synes direkte relatert til aggresjonsutbruddet, kan være negle- eller leppebiting, muskelstramming eller andre kroppslige manifestasjoner som å skjære grimaser eller å sitte urolige med føttene. Eleven kan også klage over at han ikke føler seg vel og kan trekke seg bort fra andre mennesker, både emosjonelt og fysisk. Han kan også opptre truende mot lærer eller medelever, både verbalt og fysisk, og forstyrre hele klassen. På dette stadiet er det viktig at læreren forholder seg på en slik måte at hun ikke blir en del av striden. Det bør vurderes om eleven skal tas ut av klassemiljøet når han gir tegn på at han har det vanskelig. En bør derfor prøve å forutse tegn til uro, og ikke forklare eller mase på eleven før eller under utbruddet, og ikke holde ham fast. Det bidrar bare til å øke aggresjonen. Noen strategier som kan være effektive, er de følgende:

Kontroll gjennom nærhet og berøring Kontroll gjennom nærhet oppnår en ved at læreren går rolig og stiller seg nær eleven som begynner å bli urolig, men uten å si noe. Dette kan ha en beroligende effekt på noen elever, samtidig som det ikke bryter inn i undervisningen. Kontroll gjennom

nærhet innebærer en lett berøring av en kroppsdel. Å berøre eleven som tramper med føttene, kan stoppe denne atferden. Men i noen tilfeller vil denne type tilnærming ha en motsatt effekt enn det som var tilsiktet, idet noen elever med AS kan bli skremt av at læreren berører dem. Da noen kan oppleve berøring som ubehagelig og smertefull, kan den bli mistolket som en aggressiv handling.

Kontroll gjennom visualisering Bruk av visuelle hjelpemidler (timeplan osv.) som uttrykker forventninger til eleven, eller som informerer om de aktiviteter som skal finne sted, kan virke beroligende og skape trygghet. Å forberede eleven på endringer i timeplanen kan forebygge angst og uro, og det kan også bidra til at de andre elevene ikke forstyrres. En elev som signaliserer at han blir urolig, kan henvises til timeplanen sin for å bli gjort oppmerksom på at etter å ha fullført oppgaven, kan han få arbeide med et emne som er av spesiell interesse for ham, eventuelt sammen med en annen elev. Noen ganger kan det å vise eleven oppmerksomhet, ikke minst overfor hans spesielle interesse, fremme ønsket atferd.

Gå med «beskjed» eller gå til «oppryddig» En strategi, som må planlegges på forhånd, er å la eleven få spørsmål om å gå og gi en beskjed til en lærerkollega i et annet klasserom, eller få spørsmål om å gå til gymsalen og være med på å rydde opp etter gymnastikktimen og lignende. Det mest hensiktsmessige vil være å tenke ut en rute som også har et opphold underveis. Slik kan eleven få tid til å roe seg ned til han er tilbake til klasserommet. Læreren bør være tilgjengelig når eleven er tilbake – om nødvendig for å tre støttende til.

Trekke seg tilbake til rolige omgivelser Læreren kan sørge for et trygt sted som eleven med AS kan gå til når han føler trang til å få tilbake selvkontrollen. Et rom på skolen som ikke er stadig i bruk, kan egne seg til dette. Når eleven føler behov for å forlate klasserommet, kan han ta med seg skriftlige oppgaver og arbeide tilbaketrunket i mindre stressede omgivelser. Er det praktisk mulig, kan det være fint å sette på musikk eller se på en video som en vet eleven liker. Eleven bør også få noe å drikke. For noen elever kan det være til

hjelp å planlegge skoledagen slik at de kan begynne dagen på det avskjermede rommet og kan ta pauser etter behov.

Kontroll gjennom humor En spøkefull bemerkning kan i noen tilfeller hindre uro, samtidig som den smitter over på de andre elevene i klassen. Men denne strategien bør brukes med forsiktighet; en bør være sikker på at eleven forstår humoren, og at han ikke oppfatter seg selv som mål for den. Det forutsetter at en kjenner eleven godt.

Gå en tur... Noen ganger kan det være en effektiv strategi å gå en tur med eleven – hvis ikke han har tendens til å løpe sin vei. Læreren eller den voksne bør gå sammen med eleven, men uten å si noe. Eleven tenker ikke så logisk i slike situasjoner og vil mest sannsynlig reagere emosjonelt på ethvert utsagn, mistolke det eller gjengi det som har blitt sagt, på en ugjenkjennelig måte. Derimot bør eleven få si hva han vil, uten å måtte frykte straff eller bli møtt med logiske argumenter. Den voksne bør forholde seg rolig, vise så få reaksjoner som mulig og ikke konfrontere eleven med noe som helst.

Det er viktig å kjenne eleven med AS godt før en setter tiltak ut i livet, for feil strategi kan snarere forverre enn løse problemet. En bør imidlertid være klar over at tiltak på dette stadiet er førstehjelp, og at tiltakene neppe bidrar til at eleven forstår årsaken til sin egen frustrasjon og angst. På samme måte som det er viktig å skjønne hva som forårsaker utbrudd, bør en også være klar over hvilken læreratferd som kan føre til opptrapping av atferdsproblemer i klassen. Dessuten bør eleven få hjelp til å komme seg ut av situasjonen, uten å miste ansikt, og han bør få komme seg ut av klasserommet på en mest mulig smidig måte.

I noen tilfeller trenger eleven å få komme seg hjem for å hvile, for de sterke emosjonelle utbruddene tar på kreftene. Seinere, samme dag eller dagen etter, kan en ta opp det som hendte og snakke om hva som skjedde og hvorfor. Da bør en også diskutere med eleven hva han kan gjøre neste gang noe slikt skjer. En måte å arbeide med vanskelige situasjoner eller uheldige reaksjoner, er å lage en sosial historie der det som skjedde i den sosiale situasjonen, noteres ned. Deretter kan en skrive en detaljert historie om hvordan en kan opptre

i lignende situasjoner. Alle lærere, vikarer og assistenter på skolen bør være oppmerksomme på hva som bør gjøres hvis eleven går inn i en emosjonell storm, og det bør være en klar prosedyre på hvordan en møter disse utbruddene.

Struktur, tydelighet og faste rammer som forebyggende faktorer

Mange barn med AS verdsetter intellektuelle ferdigheter. Disse hører med til deres sterke sider og kan kompensere for deres ofte lave selvbilde og vanskene de har med å samspille sosialt. Viktigst av alt er som nevnt en oversiktlig dags- og ukeplan, fast og tydelig struktur, forutsigbarhet, tydelighet, definerte arbeidsoppgaver og planmessighet. Hvis det er mulig innenfor skolens rammer, bør eleven ha en fast lærerkontakt som til enhver tid er tilgjengelig. Dessuten bør eleven ha en fast elevgruppe rundt seg, samme rom, fast plass, faste tider og pauser til samme tid. Individuelt arbeid fungerer bedre enn gruppearbeid, men prosjektarbeid kan fungere, spesielt hvis prosjektet tilpasses elevens interesseområder. Hvis eleven skal arbeide i en gruppe, må gruppens arbeid og roller fordeles tydelig og struktureres av en voksen person. Dette er en utfordring som skolen må forholde seg til, for det er ikke eleven med AS som skal tilpasse seg skolen, men skolen som må imøtekomme elevens behov.

Bruk av huskelapper der oppgaven eller det eleven skal gjøre og angivelse av rekkefølgen ting skal gjøre i, virker strukturerende. Å presse eller tvinge en elev med AS er dømt til å mislykkes (Howlin, 1997). Derimot bør man lirke og prøve å motivere eleven (Kaland, 2008a).

Noen tanker til slutt

En Aspergerdiagnose indikerer en nedsettelse av visse kognitive, kommunikative og sosiale funksjoner. Læring er en dynamisk prosess, og personer med en samspillvanske, er på samme måte som ikke-autistiske personer, heterogene med hensyn til lærestil (Tsatsanis, 2004). Personer med en funksjonshemming har lovfestet rett til en individuell plan, der adekvate hjelpetiltak er konkretisert. Dette kan synliggjøre elevens behov for hjelp i hverdagen, også på skolen. I noen tilfeller kan det være hensiktsmessig og ofte nødvendig med en egnet, personlig assistent, som hjelper eleven gjennom skolehverdagen.

Studier av inkludering viser at det foreligger en betydelig risiko for at for mange elever med AS/HFA ikke inkluderes i skolen, slik intensjonen var. De som synes å klare seg best, er de som har foreldre som står på for dem (Chamberlain et al., 2007). Dette er en utfordring for skolen. Vellykket inkludering vil kreve engasjement hos de som underviser eleven og et nært samarbeid med barnas foreldre, idet sistnevnte er en viktig ressurs med henblikk på å få til en vellykket inkludering (Ozonoff, Dawson & McPartland, 2002). Det bør være god kontakt mellom skolen og hjemmet, med regelmessig, gjensidig kommunikasjon per telefon, e-post eller via kontaktbok. Nærpersoner som foreldre og foresatte, som kjenner barnet godt, kan også formidle hvilke faglige og sosiale hjelpe- og støttetiltak som til enhver tid er nødvendige. I et prosjekt som blant andre Sosial- og helsedirektoratet har igangsatt – venn1.no – får medelever i oppgave å være en venn og støtte for de som faller utenfor fellesskapet. Dette kan være et godt tiltak, overfor elever med ulike typer samspillvansker, særlig for å hindre at eleven mobbes.

Det meste dreier seg om ressurser med henblikk på å gjennomføre gode tiltak. Kunnskap om disse barnas sterke og svake sider er den kanskje viktigste ressursen, men mye dreier seg om penger og prioriteringer. Det er lett å skyte på pianisten, på læreren, som knapt nok får anledning til å reise på kurs for å holde seg faglig oppdatert om denne type tilstander. Dessuten skal en ikke glemme at læreren har mange andre til dels krevende elever å forholde seg til i timene. Uansett er det en utfordring å fremme elevens evne til å kommunisere bedre. Det forutsetter blant annet at læreren greier å sette seg inn i elevens måte å se verden på, skape forutsigbarhet og å være klar og eksplisitt i sin kommunikasjon. Visualisering av lærestoffet er vanligvis effektivt når en underviser disse elevene (Attwood, 2006; Myles & Soutwick, 2005).

Temple Grandin (2006), som er en fremgangsrik kvinne med AS, sier at mange med diagnosen opplever at folk rundt dem er så utålmodige og har det så travelt. Alt skal gå så fort, føler de. Slik får de ikke tilstrekkelig tid til å resonnerer og svare på det de blir spurt om. Aspergerpersonens problem-løsningsstrategier er ofte omstendelige og særegne (Bruner & Feldman, 1993), og de bruker lengre tid enn typisk utviklede

barn og ungdommer på å prosessere og løse kognitive oppgaver (Kaland, Smith & Mortensen, 2007). Personer med AS er imidlertid nokså forskjellige, og den strategien som fungerer for én, vil ikke nødvendigvis være til særlig hjelp for en annen. Som pedagog skal en dessuten være klar over at en kan lære mye av å lytte til Aspergerpersonenes egne erfaringer (Kaland, 2008b).

Mange med AS har spesielle interesser som opptar dem sterkt og gir dem glede og avspenning (Attwood, 2006). De spesielle interessene er relevante i en undervisningssammenheng, ikke minst fordi de oppleves som meningsfulle og motiverende (Winter-Messieurs, 2007). Glede og trivsel i arbeidet bør prioriteres høyt, for uten det er det meste formålsløst (Dewey, 1991). De ferdighetene som personer med AS har utviklet innenfor spesielle områder, kan dessuten legge grunnlaget for fremtidige studier og et yrke (Attwood, 2006). I skolen bør en prøve å kanalisere disse interessene og ferdighetene inn i positive og relevante virksomheter; gode tallferdigheter kan kanaliseres til å lære matematikk, tekniske ferdigheter til data osv. Mens gutter med AS er overrepresentert innenfor disse tekniske områdene, fungerer en del jenter med syndromet også godt innenfor omsorgsyrker (Attwood, 1999). Interessene og ferdighetene på enkelte områder kan også gi muligheter for sosialt samspill, i og med at de får vist seg fram på områder der de kan vel så mye som de øvrige elevene i klassen.

Det er også viktig at lærerne tar seg tid til å lytte til det foreldrene kan fortelle om barnets sterke og mindre sterke sider. En del elever med AS kan trenge hviledager hvis skoletilværelsen blir altfor psykisk utfordrende, vanskelig eller slitsom. Da det ikke finnes noen spesifikk «aspergerpedagogikk», må elever med samspillvansker få et tilpasset opplæringstilbud.

Noen mener en at diagnosen AS er en sosial konstruksjon (Molloy & Vasil, 2003), og at denne type diagnoser er stigmatiserende og er derfor mer til skade enn til gagn. I noen tilfeller kan det være mindre relevant med en diagnose som ikke er til noen nytte, (Andrew, 2006), men stigmatiseringsfaren og ulempene bør veies mot de fordelene som en diagnose kan ha (Kaland, 2008c). En ideologisk motivert motstand mot diagnoser er ikke alltid produktiv, men synes å trives bra, særlig blant aktører som har samspillproblembarnets ofte forpinte

skolehverdag på behagelig avstand. De kognitivt «annerledes» elevene har ofte betydelige problemer med å tilpasse seg i et «normalt» samfunn, hvis normalitet er alt annet enn veldefinert. De må i realiteten tilpasse seg en verden som i begrenset grad gir dem muligheter til å utvikle seg i samsvar med sine potensialer og sterke sider. Disse elevene bør derfor få gjøre gode erfaringer, eksempelvis gjennom godt tilrettelagt skolegang eller gjennom et meningsfullt arbeid, for at de gradvis kan få utvikle bedre selvbylde (Attwood, 2006). For noen vil det bety å leve i henhold til alternative kriterier, slik at de ikke alltid må sammenligne seg med det perfekte og ofte uoppnåelige (Willey, 1999). Det vil også innebære å akseptere seg selv som den verdifulle personen en er.

REFERANSER:

- ALCÁNTARA, J., E. M. L. WEISBLATT, B. C. J. MOORE & P. F. BOLTON** (2004). Speech-in-noise perception in high-functioning individuals with autism or Asperger's syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 1107–1114.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION** (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- ANDREW, D. N.** (2006). Mental Health issues surrounding diagnosis, disclosure and self-confidence in the context of Asperger syndrome. I: D. Murray (Ed.), *Coming out Asperger: Diagnosis, disclosure and self-confidence* (ss. 94–107). London: Jessica Kingsley Publishers.
- ASPERGER, H.** (1944/1991). 'Autistic psychopathy' in childhood (Frith, U., Oversettelse og kommentar). I U. Frith (Ed.), *Autism and Asperger syndrome* (ss. 37–92). New York: Cambridge, University Press (Originalverk publisert i 1944).
- ATTWOOD, T.** (1999). *Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals*. Videopresentasjon. Texas: Future Horizons.
- ATTWOOD, T.** (2006). *The complete guide to Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- BARON-COHEN, S.** (1995). *Mindblindness. An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- BARTLETT, S. C., ARMSTRONG, E., & ROBERTS, J.** (2005). Linguistic resources of individuals with Asperger syndrome. *Clinical Linguistics and Phonetics*, 19, 203–213.
- CHAMBERLAIN, B., KASARI, C. & ROTHERAM-FULLER, E.** (2007). Involvement or isolation? The social network of children with autism in regular classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37, 230–242.
- DEWEY, M.** (1991). Living with Asperger's syndrome. I U. Frith (red.), *Autism and Asperger Syndrome* (ss. 184–206). Cambridge: Cambridge University Press.
- EISENMAJER, R., M. PRIOR, S. LEEKAM, L. WING, J. GOULD, M. BEN & B. ONG** (1996). Comparison of clinical symptoms in autism and Asperger's disorder. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1523–1531.
- EHLERS, S. & C. GILLBERG** (1993). The epidemiology of Asperger Syndrome. A total population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 1327–1350.
- FRITH, U.** (2004). Emanuel Miller lecture: Confusions and controversies about Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 672–686.
- GHAZIUDDIN, M.** (2005). *Mental health aspects of autism and Asperger syndrome*. London. Jessica Kingsley Publishers.
- GILLBERG, C.** (1997) Barn, ungdommar och vuxna med Asperger syndrom - normala, genier, nörder? Stockholm: Bokförlaget Cura.
- GRANDIN, T.** (2006). *Thinking in pictures. My Life with autism*. New York; Vintage Books.
- HOWLIN, P.** (1997). *Autism: Preparing for adulthood*. London: Routledge.
- HOWLIN, P.** (2003). Outcome in high-functioning adults with autism with and without early language delays: Implications for the differentiation between autism and Asperger syndrome. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, 3–13.

- HUMPHREY, N.** (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23, 41–47.
- KALAND, N.** (2006). Ungdom og vennskap: Hvorfor har ungdom som er kognitivt «annerledes», vansker med å etablere og opprettholde vennskapsrelasjoner til vanlig ungdom? *Norsk Pedagogikk Tidsskrift*, 90, 230–242.
- KALAND, N.** (2008a). Å forstå og undervise elever med Asperger syndrom. Kurshefte. Lillehammer: Storkopi.
- KALAND, N.** (2008b). Hva kan vi lære av å lytte til personer med en autismespektertilstand? *Norsk Pedagogikk Tidsskrift*, 92, 139–150.
- KALAND, N.** (2008c). Det var en lettelse å få vite hvorfor jeg ikke var som andre. Om å få stilt en autisme- eller Asperger syndromdiagnose *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 45, 127–132.
- KALAND, N., MØLLER-NIELSEN, A., CALLESEN, K., MORTENSEN, E.L., GOTTLIEB, D., & SMITH, L.** (2002). An 'advanced' test of theory of mind: Evidence from children and adolescents with Asperger syndrome. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 43, 517–528.
- KALAND, N., L. SMITH & E. L. MORTENSEN** (2007). Response times of children and adolescents with Asperger syndrome on an 'advanced' test of theory of mind. *Journal of Autism and Developmental Disorder*, 37, 197–209.
- KANNER, L.** (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child* 2, 217–250.
- MCINTOSH, K. E. & C. DISSANAYAKE** (2004). Annotation: The similarities and differences between autistic disorder and Asperger's disorder: A review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 421–434.
- MEYER, J. A., P. MUNDY, A. H. VAUGHAN & J. S. DUROCKER** (2006). Social attribution processes and comorbid psychiatric symptoms in children with Asperger syndrome. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 10, 383–402.
- MOLLOY, H. & L. VASIL** (2003). The social construct of Asperger syndrome: The pathologising of difference. *Disability & Society*, 17, 659–669.
- MURRY, D.** (2006). *Coming out Asperger. Diagnosis, disclosure and self-confidence*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- MYLES, B. M. & J. SOUTHWICK** (2005). *Asperger syndrom and difficult moments. Practical solutions for tantrums, rage, and meltdowns*. Kansas: Autism, Asperger Publishing Company.
- OZONOFF, S., G. DAWSON & J. MCPARTLAND** (2002). *A parent's guide to Asperger syndrom & high-functioning autism. How to meet the challenges and help your child thrive*. New York: Guilford Press.
- POSSERUD M-B., A. J. LUNDERVOLD & C. GILLBERG**, (2006). Autistic features in a total population of 7-9-year-old children assessed by the ASSQ (Autism Spectrum Screening Questionnaire). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47, 167–175.
- ROGERS, S. J. & S. OZONOFF** (2006). Annotation: What do we know about sensory dysfunction in autism? A critical review of the empirical evidence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46, 1255–1268.
- SCOTT, F. J., S. BARON-COHEN, P. BOLTON & C. E. G. BRAYNE** (2002). Prevalence of autism spectrum conditions in children aged 5-11 years in Cambridgeshire, UK. *Autism: The International Journal of research and Practice*, 6, 231–237.
- TAGER-FLUSBERG, H.** (2003). Exploring the relation between theory of mind and social communicative functioning in children with autism. In B. Repacholi & V. Slaughter (red.), *Individual differences in theory of mind. Implications for typical and atypical development* (ss. 197–212). New York: Psychology Press.
- TANTAM, D.** (2000). Adolescent and adulthood of individuals with Asperger syndrome. I: Klin, A., Volkmar, F.R., & Sparrow, S.S. (red.) *Asperger syndrome*. New York: The Guilford Press.
- TSATSANIS, K.** (2005). Heterogeneity in learning style in Asperger syndrome and high-functioning autism. *Topics in Language Disorders*. 24, 260–270.
- WILLEY, L. H.** (1999). *Pretending to be normal. Living with Asperger's syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- WING, L.** (1996). *The autistic spectrum - A guide for parents and professionals*. London: Constable.
- WINTER-MESSIERS, M. A.** (2007). From tarantulas to toilet brushes. Understanding the special interest areas of children and youth with Asperger syndrome. *Remedial and Special Education*, 28, 140–152.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION** (1993). The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders. Diagnostic criteria for research. Geneva: Athor.

Friends-programmet

AV KIRSTEN FLATEN

Omfanget av ulike former for angst er større enn det mange er klar over. Ved Regionsenter for barn og unges psykiske helse i Bergen gjennomføres en studie med et manualbasert terapiprogram for behandling av slike vansker. Leder for prosjektet er dr. med. Einar Heiervang.

FRIENDS-programmet har en del som er tilpasset barn i alderen 8–12 år, og en del tilpasset ungdom fra 12–15 år. Den er basert på kognitiv terapi som behandlingsmetodikk for behandling av angst, og er særlig rettet mot barn og unge med separasjonsangst, sosial angst og generalisert angst. Angst i barne- og ungdomsgruppen er langt mer vanlig enn vi kanskje antar. Heiervang anslår at så mange som 15–20 % av aldersgruppen 8–17 år lider av angst.

Angst er en naturlig følelse som vi alle kjenner til og som innimellom er nyttig for oss, og som kan sammenlignes med emosjonell frykt. Når angsten oppstår uten at det egentlig er grunn til det, da er ikke angst nyttig lenger, men en faktor som gjør hverdagen vanskeligere for barn, unge og deres foreldre. Angst fører ofte til unnåelses-strategier, som over tid kun virker som forsterkere på angsten. Dette prosjektet er i første rekke en utprøving av en manual som gir et helt konkret terapiforløp i forhold til barn og unge som sliter med separasjonsangst, generalisert angst og sosial angst. Man ser på effekten av behandlingen og vil så vurdere om Friends-programmet vil bli anbefalt brukt i Norge.

Friends-prosjektet

– *Hvilke kriterier ligger til grunn for valg av dette programmet isteden for andre program, som for eksempel Coping Cat, d som også er et manualbasert terapiprogram?*

– Vi valgte FRIENDS fordi det kan gis både i grupper og individuelt, og fordi det legges mye vekt på å involvere foreldre, ellers er prinsippene stort sett de samme i de ulike programmene. Dette programmet er utviklet i Australia, av dr Paula Barret, og blir brukt der. Man ser der at det å gi tidlig intervensjon for angst har positiv effekt i forhold til redusert angst. Dette er jo påvist gjennom andre studier også, sier Heiervang og viser til en artikkel av Rapee mfl. i Journal of Consulting and Clinical Psychology, 2005, Vol.73, No.3, 488–497.

– Deltakerne i prosjektet er 7 BUP poliklinikker fra Helseregion Vest. Ved hver av klinikkene har 3–5 klinikere blitt opplært i metodene for diagnostisering og behandling som vi bruker i dette prosjektet. I 2007 utførte vi en pilotstudie, dvs. en direkte utprøving av terapien, men selve hovedfasen foregår i 2008 og 2009. Vi håper å få med til sammen ca. 200 barn fra 8 til 15 år i studien. Vi vet at det er mange barn som sliter med angst, men vi vet også

at det er stor underrapportering her, påpeker Heiervang.

– *Hva ønsker man å oppnå med dette forskningsprosjektet?*

– Med Friends ønsker vi å finne frem til et manualbasert program som kan være nyttig til behandling av angst. Tidligere har det vært prøvd mest på utvalgte barn i prosjekter knyttet til universiteter og spesialiserte angstklinikker, forklarer Heiervang.

Angst

I forhold til hvilken angst man finner hos de ulike barna så vurderer Heiervang at for de yngste er såkalte enkle fobier og separasjonsangst vanlig – de kan være redde for dyr, mørke, sove alene, overnatte hos andre eller delta i fritidsaktiviteter eller bursdager. Etter hvert blir generalisert angst vanligere, med mange bekymringer som er vanskelige å kontrollere. Sosial angst øker også på fra omkring puberteten, med frykt for andres vurdering, opptre, lese høyt, ta kontakt med andre osv. Dette er ofte veldig hemmende for tenåringer.

– Det man etter hvert har oppdaget er at mange ikke vokser ut av angsten, men at den vedvarer og da ofte med økende negative konsekvenser, sier



Foto: privat

Heiervang. Man ser at ubehandlet angst ofte fører til sosiale vansker, hel-seproblemer og påfølgende vansker med å delta i arbeidslivet eller ha et godt sosialt liv. Å ta tidlig fatt i angstlidelser eller aller helst å forbygge dette vil forhindre mye lidelse for mange barn, unge og foreldre, understreker han.

Kognitiv terapi

– *Hva skiller kognitiv terapi fra annen terapi?*

– I kognitiv terapi får man hjelp til å skjønne hvilke tanker som fører til, forsterker og vedlikeholder angst, og selvsagt til hvordan man skal forholde seg for å bryte slike tanker-måter. Friends er en manualbasert terapi hvor mål og oppgaver for hver time er beskrevet. Barna får arbeids-

bøker som de tar med hjem, og de må trene seg på mål de selv setter for å bli modigere. Slik får de nye erfaringer og trygghet til å prøve ting de før aldri har turt. Det er gøy å se de fremskrittene noen gjør allerede etter få timer. Totalt går programmet over 10 uker, forteller Heiervang.

Friends programmet

Selve FRIENDS-programmet er bygget opp med 10 ukentlige terapiøkter og to oppfølgingsøkter etter 4 og 12 uker. Kjernen i programmet er kognitiv atferdsterapi (KAT), en terapiform som har vist seg svært nyttig som behandling av angst både hos voksne og barn.

– Ved KAT antar man at tenkning er grunnlag for følelser. Følgelig vil

det å jobbe med tankene føre til en reduksjon av angstfølelser. Friends inneholder også en psyko-edukativ del der barn, ungdom og foreldre får innføring i hva angst er og hva den gjør med en. Det å ha kunnskap om angst er med på å ufarliggjøre den, mener Heiervang.

Programmet kan brukes som individual- eller gruppeterapi, uten at Heiervang vil si noe om hva som er å anbefale. Det er noe av det man ser på i forskningsprosjektet. Det å være i gruppe kan selvsagt være svært utfordrende for barn og unge med sosial angst, og ingen blir presset til å delta i gruppe om de virkelig ikke klarer det. Både individual- og gruppeterapi stiller krav til aktivitet. Både barn og unge får egne arbeidsbøker med oppgaver som skal løses både i terapitimen og hjemme. Foreldrene blir trukket aktivt med i behandlingen, og det er egne møter for foreldre i tillegg til at de er med i slutten av hver time. Her trekkes terapien inn i hverdagen, både når det gjelder å øve på programmet og hvor hyppig belønningene skal komme. Heiervang mener at det å gi foreldrene mulighet til å delta aktivt er en av faktorene som er viktig for suksess.

Heiervang legger til at KAT også er tilpasset voksne, og prosjektet omfatter en lignende utprøving innen psykisk helsevern for voksne i Helseregion Vest.

En av tre gjennomfører videregående opplæring

TEKST OG FOTO: BITTEN MUNTHE-KAAS

– Kun en av tre elever i videregående skole gjennomfører opplæringen i dag. Vi vet at mange av dem som faller ut, er elever med funksjonshemming.

Leder av Unge Funksjonshemmede, Mads Andreassen var først ut blant innlederne på siste møte i Utdanningsdirektoratets Brukerforum for likeverdig opplæring. Han mente at dette frafallet blant annet skjer i kjølvannet av manglende forståelse, manglende tilrettelegging og for mye makt hos skoleeier. Mange møter heller ikke den riktige rådgiveren som kan hjelpe dem videre.

Andreassen karakteriserte det store frafallet som en stor og sammensatt utfordring. – Et meget viktig satsingsområde for å redusere det er universell utforming av læringsmiljøet. Som omfatter alt fra bygninger, uteområder, studier, undervisning og tilrettelegging av selve studielivet. Fokus må også rettes mot IKT som blir stadig viktigere og samtidig mer utilgjengelig for stadig flere elever innen høyere utdanning.

Det er samtidig viktig å ha i mente at universell utforming reduserer behovet for spesialtilpasning, fortsatte Andreassen. – Universell utforming er likevel ikke løsningen på alt – men uansett et viktig virkemiddel på veien mot et inkluderende læringsmiljø. Lærernes rolle er derimot avgjørende i denne sammenheng. Deres utdanning må styrkes. De må få mulighet for faglig utvikling samtidig som rektorenes rolle oppgraderes. Den individuelle planen må også styrkes.

Mats Andreassen kom også inn på betydningen av en virkelighetsnær

yrkesopplæring. – Elever med funksjonshemming må få prøvd seg ut på det de skal prøve seg ut på. Arbeidspraksis må legges inn både i videregående opplæring og høyere utdanning for å fungere som viktig dokumentasjon når fremtidige arbeidsgivere skal ta stilling til om de vil satse på den enkelte. Dette øker i tillegg elevenes selvtillit.



Mats Andreassen fra Unge Funksjonshemmede.

En tung bær

– Kampen for inkluderingen av vår datter på videregående skole er som en tung bær.

Gørild Skancke fra Melhus utenfor Trondheim har alltid stått på for at datteren Guro skal være en del av fellesskapet med jevnaldrende. I sitt foredrag «Har elever med særskilte behov rett til å gå på ordinært fagprogram?» orienterte hun om Guros

opplæringstilbud fra barnehagen til hverdagen i dag på andre året ved Melhus videregående skole der hun går på kokk- og servitørfaget.

– I motsetning til på barne- og ungdomsskolen fokuseres det nå på Guros begrensinger og argumenteres med at hun vil ha større utbytte av å gå i den spesielle gruppen for elever med funksjonshemninger. For oss er imidlertid den inkluderende skolen den eneste løsningen. Vårt valg om at hun skal gå på ordinært fagprogram har likevel aldri vært lettvinnt eller behagelig. Mitt utgangspunkt for å kjempe denne kampen har uansett alltid vært: Hvordan skal vi ellers få et inkluderende samfunn – hvis ikke skolen er det?

Gørild Skancke har bedt PP-tjenesten vurdere hvorvidt Guros opplæringstilbud på ordinært fagprogram kan bli vurdert som et utviklingsprosjekt. – Vi har fått tommelen ned ettersom skolen sier nei. Her er vi ikke en gang blitt tatt med på råd i utviklingen av vår datters individuelle plan.

Noe vi til gjengjeld stadig blir konfrontert med er faglærers påstand om at Guro som trenger hjelp til alt og ikke har verbalt språk, heller ikke kan ha noe som helst utbytte av å være sammen med klassekameratene når de for eksempel får opplæring i et fag som elgskjæring. Jeg argumenterer da ut fra den anerkjente psykologen Michael

Tetzchners teori om at en slik situasjon kan være kommunikativ i seg selv.

Poenget er at Guro både i denne og andre situasjoner har mye kontakt med jevnaldrende på en måte som er jevnbyrdig – til tross for at hun ikke snakker selv. Tenk på hvilken signaleffekt det hadde fått hvis hun ikke hadde fått være med på elgskjæring! I tillegg til at hun har utbytte av å være med, virker det at hun deltar også oppdragende på de andre. Livet har dessuten lært meg at det å sitte å vente på å bli inkludert ikke fungerer. Vi må være der og inkludere oss selv. Jeg er for eksempel med på foreldremøtene i Guros klasse. Det er ikke spesielt morsomt – men nødvendig.



Gørild Skanckes datter med funksjonshemning går på ordinært fagprogram på videregående skole.

Til tross for negative holdninger fra skolens side og takket være kloke mennesker med Guros assistent i spissen, har min datter en god hverdag på videregående. Dette minner meg for øvrig om et viktig ordtak som lyder slik: Du skal gi tulipanen så gode oppvekstkår

som mulig, men du skal ikke tvinge den til å bli en rose, presiserte Gørild Skancke.

Har en drøm

I sitt foredrag «Utfordringer og muligheter for tilrettelegging av videregående opplæring» kom seksjonsleder Christine Moe Hovind fra Utdanningsforbundet inn på i hvilken sårbar alder elevene er i når de begynner på videregående skole. – Lærerne er på sin side ulike i sine møter med elevene både når det gjelder holdninger og kunnskaper. Det er likevel ingen tvil om at de ut fra sine ulike ståsteder har en drøm om at de skal lykkes og skape en meningsfylt skoledag sosialt og faglig for alle sine elever.

Det er samtidig grunn til å reise spørsmål om hvorvidt disse lærerne gjennom sin utdanningsbakgrunn er godt nok rustet til å møte alle elever. Mange har sin utdanningsbakgrunn fra universitetene der de ikke lærer nok verken om den pedagogiske biten eller hvordan de skal kommunisere med elevene. På de stadig større skolene med et ofte dårlig fysisk miljø får lærerne i tillegg lite tid til sine elever med ulike personligheter. Andre utfordringer som både elever og lærere stilles overfor er prestasjonspress, innsats som settes inn for sent, et stort frafall og en vanskelig overgang mot studier og yrke.

Hovind var samtidig opptatt av de fantastiske mulighetene som åpner seg ved tilfanget som de stadig større og mer sentraliserte skolene nå får i form av et stort og bredt mangfold av

elever. – Faglærernes hverdag er samtidig preget av sitt møte med så mange som 120 elever om dagen der de går fra gruppe til gruppe med sine rettebunker. På videregående møter de i tillegg mange elever i en sårbar alder som bærer på historier om at de har mislyktes i sitt tidligere skoleløp. De videregående skolene vet samtidig lite om sine nye elever. Grunnopplæringen har ikke rapporteringsplikt til videregående. Kvaliteten på mange av rapportene som derimot skal skrives om elever som trenger spesialundervisning, er i tillegg ofte elendige.

Fokuset på prestasjon i basisfagene gjør nå noe med hele skolen, fortsatte Christine Moe Hovind. Som mente at dagens bekymringsfulle frafall ikke minst må ses i sammenheng med dette. – En stor utfordring i denne sammenheng er også de kritiske overgangene. Barns og unges frafall starter ikke på videregående. Vi må se lenger tilbake i den enkeltes skoleløp. Den kritiske overgangen mellom barneskole og ungdomstrinnet er også svært sårbar. Mislykkes elevene der, vil den enkelte få store problemer med å lykkes på videregående.

Christine Moe Hovind ga samtidig uttrykk for at hun er bekymret for den økende graden av segregering som skjer i dagens skole. – Jeg er også redd for at Midtlyng-utvalgets rapport vil resultere i en ideologisk debatt om retten til spesialundervisning og hvorvidt den skal effektiviseres.



Seksjonsleder Christine Moe Hovind i Utdanningsforbundet.

Den store utfordringen

– Etter Kunnskapsløftet virker det som om frafallsproblemet er den virkelig store utfordringen.

Det sa avdelingsdirektør Jan Ellertsen fra Kunnskapsdepartementet i sin orientering om arbeidet med NOU 2008:18 «Fagopplæring for framtida» som er overlevert kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell.

Ellertsen kom inn på noen av utvalgets i alt 88 forslag til tiltak som skal til for at fagopplæringssystemet skal tilfredsstillere kravene fra arbeidslivet om 10–15 år. – Jeg er overbevist om at en betydelig andel av de 30 prosentene som faller fra i videregående, kan fullføre hvis utvalgets forslag blir gjennomført, sa han.

Et av tiltakene utvalget foreslår er at staten og partene i arbeidslivet inngår en samfunnskontrakt med forpliktelser til å opprette læreplasser. Utvalget går dessuten inn for at staten skal pålegge egne helseforetak å opprette læreplasser for helsefagarbeidere.

Det bør innføres en mentorordning for elever og lærlinger som er i faresonen for å avbryte opplæringen. Kommunikasjonen mellom ungdomsskolen og videregående må bedres. Rådgivning og karriereveiledning må styrkes i tillegg til at det må stilles klarere krav til yrkesretting av opplæringen.

Utvalget har i tillegg lagt vekt på at utdanningssystemet må holde flere lengre i sine systemer slik at de får kompetanse som kan brukes i arbeidslivet. Ettersom stadig flere funksjonshemmede gjennomfører videregående opplæring og tar høyere utdanning, vil også de få glede av mulighetene som følger av utvalgets forslag. Alle bransjer vil få behov for høyere kompetanse.

Dagens frafallsprosent i videregående må reduseres. Dette må fortrinnsvis skje i form av et mer fleksibelt opplæringssystem som virkemiddel. Vi får dessuten behov for en raskere omstillingsevne i arbeidsstyrken – som i sin tur vil kreve et system som kan gi tilbud om etterutdanning.

Utvalget mener i tillegg at det må prøves ut noen grep økonomisk slik at det skal lønne seg for skolene at elevene ikke slutter. Medlemmene har brukt mye tid på yrkesretting av de ulike opplæringene. Det er samtidig viktig at hvis en lærling har tatt et fagbrev og ønsker å fortsette, skal det være enkelt å gjøre det for å få høyere kompetanse. Utvalget foreslår også at det skal innføres ekstra tilskudd for lærlinger med ekstra behov for oppfølging. De som ikke får læreplass skal få to års yrkesfaglig opplæring, understreket Jan Ellertsen.

Han viste ellers til at utvalget har vært opptatt av behovet for økt rekruttering av yrkesfaglærere og foreslår bachelor og masterstudier for denne målgruppen innen alle utdanningsprogram. – Veilederkompetansen til instruktørene i bedriftene skal også styrkes. Utvalget foreslår både stipend- og lønnskompensasjonsordninger for yrkesfaglærere som vil ta videreutdanning og større grad av hospiteringer for å få lærerne ut i bedrift og instruktører inn i skolene slik at de kan lære av hverandre.

Ellertsen gikk deretter inn på kvaliteten i opplæringen. – Utvalget går inn for en videreutvikling av et nasjonalt kvalitetsvurderingssystem. Det må også gjøres noe med undervisningen i fellesfag for yrkesopplæringen med bedre lærer- og instruktørkompetanse. Økt bruk av tilsyn som grunnlag for kvalitetssikring av fag- og yrkesopplæringen skal prioriteres. Dette vil i sin tur kreve økt kompetanse om fag- og yrkesopplæring hos fylkesmannen.

Økt internasjonalisering er viktig. PISA og andre internasjonale undersøkelser er nyttige. Disse gir oss en pekepinn på hvordan vi ligger an på ulike områder innen utdanningssystemet. Deltakelse i nettverk bidrar dessuten til utveksling av erfaringer og problemstillinger på tvers av landegrenser.

Samarbeidet med partene i arbeidslivet må i tillegg videreutvikles for å få større gjennomslag. Vi må etablere bedre tilskuddsordninger for hospiteringer også i utlandet og EU-systemet for de ulike aktørene innen fag- og

yrkesopplæringen. Det må settes av mer penger slik at alle kan være med – også i land utenfor EU. Her hjemme må det opprettes et eget senter for forskning på fag- og yrkesopplæring presierte Jan Ellertsen.



Avdelingsdirektør Jan Ellertsen fra Kunnskapsdepartementet.

Stygg forskjellsbehandling

I sitt foredrag «Videregående opplæring på elevenes premisser» kom leder av Elevorganisasjonen, Håvard Vederhus inn på behovet for og ønsket om en skole med like muligheter for alle. – I dag skjer det imidlertid stygg forskjellsbehandling – som blant annet resulterer i et alvorlig frafall – spesielt i videregående. Skolen må i stedet bli en arena der alle får mulighet til å yte sitt beste på tross av ulike hemninger. Det holder ikke å bare gi et tilbud, det skal være godt og likeverdig for alle.

Vederhus påpekte at vi også må få rettferdige og læringsfremmende vurderingsmetoder og verktøy som alle kan bruke. Han understreket at dette er noe Elevorganisasjonen vil ta tak i.

Betydningen av et godt fysisk og psykososialt arbeidsmiljø for elevenes skolehverdag kan ikke understrekes sterkt nok. Lovverket er omfattende. Elevenes arbeidsmiljølov gir elevene mange rettigheter, men stemmer desverre ikke med virkeligheten. Det er mobbing på skolen, skolene sliter med å få til mer og bedre inkludering og det fysiske miljøet er nedslående. Spørsmålet er hvordan vi skal få elevenes lovfestede rettigheter til å fungere i praksis.

Elevorganisasjonen får mange henvendelser fra elever og foreldre om skoler som verken bryr seg eller følger opp elevenes arbeidsmiljølov. Kommunen flest forholder seg også passive – i tillegg til at det ikke finnes sanksjonsmuligheter. Medhold fra fylkesmannen hjelper lite når de ikke kan gjøre noe, og mange fylkesmenn velger og letteste vei. Resultatet blir at problemet avdekkes uten at det skjer noe som helst, sa Håvard Vederhus.



Håvard Vederhus er leder av Elevorganisasjonen.

Viktig undersøkelse

– Lærere skiller ikke klart mellom differensiering, tilpasset opplæring og spesialundervisning for elever med moderate vansker. Nå må både problemene som spesialundervisningen skal løse og utfordringene de allmenne ordningene under tilpasset opplæring for alle skal ivareta, bli gjenstand for en grundig vurdering.

Rådgiver Heidi Marie Høydal i Pedagogisk Psykologisk Tjeneste og FOU-teamet i Oppfølgingstjenesten (PPOT) for Buskerud fylke presenterte en undersøkelse som hun foretok i 2005–2006 sammen med kollega Marie Bækken Larsen. På oppdrag fra utdanningsdirektøren rettet de søkelyset på hvordan spesialundervisningen fungerer på forskjellige måter og nivåer. I alt 17 elever ved seks skoler med i alt ti lærerteam deltok.

Høydal viste til at det naturlig nok var store ulikheter mellom elevenes problemer, beskrivelser og erfaringer og lærerteamenes erfaringer og måter å organisere spesialundervisningen på. – Vi fant likevel viktige felles trekk. Samtlige skoler skilte mellom elever med store og spesielle behov og de som hadde mer moderate vansker. Alle skolene ga uttrykk for hvilken stor utfordring det er å gi tilpasset tilbud til en elevmasse med tilsynelatende økende behov for tilrettelegging. Skolene må dessuten forholde seg til stadig nye grupper elever med ny problematikk. Skillet mellom elever med store særskilte behov og de med moderate vansker kom spesielt tydelig fram i forbindelse med temaet inklu-

dering og dermed samtalene vi hadde med de involverte om hva som skiller spesialundervisning fra ordinær tilpasset undervisning.

Høydal minnet samtidig om at både elever med store/sammensatte og moderate vansker kommer inn under det samme regelverket for spesialundervisning. – Mens lærerne ser sine elever med store funksjonshemninger som et eget fagfelt, vurderer de spesialundervisning og tilpasset opplæring for elever med moderate vansker ofte under ett. En slik bred forståelse av hva begrepet spesialundervisning representerer, er i seg selv en utfordring. Skolene opplevde samtidig at det å skape en likeverdig relasjon og dermed reell inkludering mellom de «ordinære» elevene og de med de store og sammensatte vanskene som problematisk.

Mange av skolene i denne undersøkelsen har laget egne grupper eller avdelinger der elevene med de store og sammensatte funksjonshemningene får sin undervisning. Ved flere av skolene var det imidlertid en tendens til at denne elevgruppen ble møtt med ad hoc-tiltak framfor langsiktige og kompetansebyggende løsninger. Den ulike måten å tenke og organisere inkludering på ved de forskjellige skolene påvirket dermed hvordan de inkluderte elevene i praksis.

Vår undersøkelse avdekket dessuten et stort behov for på den ene side å redusere antallet vedtak om spesialundervisning for elever med moderate vansker og å styrke og sikre kvaliteten på tilpasset opplæring til den samme målgruppen på den andre. Undersøkelsen viste i tillegg at det må foretas en gjennomgang av hva som legges i de ulike begrepene inkludering, segregering og differensiering.

Høydal kom avslutningsvis inn

på at alle de seksten skolene hadde et ønske om og behov for mer fleksibel bruk av ressurser til spesialundervisning og tilpasset opplæring.

– En effektiv ressursbruk bør knyttes til lærersamarbeid. Behovet for kompetanse blant kontaktlærere og faglærere om spesialundervisning må styrkes. Tildeling av ressurser må settes i sammenheng med skolestartprogrammer der skolene vurderer det totale bildet av hvilke elever som bør få særlig fokus, understreket Heidi Marie Høydal.

Interesserte kan lese mer om denne undersøkelsen i Spesialpedagogikk nr. 5/07.



Heidi Marie Høydal fra FOU-teamet i Oppfølgingstjenesten for Buskerud fylke.

Lærekandidatordningen m m

– Forutsetningen for at en elev skal kunne bli lærekandidat er at det er bedrifter og et arbeidsliv der ute som trenger denne type arbeidskraft og er villig til å ta inn vedkommende på en opplæringskontrakt.

Orienteringen som rådgiver Gunnar Lia i Utdanningsdirektoratets avdeling for fag- og yrkesopplæring holdt om lærekandidatordningen vakte stor interesse blant deltakerne på møtet i Brukerforum. Selv om denne ordinære ordningen innen yrkesopplæringen

ble innført samtidig med Reform 94, ga flere uttrykk for at de aldri hadde hørt om dette tilbudet og som er tatt i bruk i varierende grad av de 19 fylkeskommunene.

Lia påpekte at formålet med denne ordningen er å gi tilpasset opplæring ut fra den enkeltes forutsetninger for å lære den praktiske delen av et yrke.

– Det stilles samme krav til bedrifter som tar inn lærekandidater som til andre lærlingbedrifter når det gjelder planlegging, gjennomføring, vurdering og dokumentasjon. Dette innebærer at også lærekandidatene skal ha en faglig leder og at det skal tegnes opplæringskontrakt ved oppstart og senest en måned etter at opplæringen er i gang. Opplæringskontrakten har i tillegg avtale om lønn, læretidens lengde og et eventuelt forpliktende samarbeid med et eksternt støtteapparat. Den er en bindende avtale mellom lærekandidaten og opplæringsbedriften og beskriver hva partene har forpliktet seg til i opplæringstiden. I tillegg til opplæringskontrakten skal det lages en individuell plan for opplæringen (IOP) fra og med skolestart og fram til lærekandidaten avlegger en kompetanseprøve. Den tar utgangspunkt i målene som er satt i den individuelle planen. Prøven blir bedømt av en prøvenemnd. Deretter får eleven utstedt sitt kompetansebevis som kvalifiserer for jobb i det aktuelle faget i ordinært arbeidsliv.

Denne ordningen henvender seg til elever som skal starte opplæring med sikte på en mindre omfattende prøve enn fag- eller svenneprøve. Den er en del av et skoleløp som er spesielt tilrettelagt fra og med skolestart. Skolen har ansvar for å planlegge og tilrettelegge opplæringsløpet i samarbeid med kandidaten og den aktuelle bedriften. En grundig planlegging fra

og med det siste året på ungdomsskolen og gjennom videregående skole og mellom skole og arbeidsliv er alfa og omega i denne sammenheng, presiserte Gunnar Lia.



Gunnar Lia er rådgiver i Utdanningsdirektoratets avdeling for fag- og yrkesopplæring. (foto: Stein Nørve)

Han viste til at søknadsfrist for lærekandidater til opplæringsplass er 1. februar. – Et eget skjema med skolens vurdering av den enkelte skal legges ved. Elever som ikke blir for midlet til arbeid, har rett til alternativ opplæring på skolen.

Oversikt over godkjente lærebedrifter er å finne på den enkelte fylkeskommunes nettsider. Bedrifter som tar inn lærekandidater, får samme tilskudd som for lærlinger. – Det vil si ca. 95 000 kroner for opplæringsdelen som fordeles på to år. For kandidater med særskilte behov kan det søkes om tilskudd ut over dette, sa Gunnar Lia. Interesserte kan lese mer om denne ordningen på Utdanningsdirektoratets nettside under linken om fag- og yrkesopplæring.

Praksisbrev

Vi har prøvd ut ordningen Praksisbrev det siste året med praksisnær læring

fra dag en i noen yrkesfag. Dette er et ikke-søkbart og ikke-spesialpedagogisk tilbud for gjennomføring av fagopplæring til skoletrøtt ungdom som av ulike årsaker ellers ikke gjennomfører videregående opplæring på normert tid.

Rådgiver Kjell Arne Standal fra Utdanningsdirektoratet understreket i sin orientering om denne ordningen at det nå drives forsøk med en alternativ gjennomføringsmåte etter forsøkslæreplaner for at elever som ikke synes skolen er et ok sted å være. – De kan ta hoveddelen av alle de fire årene fagopplæringen består av i bedrift. Kandidatene har både elev- og lærlingstatus og kan avslutte opplæringen etter to år. De får da Praksisbrev som omfatter deler av den kompetansen som endelige fag/svennebrev består av. Standal kom deretter inn på betydningen av god kompetanse blant de som skal veilede disse elevene. – Vi er nå i ferd med å lage et opplegg for det. Alle målene for opplæringen er hentet fra de fastsatte læreplanene i fagene. I høst utvidet vi denne muligheten fra tre til 16 ulike forsøkslæreplaner.

Forutsetningen for å starte opp er at det er et samarbeid mellom skole, bedrift og fylkeskommune. Representanter fra arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene i de involverte faglige rådene fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene Restaurant- og matfag, Naturbruk og Bygg- og anleggsteknikk deltar i styringen av prosjektet. Fylkeskommunene Rogaland, Vestfold og Oslo er med i samarbeid med Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet – mens NIFU-Step tar seg av følgeforskningen.

Et sentralt fokus i dette arbeidet er å øke antallet elever som gjennomfører

videregående opplæring med bedrifter som opplæringsarena. Selv om en del bedrifter i utgangspunktet er skeptiske til å ta inn skoletrøtte elever som ellers ville ha droppet ut, stiller de seg mer positive når de får vite hva ordningen med praksisbrev innebærer. De fleste bedrifter som har deltatt i dette prosjektet, gir gode tilbakemeldinger og gjerne vil ta i mot nye kandidater.

Standal ga deretter uttrykk for at tilrettelegging på arbeidsplassen har vist seg å være en svært vellykket opplæringsarena for de aller fleste i denne elevgruppen. – Prosjektet har allerede vist at arbeidslivet trenger de som ellers ikke ville ha fullført videregående skole. Vi ser at mestring i praktisk arbeid skaper motivasjon for læring. Ungdommene modnes dessuten via praktisk arbeid og utvidet kontakt med voksne. De realitetsorienteres dessuten tidlig i forhold til arbeidslivet og ser at det kreves noe av dem for å lykkes.

Standal påpekte avslutningsvis at interesserte kan lese mer om denne ordningen på Utdanningsdirektoratets nettside under fag- og yrkesopplæring.



Rådgiver Per Arne Standal i Utdanningsdirektoratet. (foto: Stein Nørve)

Er sosiale historier effektivt?

Gjennomgang av en studie som skal vise at sosiale historier virker

Hvor sikre er anbefalinger av spesielle metoder for opplæring og behandling av personer med bestemte diagnoser? I denne artikkelen går forfatterne nærmere inn på sosiale historier som er en metode som ofte anbefales for barn med diagnose i autismspekteret.



Tone Sällman er tilknyttet Pedagogisk psykologisk tjeneste i Ringsaker kommune.



Jan-Ivar Sällman er pedagog i Habiliteringstjensten i Hedmark – vokssenseksjonen, Sykehuset Innlandet HF.

Ofte anbefales metoder for opplæring og behandling ut fra personens diagnose. TEACCH (Mesibov, Schopler & Sloan, 1983) anbefales ofte til barn med diagnose i autismspekteret, som i hovedsak omfatter autisme og Asperger syndrom (Wright, 2007). En annen metode som ofte anbefales for personer med slike diagnoser er «sosiale historier» (Gray & Garand, 1993). Vi mener imidlertid at grunnlaget for slike anbefalinger er lite dokumentert og kan bidra til for sterke oppfatninger om at bestemte metoder er effektive for personer med bestemte diagnoser. I tillegg kan det kanskje føre til at det tas mindre hensyn til individuelle forskjeller. Et annet spørsmål er om anbefalte metoder overhodet er effektive. I denne artikkelen skal vi ta for oss sosiale historier ut fra slike perspektiver. Nærmere bestemt skal vi gå kritisk gjennom en studie som skal vise at sosiale historier er en effektiv metode. I den forbindelse går vi inn på hvordan figurer i en N=1-design bør leses.

Bakgrunn for sosiale historier

Baron-Cohen, Leslie og Frith lanserte i 1985 begrepet «theory of mind» («teori om sinnet») (Kaland, 1996). Ifølge teorien mangler personer med ASD en teori om sinnet. Kort fortalt går dette ut på manglende evne til å forstå andres følelser, tanker og hensikter. Manglende «felles oppmerksomhet»

er også en del av dette, og innebærer manglende evne eller interesse når det gjelder å rette oppmerksomheten mot viktige ting og hendelser som andre retter oppmerksomheten mot, og dessuten, å få andre til å rette oppmerksomheten mot det en selv er opptatt av (Holth, 2005; Olaff, 2008). En konsekvens av svekket teori om sinnet kan være at tale oppfattes for bokstavelig. Uttrykk som «å hoppe over midt-dagen» blir dermed et rart utsagn. Også fleip, ironi, understatement og implisitte utsagn er vanskelig å forstå slik de er ment og kan forårsake utrygghet, usikkerhet, forvirring og konflikter (Gillberg, 1995).

Noen mener at individuelt tilpassede historier som beskriver ulike sosiale situasjoner kan hjelpe personer med ASD-forstyrrelser til bedre sosial forståelse (Kaland, 1996; Wright, 2007; Ørbro, 2006). Gray (Gray & Garand, 1993) utviklet metoden sosiale historier nettopp ut fra funnene som tyder på at barn med ASD har mangelfull teori om sinnet. Gray (Gray & Garand, 1993) mener at metoden kan øke forståelsen av kommunikasjon og forbedre sosiale ferdigheter (Wright, 2007). Målet med sosiale historier er å endre personens atferd indirekte, ved at «personen skal få en bedre forståelse av hendelser som igjen fører til mer effektive handlinger» (www.thegraycenter.org, 17.06.2008, vår oversettelse). Sosiale historier skal inneholde fire setningstyper: beskrivende setninger, direktive setninger, perspektiverende setninger og kontrollsetninger (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003). Setningene skal bidra til å gi eleven spesifikk informasjon om hva som skjer, hvorfor, og hvem som er involvert. På denne måten kan en gi eleven sosiale ledetråder (Ørbro, 2006). Dette skal hjelpe personen til å oppnå kontroll og dermed bli tryggere i situasjoner som har skapt usikkerhet og angst (Kaland, 1996). Særlig for personer med autisme, ikke minst barn, brukes sosiale historier for å forebygge problem-

atferd, alt fra vegring og unngåelse til direkte aggresjon.

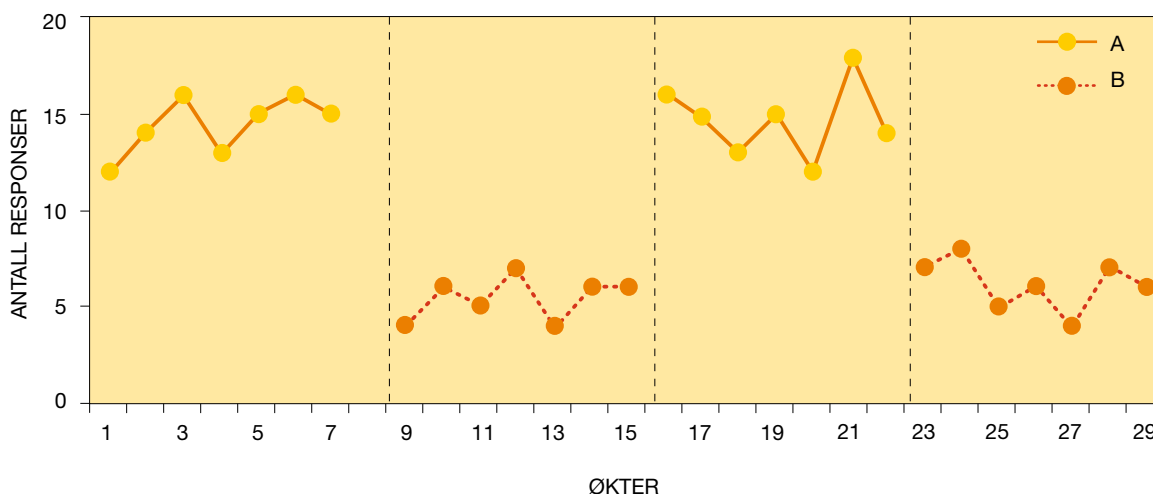
Sosiale historier og forskning

Wright (2007) drøfter vitenskapelige kriterier som må oppfylles for at en studie skal dokumentere effektive metoder innenfor pedagogikk og spesialpedagogikk, og tok for seg fem oversikter over hva som finnes av effektive metoder (Ali & Fredericson, 2007; Nichols, Hupp, Jewell & Ziegler, 2004; Reynhout & Carter, 2006; Rust & Smith, 2006; Sansosti, Powell-Smith & Kincaid, 2004) (Wright, 2007). Wright (2007) fant at de fleste studier av sosiale historier ikke viser eksperimentell kontroll. Dette innebærer at studiene ikke kunne vise at sosiale historier førte til endringer. Dette betyr imidlertid ikke at studiene ikke viste effekter i det hele tatt, men det var knyttet en usikkerhet om årsakene til disse endringene var sosiale historier alene. Dermed er det uklart hva eventuelle endringer i personens atferd skyldes. Alt i alt er det flere problemer med studiene.

Ett problem er at studiene viser ustabile baselinedata, det vil si at det er uklart hvor store problemene var før tiltaket og om de utviklet seg negativt eller positivt. Baseline som viser samme trend som behandlingsfase(r) gjør det vanskelig å påvise effekter (Bailey & Burch, 2002). Poenget med eksperimentelle design er å undersøke årsakssammenhenger

(Arntzen, 2003; Kazdin, 1982; Ringdal, 2007). Målet er å endre og innføre variabler som resulterer i terapeutiske endringer hos målpersonen, og demonstrere hvilke variabler som er ansvarlig for endringen. Dermed utelukkes andre variabler, og en kan si noe om årsak og virkning. I det «ideelle eksperimentet» er det knapt mulig å forklare resultatet med annet enn den uavhengige variabelen. Kazdin (1982) understreker at det er vanskelig å fastslå dette sikkert. Dersom et eksperiment er nøye designet, er det imidlertid svært sannsynlig at endringer skyldes den uavhengige variabelen. En kan da trekke valide slutninger om effekt (Ringdal, 2007). Det finnes flere N=1 design, som reverseringsdesign, multiplbaseline-design, flerbehandlingsdesign og kriterieforandringsdesign. En ABAB-design er en reverseringsdesign og regnes som best egnet til å vise eksperimentell kontroll (Kazdin, 1982). A er baseline- og B er tiltaksfase. Designen viser eksperimentell kontroll når forekomst av atferden vender tilbake til samme nivå i gjentatte A- og B-faser, det vil si at atferden kan «skrus» av og på ved hjelp av de to fasene. I denne designen er det spesielt viktig at det ikke er overlapp mellom data i de to fasene (Arntzen, 2003; Kazdin, 1982). Figur 1 viser et ideelt eksempel på eksperimentell kontroll i en ABAB-design. N=1-design er for øvrig mer utbredt innenfor atferdsanalyse enn innenfor noen annen skoleretning.

Figur 1. Hypotetisk eksempel på en ABAB-design. Figur og tekst er hentet fra Arntzen (2003).



Et eksempel på sosiale historier evaluert ved hjelp av ABAB-design

Vi skal se nærmere på en studie der sosiale historier ble evaluert ved hjelp av en ABAB-design og der funn ble tolket som at metoden er effektiv (Bledsoe, Myles & Simpson, 2003). Artikkelen til Bledsoe et al. (2003) var tilfeldig valgt fra Wrights (2007) review, og var inkludert i Wrights studie i henhold til minimumskriteriene American Psychological Associations (APA) setter som krav en studie må ha, for å bli inkludert i scientifically based research (SBR) (vitenskapelig basert forskning). Vi skal imidlertid se på om figuren virkelig viser at tiltaket hadde den effekten som forfatterne mener at den hadde.

Målet med studien til Bledsoe et. al (2003) var å få en 13 år gammel gutt med Aspergers syndrom til (1) å slutte å søle mat og (2) å tørke seg rundt munnen når han spiste lunsj på skolen. Avhengige variabler var søling og tørking. Uavhengig variabel var sosiale historier, som ble presentert rett før hver lunsj.

Målatferdene ble målt i antall per dag. Forfatterne regnet ut at gutten sølte gjennomsnittlig fire ganger per måltid under baseline, og gjennomsnittlig to ganger i første B-fase. I neste A-fase var snittet tre, i neste B-fase én. Når det gjaldt tørking rundt munnen, var det i første A-fase ingen tilfeller, i første B-fase var det et gjennomsnitt på én. Andre A-fase viste null, og i andre B-fase var snittet én (figur 2).

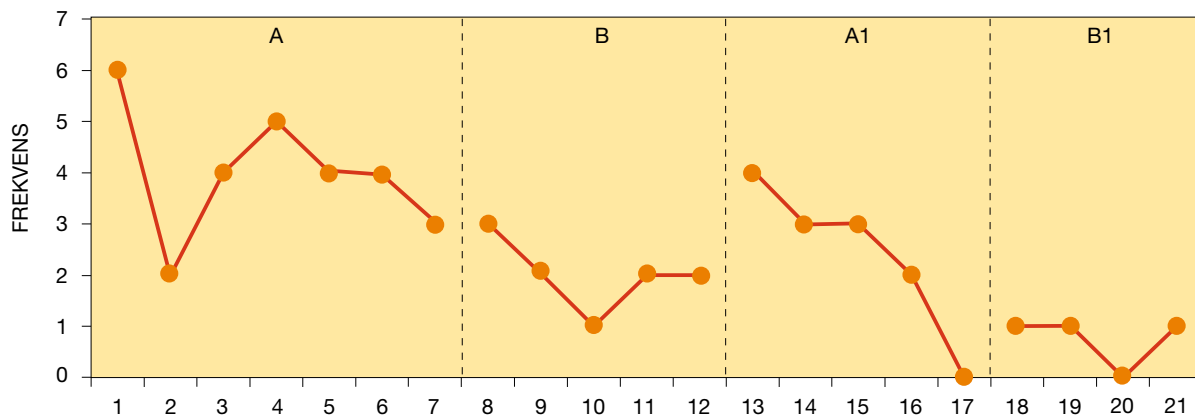
Bledsoe et al. (2003) konkluderer med at sosiale historier reduserte søling og økte tørking, og bedret spisevanene i lunsjen. De mener også at resultatene viser at metoden kan hjelpe personer med ASD-forstyrrelser til å mestre sosiale situasjoner.

En kritisk gjennomgang av studien

Reliabilitet Reliabilitet betyr i denne sammenhengen at uavhengige observatører er enige om hva de observerer. Dette er nødvendig for å sikre at definisjonen av det som måles er presis nok til å være praktisk nyttig. Innenfor N=1-forskning er det flere måter å måle slik enighet på (Kazdin, 1982). Bledsoe et al. (2003) målte reliabilitet ved at en assistent telte søling og tørking samtidig med den som utførte tiltaket. Dette skjedde på ti tilfeldig valgte dager. De sier ikke mer om hvordan målingene ble foretatt, for eksempel om målingene skjedde uavhengig av hverandre. Bledsoe et al. (2003) oppgir imidlertid en reliabilitet på 0,9, altså at observatørene var enige om 90 % av observasjonene, for øvrig en høy skåre.

Visuell inspeksjon av dataene hos Bledsoe et al. (2003) Det er betydelige variasjoner mellom fase A og A1 og mellom fase B og B1 (figur 2). Data viser ikke samme regelmessighet som i figur 1 fra Arntzen (2003). Sprikende data inviterer til nærmere undersøkelse. Umiddelbart tyder data på at sosiale historier hadde effekt. Det spørs imidlertid om figur 2 viser

Figur 2: Baseline- og tiltaksfaser i Bledsoe et al.s (2003) studie av sosiale historier.



Vår gjennomgang viser at publikasjoner bør leses kritisk.

regelmessige nok data til å vise eksperimentell kontroll i hele tatt. Bredsoe et al. (2003) går langt i å innrømme dette. Vi mener faktisk at studien ikke viser noen som helst effekt av sosiale historier, av flere grunner:

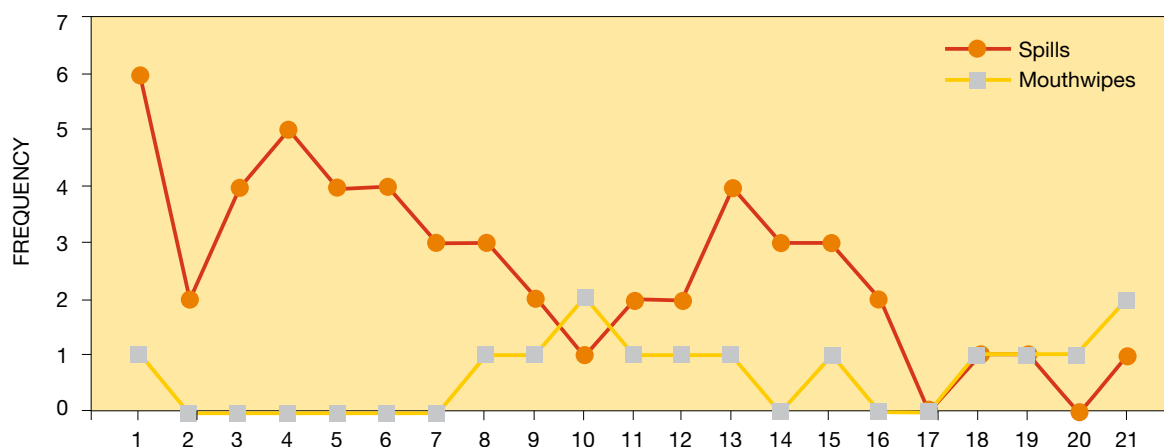
Kazdin (1982) skriver at «baselinebetingelser brukes til å predikere hvordan personen vil opptre i fremtiden. Det er derfor viktig at data er stabile. Stabilitet karakteriseres ved fravær av trend og relativt liten variasjon i atferden» (s. 106, vår oversettelse). Hos Bledsoe et al. (2003) er det nedgående trend i begge baselinefasene. I B-fasene fortsetter denne. Dataene er altså ustabile og viser ikke at atferden kan «skrus på og av» (se foran).

Overlapp mellom datapunktene i fasene i en ABAB-design er ifølge Kazdin (1982) en sterk indikasjon på at studien ikke viser eksperimentell kontroll. Her er det overlapp mellom de fasene, for begge målatferdene.

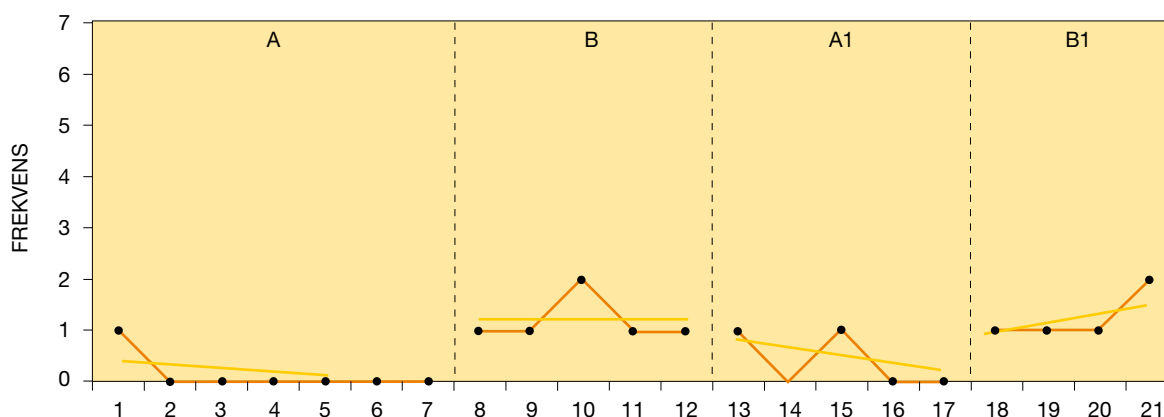
Hver fase må vare til det er stabilitet i målingene (Bailey & Burch, 2002; Kazdin, 1982). Dette kjennetegnes ved fravær av trender og relativt liten variasjon i forekomst (Kazdin, 1982). Dette er ikke tilfelle hos Bledsoe et al. (2002). For søling er ustabiliteten tydelig. Tørrking av munn er mer stabilt, men det kan skyldes svært lav forekomst.

Det er heller ikke skillelinjer mellom fasene. Loddrette linjer skille mellom ulike faser og letter visuell inspeksjon

Figur 3. Data for søling, med trendlinjer.



Figur 4: Data for tørrking av munn, med trendlinjer.



En konsekvens av svekket teori om sinnet kan være at tale oppfattes for bokstavelig. Uttrykk som «å hoppe over middagen» blir dermed et rart utsagn.

(Bailey & Burch, 2002). Dette er imidlertid en nokså kosmetisk feil.

Nye figurer med trendlinjer Vi har laget nye Excel-figurer med-trenden er «korrekt», siden baselinefasene har motsatt trend. Det er imidlertid ikke tale om at atferden «skrus på og av».

En alternativ tolkning av mulig effekt Studien til Bledsoe et al. (2003) viser sannsynligvis «carry over»-effekter. Dette betyr at læring eller behandling har endret atferd, men at målingene kan ikke reverseres i nye baselinefaser. Dette er aktuelt når tiltaket er å lære en ny ferdighet, som langt på vei skjedde her. Det er vanskelig å glemme noe som er lært. Effekten føres derfor over til neste fase. Dersom man ikke kan unngå dette, anbefales ikke reverseringsdesign. I stedet anbefales en multipel baseline design (Franklin, Gorman, Beasley & Allison, 1996, s.138).

Avslutning Vi mener altså at Bledsoe et al. (2003) ikke kan si at sosiale historier er årsak til de beskjedne endringene i studien. Det er også verdt å kommentere at det finnes få forklaringer på at sosiale historier skal virke. Hvis det overhode virker, er det etter vårt syn sannsynlig at det skyldes regelstyring, eller verbal påvirkning av atferd. Nærmere bestemt er det tale om following (pliance) og sporing (tracking) (Hayes, Zettle & Rosenfarb, 1989; Holden, 2003). Vi ser heller ikke bort fra at sosiale historier endrer motivasjonelle operasjoner, særlig gjennom motiverende økning (motivative augmenting) (Hayes, Zettle & Rosenfarb, 1989; Holden, 2003). Dette finner sted bl.a. når verbale utsagn øker forsterkende eller reduserer aversive effekter av stimuli. Effekten av

sosiale historier bør undersøkes nærmere ved hjelp av vitenskapelige metoder. Vi kan ikke se at dette er gjort.

Vår gjennomgang viser også at publikasjoner bør leses kritisk. Det trengs et minstemål av kunnskaper om design og tolkning av data. Figurer må leses med vitenskapelige «briller». Mange kan ha tatt Bledsoe et al. (2003) for «god fisk» og regnet den som dokumentasjon for effekt av sosiale historier. I så fall er det betenkelig. Vi bør unngå det Holden & Gitlesen (2006) skriver om «at udokumentert synsing for ofte vinner fram når det gjelder valg av intervensjon». For øvrig er det mulig å finne feil ved de fleste studier. Vi synes imidlertid at så grove feil som i den gjennomgåtte studien bør påtales. Skulle noen ha andre tolkninger av den nevnte studien, er vi interesserte i å lytte til dette.



REFERANSER

- ARNTZEN, E.** (2003). Eksperimentelle design med spesiell vekt på ulike typer av N=1 design. I A. Howe, K. Høium, G. Kvernmo & I. Ruud Knutsen (Red.), *Student som forsker i utdanning og yrke* (ss. 104–132). Kjeller: Høgskolen i Akershus.
- BAILEY, J. S. & M. R. BURCH** (2002). *Research methods in applied behavior analysis*.
- THOUSAND OAKS: SAGE PUBLICATIONS, PP. 1–224.**
- BLEDSE, R., B. S. MYLES & R. L. SIMPSON** (2003). Use of a Social Story intervention to improve mealtime skills of an adolescent with Asperger syndrome. *Autism*, 2003, 17 (3), 289–295.
- FRANKLIN, R. D., B. S. GORMAN, T. M. BEASLEY & D. B. ALLISON** (1996). Graphical display and Visual analysis. I: R. D. Franklin, D. B. Allison & B. S. Gorman (Eds.) *Design and analysis of single case research* (ss. 41–91) Mahwah, NJ: Erlbaum.
- GILLBERG, C.** (1995). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdommar och vuxna*. Borås: Centraltryckeriet.
- GRAY, C. A. & J. D. GARAND** (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior*, 8, 1–10.
- HAYES, S. C., R. D. ZETTEL & I. ROSENFARB** (1989). Rule-following. In S. C. Hayes (Ed.), *Rule-governed behavior. Cognition, contingencies, and instructional control* (pp. 191–220). New York: Plenum Press.
- HOLDEN, B.** (2003). Språk, regelstyring og bevissthet. I: S. Eikeseth & F. Svartdal (Red.), *Anvendt atferdsanalyse. Teori og praksis* (83–103) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- HOLDEN, B. & J. P. GITLESEN** (2006). Tidlig intervensjon for barn med Downs Syndrom: En atferdsanalytisk tilnærming. *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 43, 113–119.
- HOLTH, P.** (2005). An operant analysis of joint attention skills. *European Journal of Behavior Analysis*, 4, 77–91.
- KALAND, N.** (1996). *Autisme og Aspergers syndrom. «Theory of mind», kommunikasjon og pedagogiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- KAZDIN, A. E.** (1982). *Single-case research designs: Methods for clinical and applied settings*. New York: Oxford University Press.
- MEISBOV, G. B., E. SCHOPLER & J. L. SLOAN** (1983). Service Development for Adolescents and Adults in North Carolina's TEACCH Program. I: E. Schopler & G. B. Meisbov (Red.) *Autism in adolescents and adults*. Plenum Press: New York.
- OLAFF, H. S.** (2008). Felles oppmerksomhet: Hva er det, og hvilke følger har det for opplæring av barn med autisme? *Norsk Tidsskrift for Atferdsanalyse*, 35, 1, 33–50.
- RINGDAHL, K.** (2007). *Enhet og Mangfold, Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget.
- ØRBRO, M.** (2006). *Asperger syndrom. En teoretisk tilnærming til kommunikasjonsferdigheter og konsekvenser for pedagogisk arbeid*. Masteroppgave i Pedagogikk, Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig Fakultet, Pedagogisk Forskningsinstitutt.
- WRIGHT, L. A.** (2007). *Utilizing social stories to reduce problem behavior and increase pro-social behavior in young children with autism*. Avhandling, Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia.
- www.thegraycenter.org

Parent-Child Interaction Therapy som spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn

Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) er en evidensbasert metode for foreldreveiledning for barn mellom to og åtte år. Artikkelen beskriver PCIT brukt i en barnehage som veiledning til spesialpedagog og assistent overfor et barn med særlige opplæringsbehov.



Astrid Myrseth Flugstad arbeider ved Molde sjukehus Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling.

PCIT er manualbasert og bygger på elementer fra tradisjonell leketerapi, sosial læringsteori og tilknytningsteori. Metoden er individuell ved at én familie får behandling om gangen, og de får veiledning og kommentarer direkte fra terapeuten mens de leker med barnet. Metoden består av to faser: Barneledet interaksjon og Foreldreledet interaksjon. I første fase skal foreldrene trenes i å følge barnet, og i andre fase skal barnet trene på å akseptere at foreldrene leder interaksjonen.

Introduksjon

Parent-Child Interaction Therapy (PCIT) er utviklet av den amerikanske psykologen Sheila Eyberg ((Hembree & MvNeil, 2005). Den bygger på elementer fra tradisjonell leketerapi, sosial læringsteori og tilknytningsteori (Bjørseth/Wormdal, 2005). Etter å ha jobbet med PCIT i to år i poliklinikken (BUP, Molde sjukehus), ønsket jeg å se om metoden kunne anvendes i det spesialpedagogiske arbeidet i barnehagen.

Følgende problemstillinger blir belyst via kasuistikk fra egen praksis:

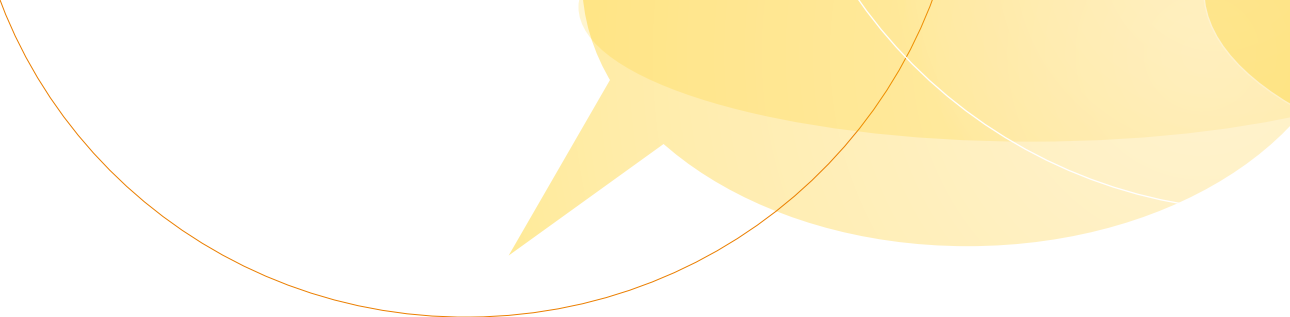
- Er PCIT egnet som veiledningsmetode til spesialpedagoger og pedagogisk personale som arbeider med barn med særskilte behov i barnehagene?
- Kan PCIT brukes som metode for å gi førskolebarn spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslova § 5-7?

I utgangspunktet retter PCIT seg mot barn med alvorlige atferdsforstyrrelser, men etter hvert har den vist seg å ha god effekt også på andre vansker, som tristhet, lav selvfølelse og vansker som har vist seg etter traumer. Metoden anvendes ved problemer i foreldre-barn relasjonen på grunn av adopsjon, fosterheimplassering eller skilsmisse, og i behandling av tilknytningsforstyrrelser og andre former for omsorgssvikt. Metoden har fellestrekk med PMT-O (Ogden, 1999) og Webster-Stratton (Stratton, 2008).

Foreldrene har enorm innflytelse over sine små barns atferdsmessige og følelsesmessige utvikling. Noen foreldre utøver sin omsorg slik at det fører til, eller øker barnas problemer. Selv i de tilfeller der barnas problemer synes å ha sin opprinnelse i biologiske særtrekk, slik som vanskelig temperament eller nevrologiske avvik som autisme, hyperakti-



Det spesielle ved PCIT er at foreldrene får kommentarer og veiledning direkte fra terapeuten mens de leker med barnet.



Det kan være vanskelig å trekke et klart skille mellom det enkelte barns rett til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven og tildeling av midler til generell styrking av barnehager der det er et barn med nedsatt funksjonsevne.

vitet eller atferdsmessig skadede barn, synes mange av problemene å bli intensivert ved interaksjonsmønstrene mellom foreldrene og barna.

Det spesielle ved PCIT er at foreldrene får kommentarer og veiledning direkte fra terapeuten mens de leker med barnet. Barnet og foreldrene sitter sammen i lekerommet. Terapeuten sitter på den andre siden av et enveisspeil og veileder foreldrene direkte på øret. Metoden er individuell, da én familie veiledes om gangen. Metoden er manualbasert og består av to behandlingsfaser: Barneledet Interaksjon (Child Directed Interaction, dvs. CDI) og Foreldreledet Interaksjon (Parent Directed Interaction, dvs. PDI) (Bjørseth/Wormdal, 2005). I den første fasen får foreldrene opplæring og trening i å følge barnet i leken, og relasjonen mellom foreldrene og barnet styrkes. I den andre fasen skal barnet øve seg i å akseptere at foreldrene leder interaksjonen.

For å kartlegge barnets problematferd brukes Eyberg Child Intervetory (ECBI). Her registrerer foreldrene intensiteten i barnets problematferd og i hvor stor grad atferden er et problem for dem eller ikke. Før behandling starter, blir det gjort et videoopptak av samspillet mellom foreldrene og barnet. Både barnets og foreldrenes atferd skåres ut fra en standardisert og regissert lekesituasjon. Skåringen brukes til å danne en baseline for behandlingen.

Underveis i behandlingen brukes fem minutter av hver lekestund til slik skåring for å registrere kommunikasjonen mellom foreldrene og barnet og til å ha et mål på fremgangen. Før veiledningen gjennom lekestundene starter, får foreldrene en opplæringsstime, der prinsippene de skal bruke når de leker sammen med barnet, blir gjennomgått. Forel-

drene får også med skriftlig materiale der alle prinsippene er beskrevet, slik at de kan jobbe videre med dette hjemme og repetere det de glemmer (Eyberg & McNeil, 2005).

Prinsippene i første del er følgende:

- Beskrive det barnet gjør i leken
- Reflektere det barnet sier, dvs. gjenta noe av det barnet sier i den voksnes svar
- Rose og oppmuntre ønsket atferd, det vil si å rose barnet spesifikt for det en ønsker barnet skal gjøre mer av eller det som er positivt
- Imitere barnet, dvs. å velge samme aktivitet som barnet
- Være engasjert og entusiastisk ved å gi barnet ikkeverbal støtte
- Foreldrene skal samtidig øve seg i redusere instruksjer, spørsmål, kritikk og fysisk negative reaksjoner

Erfaringen er at det vanskeligste for foreldre er å redusere spørsmål og å rose barnet spesifikt for ønsket atferd. Min egen erfaring er at det også kan ta tid å lære å beskrive barnets atferd, da mange er flinke til å beskrive det som skjer i samspillet, men er ikke presise på å beskrive det *barnet* gjør. Min egen erfaring er også at mange foreldre lett mestrer å reflektere barnets utsagn, eller de kan fort mestre denne ferdigheten. Mestringskravene er høye: Innenfor en fem minutters lekestund skal terapeuten kunne skåre ti atferdsbeskrivelser, ti refleksjoner, ti beskrivende oppmuntringer/ spesifikk ros, og det skal ikke være mer enn tre spørsmål eller

beskjeder. Begrunnelsen for disse mestringskriteriene, er at ferdighetene må være lært godt nok for å kunne overføres til dagliglivet og verden utenfor terapirommet.

Del to handler om at foreldrene leder interaksjonen. Også denne delen starter med en opplæringstime i prinsippene. I opplæringen legger en vekt på *konsistens, forutsigbarhet og gjennomføring*. I de følgende timene får foreldrene trening i å gi beskjeder tilpasset barnets utviklingsnivå, og til å lede barnet på en nøytral og ikke-aggressiv måte. Foreldrene blir introdusert for trening i avspenning og pusteteknikk som metoder for å mestre dette. Samtidig lærer foreldrene å vedlikeholde ferdighetene de lærte i første del, dvs. å følge barnet i leken. Dette er en måte å redusere konflikter og barnets aggresjon på. I manualen er det lagt opp til at treningen kan gå gjennom flere steg, fra «høre-etter-øvelser» til trening i virkelige situasjoner og etablering av husregler, og trening med søsken til stede. Foreldrene øver seg i å gi direkte beskjeder, for eksempel: «Jeg skal bygge et hus – gi meg den blå klossen!»

Avslutning og oppfølging: De fleste foreldrene vil nå målet etter gjennomsnittlig tolv timer, men dette varierer mye. Behandlingen avsluttes når foreldrene mestrer ferdighetene i del to, samtidig som de opprettholder ferdighetene fra første del. Effekten av behandlingen blir målt ved et nytt videoopptak av interaksjonen mellom foreldrene og barnet, slik det ble gjort før behandlingen startet (DPICS). Resultatet blir sett på sammen med foreldrenes og terapeutens vurdering av måloppnåelse.

Metode

Barnet som ble valgt til å være med i denne veiledningen er anonymisert. Foreldrene og pedagogene som er med, er informert og har samtykket i at jeg bruker denne saken.

«*Katrine*» «Katrine» er ei jente på tre og et halvt år som ble meldt PPT etter toårs-kontroll hos helsesøster pga. medfødt lidelse og forsinket utvikling når det gjelder språk og motorikk. Det var også mistanke om synshemming. Ved tidligere utredning var det allerede antydning et langvarig habiliteringsbehov. Utviklingsprofilen hennes var ganske jevn, dvs. lavt innenfor normalområdet for alderen og tilsvarende

en utviklingsalder på to år. På det språklige området, var hun mer forsinket og fikk resultater svarende til ett og et halvt år, både når det gjaldt å forstå språk og bruk av talespråk.

Innenfor sin egen utviklingsprofil, viste hun styrke på det finmotoriske området mht. språk og grovmotorikk. Det ble også konkludert med at hun uttrykte seg dårligere språklig enn hennes kognitive nivå skulle tilsi. Det ble presisert at «Katrine» syntes å ha et driv i seg og et fokus på å få til ting som hun opplevde å ha en mulighet til. Hun ville da gjenta, repetere og kunne virke selvgående. Med tanke på tiltak ble det lagt vekt på å ta utgangspunkt i hennes interesse. I rapporten ble det også uttrykt at hun kunne vise en tendens til rigiditet, oppheng og lite fleksibilitet. I forslag til tiltak ble det lagt vekt på bruk av tegn som støtte for kommunikasjonen, strukturert språkstimulering ved å bygge opp enkeltord og sette sammen til to-ordsytringer.

Utstyr Siden jeg skulle gjennomføre behandlingen eller veiledningen i en barnehage, og ikke på poliklinikken, stilte det krav til et bærbart utstyr, herunder en mikrofon/headsett som jeg kunne koble inn i senderen. Enveisspeil finnes ikke i norske barnehager, så jeg måtte være i samme rom som barnet og spesialpedagog/assistent.

Jeg hadde et digitalt videokamera (med MiniDV) som jeg satte opp på stativ i passe avstand til barnet og den voksne i lekestunden. Vi fikk bruke et stort rom, og styrer kjøpte inn leker som passet. Fordi barnet i utgangspunktet ikke hadde tendens til å springe fra, men heller kunne bli sittende i samme situasjon over lang tid, var det ikke et problem at rommet inneholdt mange leker. Men med et annet barn med større uro, ville vi hatt behov for et rom uten annet utstyr enn lekene som var planlagt for lekestunden.

Prosedyre

FORUNDERSØKELSER FØR VEILEDNING

a) *Reynell språktest*: Ønsket om veiledning i forhold til «Katrine», ble begrunnet i hennes betydelige utviklingsforsinkelse og fordi det pedagogiske personalet ikke helt visste hvordan de kunne jobbe for å fremme hennes utvikling. Jeg valgte derfor bort Eybergskjemaet som utgangspunkt. Dette skjemaet er beregnet på foreldrene og ikke barnehageper-

sonalet. Jeg ønsket å vite noe presist om hennes språklige fungering, og ville prøve å gjøre Reynells språktest som utgangspunkt. Jeg fikk ikke «Katrine» til å samarbeide på talespråkdelen, og vurderte at den mest sannsynlig var for vanskelig for henne. Hun klarte ikke å hente frem ord da jeg ba henne om det. Resultatet på språkforståelsesdelen lå under normalområdet for et barn på tre og et halvt år, og lå innenfor lavt gjennomsnitt for en to-åring, det vil si litt svakere enn en gjennomsnittlig to-åring mestrer.

b) DPICS (Dyadic Parent- Child Interaction Coding System): Det ble først gjort videoopptak av lekestund med assistenten og «Katrine», og deretter spesialpedagogen og «Katrine». Siden jeg bare skulle bruke første del av veiledningsmetoden, barneledet interaksjon, gjengir jeg her bare nøyaktig resultatet fra barneledet interaksjon i DPICS.

Skåringen til spesialpedagog og assistent hadde mange likhetstrekk. Begge var gode på å reflektere det barnet sa og snakket mye i lekestunden, dvs. at de beskrev det som foregikk uten å beskrive det «Katrine» gjorde. Siden «Katrine» er et barn som snakket lite, er det en god egenskap at begge var så gode på å reflektere det hun sa. Ingen av dem ga «Katrine» spesifikk ros, men hadde en del uspesifikk ros som bra, fint m.m. Kanskje krevde spesifikk ros for lange setninger?

UNDERVISNINGSTIME – FØRSTE DEL

I tillegg til mor, møtte styrer i barnehagen, min kollega og saksansvarlig i PPT, assistenten og spesialpedagogen. Det ble gitt orientering om metoden og undervisning i prinsippene i første del av metoden, barneledet interaksjon. Deltakerne fikk med seg en mappe med kopier av hva en skal gjøre og

hva en ikke skal gjøre. På slutten av timen hadde vi rollespill, der jeg delte deltakerne i grupper på to. Den ene var barn og den andre foreldre/omsorgsperson. Spesielt la jeg vekt på å øve på å bruke atferdsbeskrivelser.

UNDERVISNINGSTIME MED FAR OG TO ASSISTENTER I BARNEHAGEN

Siden far hadde vært borte da første undervisningstime ble gitt, var det et ønske at han også fikk delta i en slik time. Det var også et ønske at flere av dem som jobbet i barnehagen fikk anledning til å være med, for å kunne bruke prinsippene når de var sammen med «Katrine».

VEILEDNINGEN

Det ble gitt veiledning seks ganger, og alle gangene ble veiledningen gitt både til assistent og spesialpedagog. Vi vekslet på hvem som fikk begynne. «Katrine» så ut til å trives med lekestundene, og hun viste tydelig forventning om hva som skulle skje etter hvert.

Assistenten hadde lekestunder daglig med «Katrine», og hun viste at hun klarte å justere tempoet sitt etter «Katrines» tempo, og fulgte henne tett. Spesialpedagogen imiterte «Katrine», og «Katrine» så da ut til å kose seg. Hun ga mye kontakt, delte gleden og lo. «Katrine» hadde også tydelig setningsmelodi (prosodi) i sine ytringer, men hadde nesten ikke ord som hun spontant brukte.

Da vi kom til fjerde veiledningstime, fungerte samspillet mellom assistenten og «Katrine» veldig godt, og assistenten viste mye entusiasme og imitasjon av «Katrine». Spesialpedagogen viste også mye entusiasme, og imiterte «Katrine» veldig fint. Hun strevde med å redusere spørsmålene. I bar-

Det blir forventet at spesialpedagogen skal se barn, foreldre og personalet, men det er ikke alltid noen som ser og tar vare på spesialpedagogen.

nehagene har jeg lagt merke til at mange pedagoger stiller mange spørsmål til barna, og de kan ofte stille spørsmål som gjør at barnet må forholde seg til noe annet enn det barnet er opptatt med. Er dette en del av det pedagoger har lært i sin utdanning og som er blitt sett på som god pedagogikk? Spørsmålene har kanskje til hensikt å få barnet engasjert og til å gi svar, men i barnets lek virker det forstyrrende, og fratar barnet mulighet for å lede leken, da barnet må svare på spørsmål fra en voksen.

I veiledningen la jeg vekt på refleksjon og imitasjon av «Katrine», og «Katrine» viste stor glede ved at spesialpedagogen gjorde det samme som henne. Ved utforskning av leker, gjorde «Katrine» det samme om og om igjen, men hun hadde tydelig glede av at spesialpedagogen beskrev det hun gjorde, og jeg ga tilbakemelding på at hennes atferdsbeskrivelser ga mening til «Katrine»s utforskning. Uten atferdsbeskrivelsene ville «Katrine»s handlinger virke lite meningsfylte og bare se ut som gjentakelser.

ETTERUNDERSØKELSE: REYNELL SPRÅKTEST OG : DPICS-SKÅRING

Jeg testet «Katrine» med Reynell språktest knapt to måneder etter første gang. Hun presterte omtrent likt med det hun gjorde før vi startet veiledningen, dvs. under stanineskåre 1 for en tre og et halvt-åring på språkforståelse. Det svarer til litt i underkant av en middels god to-åring. Heller ikke denne gangen fikk jeg henne til å svare på talespråkdelen, men det var mulig å skåre strukturen i språket hennes, i og med at hun nå snakket mer med assistenten og med spesialpedagogen, og jeg hadde også hørt på videoopptakene hva hun hadde uttrykt. Det som tydelig var kommet fram, var at hun brukte lang tid på å komme på ord, og at hun lettest klarte å ta i bruk ord som andre hadde brukt kort tid før henne.

DPICS-skåring, dvs. skåring av kommunikasjonen i dyaden etter kommunikasjonsprinsippene i første del. Spesialpedagogens ferdigheter var godkjent på områdene reflekterende utsagn og atferdsbeskrivelser. Det manglet fortsatt noe på spesifikk ros, og det var ett spørsmål for mye i forhold til kriteriene. Sammenlignet med skåringen før oppstart av veiledningen, er det likevel stor framgang i å gi atferdsbeskri-

velser og i å redusere antall spørsmål. Hun ga barnet mye bekreftelse ved å imitere henne og være med på det barnet tok initiativ til. Assistentens ferdigheter var godkjent på å gi atferdsbeskrivelser og spesifikk ros. Det som manglet, var litt på reflekterende utsagn, men i og med at barnet sa så lite, kunne det være vanskelig å nå opp i det antallet som kreves.

Resultater

Assistentens og spesialpedagogens evalueringer

Assistenten uttrykte:

«Det kommer mye flere ord, og jeg får mer respons hos «Katrine» enn i høst. «Katrine» er mer villig til å være med på ting. Hun ser når jeg gjør ting og er lærevillig. Hun tar etter alt jeg gjør, og det gjorde hun ikke i høst. «Katrine» er mer bestemt og viser mer vilje. Humøret er på topp, og hun tuller og tøyser. Gir mer uttrykk for at hun ikke vil ting og sier nei. Er mer til stede når jeg er sammen med henne. Det går an å gjøre ting sammen med henne, og vi kan for eksempel trille ball til hverandre. Hun viser glede over det vi gjør. «Katrine» virker gladere og det er artig å være sammen med henne.»

Spesialpedagogens evaluering:

«Jeg opplever at «Katrine» gir mer respons. Det kommer flere ord og lyder fra henne. Hun gir mer blikkontakt og mer lyder når hun tar initiativ til at jeg skal herme etter henne. Hun er mer langvarig i aktivitetene sine og er mer konsentrert, - aktivitetene varer lengre og det er større progresjon i det hun gjør.»

«I det spesialpedagogiske arbeidet: Jeg får tilbakemelding på det jeg gjør. Greier ikke alltid å ha fugleperspektivet. Kan være usikker på om det jeg gjør er riktig. I veiledningen blir jeg trygg på at det jeg gjør er ok. Samtidig får jeg muligheten til å justere praksisen og bli en bedre pedagog.»

Evaluering/ tilbakemeldingsmøte i begynnelsen av juni -08

Evalueringsmøtet ble brukt til gjennomgang av det som hadde skjedd i veiledningsarbeidet og tilbakemelding til meg fra foreldre, spesialpedagog og assistent, i tillegg tilbakemelding fra styrer og pedagogisk leder. Far møtte denne gangen, og mor kunne ikke delta. Mor hadde prøvd å ha daglige lekestunder med «Katrine».

I dette møtet oppsummerte jeg veiledningen og resultatene fra Reynells språktest. Jeg orienterte om skåringene i DPICS ved oppstart og avslutning, og viste videoopptak

fra siste veiledningstime, mest fra assistentens lek med «Katrine», men også fra spesialpedagogens lekestund. Jeg la vekt på å vise at spesialpedagogen og assistenten beskrev det de gjorde, viste der de roste spesifikt og viste at de hadde sin hele og fulle oppmerksomhet på «Katrine». «Katrine» trengte tid og sa lite i første del av timene. Hun ble mer aktiv etter hvert og kom med flere ord underveis. Jeg viste at assistenten og spesialpedagogen imiterte «Katrine», og at det var virkningsfullt i forhold til å gi henne bekreftelse og å få i gang turtaking. Vi så at «Katrine» satte seg nært assistenten og spesialpedagogen, og hun ville gjerne ha kontakt. «Katrine» kom med flere ord underveis. Da to jenter kom inn i rommet og forstyrret, klarte «Katrine» likevel å vende tilbake til oppgaven, da assistenten beskrev det som skjedde og fulgte «Katrines» fokus. Jeg viste at benevnning, det å beskrive det «Katrine» gjorde, ga mening til aktiviteten.

Tilbakemelding fra barnehagen ved pedagogisk leder og styrer
I barnehagen så de at «Katrine» tok flere initiativ og hadde mer fokus på det hun gjorde. De andre som jobbet i barnehagen tok etter assistentens måte å være sammen med «Katrine» på. Til høsten vil «Katrine» få ny assistent, men hvem det blir er ikke bestemt. Det ble ønsket at jeg kunne vise videoopptak til personalet som skulle jobbe med «Katrine» til høsten.

Barnehagen ønsket også at jeg kunne holde kurs for personalet om prinsippene i metoden og vise video. Det siste har jeg ikke samtykke fra foreldrene, spesialpedagog eller assistent til å gjøre, og tillatelse må i tilfelle innhentes.

Siden jeg var gjestarbeider i saken, ville min kollega fortsette arbeidet i forhold til «Katrine», og barnehagens behov for videre veiledning må da gå gjennom henne.

Diskusjon

Spesialpedagogen og assistenten gjorde framgang i å bruke prinsippene. De ble mye mer bevisst på å bruke atferdsbeskrivelser og spesifikk ros i samspillet med barnet, og spesielt spesialpedagogen ble veldig bevisst på å redusere bruken av spørsmål til barnet i lekestundene. Selv om begge var villige helt fra starten av og tydelige på at de ville være med på å prøve ut metoden, hadde ingen av dem særlig lyst til å bli eksponert på videoopptak. De gikk likevel med på at jeg fikk

gjøre opptak, og da vi kom til evalueringsmøtet, gikk de med på at jeg fikk vise deler av en lekestund til foreldrene, saksansvarlig på PPT og styrer/pedagogisk leder i barnehagen. Dette samsvarer med funn fra Bjørseth og Wormdal (2005), som skriver i sin artikkel at de fleste foreldre er usikre når de skal eksponere seg selv og sitt samspill med barnet overfor fremmede.

Spesialpedagogen opplevde det som godt å få tilbakemelding på eget arbeid, og hun ga også uttrykk for at det gjorde henne tryggere og sikrere på det arbeidet hun utførte. Hun opplevde også at hun fikk et annet perspektiv ved at en annen fikk se på hennes arbeid, og at hun selv ikke greide å ha «fugleperspektivet». Å reise rundt i barnehagene og gi førskolebarn spesialpedagogisk hjelp, kan ofte være en ensom oppgave, der det blir forventet at spesialpedagogen skal se barn, foreldre og personalet, men det er ikke alltid noen som ser og tar vare på spesialpedagogen i arbeidet. Spesielt det å bli sett og få tilbakemelding på eget arbeid, var det spesialpedagogen tok opp.

Når det gjelder spørsmålet om hvorvidt PCIT kan brukes som metode for å gi førskolebarn spesialpedagogisk hjelp etter opplæringslova § 5–7, er det flere perspektiv som må drøftes. Spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn etter Opplæringslova, er noe annet enn spesialundervisning til barn i skolepliktig alder. Spesialpedagogisk hjelp til førskolebarn kan være ulike tiltak, og de er begrunnet i barnets eget utviklingsbehov med tanke på framtidig skolegang. De siste årene har det vært en del drøfting i forhold til hva som kan kalles spesialpedagogisk hjelp etter Opplæringslova og hva som skal være en styrking av barnehagetilbudet. Barnehagene får et tilskudd for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagene, men det fremkommer også at tilskuddet ikke skal nyttes til å finansiere et tiltak for barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen der barna har rettigheter etter annet regelverk (F-02-07 i Rundskriv UDir-1-2007). Rundskrivet framhever at det kan være vanskelig å trekke et klart skille mellom det enkelte barns rett til spesialpedagogisk hjelp etter opplæringsloven og tildeling av midler til generell styrking av barnehager der det er et barn med nedsatt funksjonsevne.

For et barn med langsom utvikling, må en lete etter framgangen og være ekstra oppmerksom på å fange opp ini-

tiativ og svare på dem. Etter min vurdering er PCIT som metode godt egnet til å få frem nettopp dette. Prinsippene er laget slik at de passer de aller fleste barn, og kan også godt anvendes på barn uten vansker, men det er barna som strever, som trenger den ekstra bevisstgjøringen og den tette oppfølgingen som PCIT legger opp til.

Utpøving av PCIT som veiledningsmetode for personale i barnehagen og brukt som spesialpedagogisk hjelp, virket i denne saken svært velegnet. Selv om en ikke kan generalisere ut fra en enkelt sak, ga dette arbeidet så mange positive tilbakemeldinger både i forhold til barnets egen fungering, assistentens og spesialpedagogens opplevelse av fremgang i forhold til samspillet med barnet, og kvalitativ framgang i barnets egen fungering. Foreldrene fikk være med på opplæringsstimene, slik at de teoretisk fikk lære prisnippene, men fikk ikke veiledning på øret i egne lekestunder med barnet. Det hadde absolutt vært på sin plass, og godt begrunnet i loven. Dessverre hadde jeg ikke kapasitet til dette, og til daglig ser jeg i liten grad at foreldrerådgivning er lagt vekt på som en del av et spesialpedagogisk tiltak.

Barnehagen ønsket både veiledning av resten av personalet og kurs i prinsippene, da de sa det var lite kurstilbud i forhold til de yngste barna. Bruk av video i evalueringen/tilbakemeldingen virket gunstig for dem som var med, da de mye lettere kunne følge med og forstå bruken av prinsippene når de konkrete situasjonene ble vist på video. Dette krever at en får tillit hos dem som eksponerer seg på videoen, og at en selv som veileder våger å eksponere seg (jeg måtte jo også avsløre mine egne veiledningskommentarer, gjort på direkten!).

PPT er nå pålagt å drive både med individrettet arbeid og utviklingsarbeid mot skoler og barnehager. PCIT vil være en veldig spennende metode også for å utvikle personalets forståelse av samspill med barn, og konkrete ferdigheter i å mestre barns atferd, dvs. at en kan prøve ut metoden som en metode for systemrettet arbeid i barnehagene.

LITTERATURLISTE:

- BJØRSETH, Å. OG A. K. WORMDAL** (2005). Parent-Child Interaction Therapy – Med terapeuten på øret. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, 693–699.
- EYBERG, S. & C. MCNEIL** (2005). *Parent-Child Interaction Therapy PCIT*. Manual, oversatt til norsk av Anne Kristine Wormdal, første utgave 2005.
- EYBERG, S. M. & E. A. ROBINSON** (1996). *Dyadic Parent-Child Coding System Manual*. University of Washington.
- FLUGSTAD, A.** (2002). *Samspill mellom voksne og barn. Kan veiledning i samspill bidra til læring og utvikling hos barnet?* Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, NTNU.
- HEMBREE-KIGIN, T. & C. B. MCNEIL** (1995). *Parent-Child Interaction Therapy*. New York: Plenum.
- HAGTVET, B. & R. LILLESTØLEN** (1995). *Reynells språktest. Reynell developmental language scales*. Universitetsforlaget.
- HELGELAND, G.** (2006). *Opplæringslova*. Kommentartutgave 2. utgave. Universitetsforlaget.
- JOHANSSON, I.** (2006). *Språktrening skal være gøy!* Lastet ned fra websiden: www.statped.no/moduler/templates/Module_Article.aspx?id=30971&epslanguage.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET** (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Lastet ned fra websiden: www.regjeringen.no.
- LOV 1998-07-17 NR.61: LOV OM GRUNNSKOLEN OG DEN VIDARE-GÅANDE OPPLÆRINGA** (Opplæringslova). Lastet ned fra websiden: www.lovdatab.no.
- OGDEN, T.** (1999). Antisosial atferd og barneoppdragelse. «Parent Management Training» som foreldreopplæring. *Spesialpedagogikk*, 6, 3–17
- STRATTON, C. W.** (2008). *The Incredible Years. Parents, teachers, and children training series*. Lastet ned fra websiden: www.incredibleyears.com
- UTDANNINGSDIREKTORATET** (2007). *Rundskriv UDir – 1–2007 Wist, K. W. 2007. PCIT i skolen. Implementering av prinsipper fra Parent-Child Interaction Therapy [PCIT] i skolen. Opplæring og veiledning av lærere for barn med atferdsvansker*.

Masteroppgave i pedagogikk med spesialisering i spesialpedagogikk våren 2007. NTNU

I tillegg til disse kildene, har jeg hatt adgang til barnets journal på PPT.

« Jeg skulle *ønske* jeg ikke hadde AD/HD»

Høsten 2007 inviterte Bup-poliklinikk i Vesterålen barn med diagnosen F 90 til gruppebehandling. Fordi det i regionen er lange avstander og dårlig kommunikasjonsforbindelser, ville foreldrene måtte kjøre og hente barna. Det vokste derfor frem en ide om å gi foreldrene et tilbud samtidig. Erfaringene fra dette opplegget er det forfatterne forteller om i denne artikkelen.



Beate Heide er lektor ved Sortland videregående skole.



Hege Huse er psykologspesialist ved BUP, Nordlandssykehuset Vesterålen.

Juridisk rett og psyko-educativ tilnærming

Sosial og Helsedepartementet har jobbet frem en veileder for ADHD problematikk:

Informasjon og rådgiving skal alltid følge etter at diagnosen er stilt, jmf helsepersonelloven og pasientrettighetsloven. Det er viktig at det gis nøyaktig informasjon om symptomer, antatt årsaksforhold, klinisk forløp, behandlingsmuligheter og prognose. Barn som er gamle nok, bør selv få informasjon og opplæring, jmf pasientrettighetslovens § 3–4. Foreldre som får vite at barnet har AD/HD, vil ofte ha et stort behov både for informasjon og noen å snakke med. Det samme gjelder for unge og voksne som selv får diagnosen og deres pårørende. Det er en fordel om fagpersoner kan følge familien gjennom disse fasene og finne den riktige balansen mellom rådgiving og lytting. På det konkrete planet kan de hjelpe med informasjonsmateriell, opplysninger om brukerorganisasjoner og seriøse nettsteder. () God rådgiving og tilgang på adekvat informasjon er et avgjørende skritt for at den videre behandling skal lykkes. («Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD», side 15, Sosial og Helsedepartementet, 2007)

I veilederen understrekes så vel den juridiske retten til «få bearbeidet diagnosen med informasjon og rådgiving», samt viktigheten av at dette skjer for at behandling skal lykkes.

Behandlingens hovedmål defineres som:

Å redusere AD/HD symptomene, bedre funksjonen i hverdagen og forhindre eller begrense utvikling av tilleggsproblemer. («Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD», side 15, Sosial og Helsedepartementet, 2007)

Pasientrettighetslovens § 3–4 slår fast:

Er pasienten under 16 år, skal både pasienten og foreldrene eller andre med foreldreansvar informeres.

Psyko-educativ tilnærming er blitt et prinsipp som er nedfelt i pasientrettighetene for å sikre informasjon og oppfølging av en diagnose. Vi valgte dette som rettesnor for arbeidet med både barnegruppa og foreldregruppa.

Poliklinikkens tilbud til barn med oppmerksomhet og konsentrasjonsvansker

Poliklinikken får mange henvisninger hvert år med mistanke om at barnet har konsentrasjon og oppmerksomhetsproblemer. Vi er med på å utrede og slå fast om det finnes kliniske holdepunkter for en diagnose. Etter utredning gis det tilbagemelding til både foreldre og barn. Ved diagnose, får foresatte tilbud om utprøving av medisiner for å dempe plagsomme symptomer. Noe veiledning blir gitt til skole og foresatte, og så oppfølgingssamtaler ca. 2 ganger for året. Det



Vi ønsket at barna skulle få økt innsikt i sin diagnose, samt lære seg nye strategier for å mestre sine vansker.

ble gitt svært lite individualterapi.

En rettesnor i arbeidet generelt i poliklinikken har vært:

Foreldre og lærere bør få hjelp til å identifisere spesielle problemsituasjoner og finne teknikker for å mestre dem. Det bør understrekes hvor viktig det er med metoder hvor umiddelbar ros og positiv tilbakemelding benyttes for å fremme ønsket adferd. Videre bør betydningen av enkle og tydelige beskjeder understrekes. («Veileder i diagnostikk og behandling av AD/HD» side 15, Sosial og Helsedepartementet, 2007.)

Et annet viktig prinsipp i arbeidet i poliklinikken har vært å veilede både skole og foreldre på viktigheten av forutsigbarhet og struktur. Våre erfaringer i poliklinikken er at flere av de barna vi møtte hadde tilleggsproblematikk som viste seg i form av lav selvfølelse, engstelighet, vansker i relasjon til andre, følelse av å være annerledes, faglige vansker og vansker med motorikk og fysiske smerter.

Ideen om et gruppetilbud

Vi ønsket å gi denne gruppen barn et tilbud som hadde fokus på deres indre verden. Ikke nødvendigvis for å gjøre dem så mye lettere å ha med å gjøre for omverden, men at de på en bedre måte skulle kunne leve med sine vansker og på den måten begrense utvikling og opprettholdelse av tilleggsvansker. Dette medførte videre at vi så behovet for også å gi foreldrene et parallelt tilbud hvor dette med forståelsen for barnas vansker ble satt i fokus. Tiltross for at det i dag er mange barn og unge med konsentrasjons- og oppmerksomhetsproblematikk, rapporterte flere av barna at de følte seg annerledes, og at de ikke kjente så mange andre med disse vanskene.

Målsetning

Følgende målsetting for arbeidet ble formulert: *Ønske om å gi barn og unge med konsentrasjon og oppmerksomhetsvansker en mulighet til å komme sammen med flere andre med samme problematikk og få snakke om relevante tema som de møter i hverdagen, og som barn uten disse vanskene kan ha problemer med å forstå.* Med bakgrunn i dette ønsket vi at barna skulle få økt innsikt i sin diagnose, samt lære seg nye strategier for å mestre sine vansker. Parallelt med dette ønsket vi å gi fore-

satte innsikt i diagnosen, samt få et forum for å drøfte relevante problemstillinger med andre i samme situasjon.

Vesterålen som region

BUP- Vesterålssykehuset dekker ca. 30 000 mennesker fordelt på 5 kommuner. BUP har mye utadrettet virksomhet og har team som har utedager i hver kommune og som samhandler med førstelinja i hver kommune på strukturerte møtetidspunkt etter en oppsatt plan.

Samarbeid med lærings- og mestringssentret på Vesterålssykehuset (LMS-sentret)

Da vi hadde bestemt oss for å sette i gang gruppebehandling, bestemte vi oss for å søke å finne en samarbeidspart som kunne hjelpe til med den praktiske avviklingen av behandlingen. Begrunnelsen for det var at BUP ikke har lokaler som passer til gruppebehandling.

LMS-sentret var positivt interessert i å være med på både å tilrettelegge for barna, og som samarbeidspart for å gi foreldrene et tilbud mens barna var på gruppe. I tillegg til at de hadde egnede lokaler både for barne- og foreldregrupper, kunne de bistå med at en behandler var til stede og tilgjengelig som drivkraft for foreldregruppa.

Samarbeid med brukerorganisasjon

Siden vi hadde et bredt grunnlag for arbeidet med gruppebehandling ønsket vi også å ha med ADHD-foreningen lokalt. Etter at vi hadde begynt å få form på opplegget, tok vi kontakt med foreningen på Sortland. De kom med som deltakere på kurset. Dette ser vi som svært viktig slik at kompetansehevingen på gruppenivå også kunne gi tilflyt til foreningen.

Foreldregruppa

I arbeidet med planleggingen skjønte vi raskt at om vi skulle få til gruppebehandling av barna, måtte det gis solid informasjon til foreldrene i forkant. I tillegg til informasjonskriv, bestemte vi oss for å avholde et rent foreldremøte før vi startet opp behandlingen.

I utgangspunktet hadde vi tenkt at foreldregruppa skulle være en selvstyrt erfaringsutveklingsgruppe. Det viste seg at foreldrene hadde mange ønsker om undervisning i tema som angikk deres barn. De ønsket informasjon fra:

- lege om medisinerer
- fysioterapeut om motoriske vansker
- PPD om tilrettelegging i skolen
- Trygdekontoret om trygderettigheter
- Ernæringsfysiolog om kosthold
- Støttekontaktordninger

Etter foreldremøtet hadde de to behandlerne fra BUP samt LMS representanten et internt møte. Vi ble enig om å prøve å imøtekomme foreldrenes ønske ved å skaffe inn eksterne innledere til debatt om de ønskede temaene. De erfaringene vi gjorde oss med dette var at foreldrene hadde så mange spørsmål og så mye å diskutere med de enkelte fagpersonene at det ble lite tid til å jobbe med å være ressurser for hverandre i form av en selvstyrt gruppe.

Opplegget for barnegruppa

De to behandlerne på BUP hadde flere arbeidsmøter for å diskutere formen på arbeidet med barna i gruppe. Vi ble enige om følgende rammer:

Gruppebehandling for jenter og gutter mellom 10–14 Maks 8 barn

Ramme for gruppen:

Barna møtes en gang per uke, 8 samlinger.

Barna vil få tilbud om et lett måltid når de kommer.

Tidspunkt; 14.30 til 16.00.

Metoder for barna:

Samtaler.

Utrykke seg via materialer og ulike aktiviteter.

Knytte sosiale fellesskap bl.a gjennom å starte timen med å spise i lag.

Målsetning:

Innsikt i, og metoder for mestring av diagnose for både foreldre og barn.

de ulike temaene vi skulle jobbe med. Hånddukkene er om lag 50 cm høye og en kan bruke hendene enten i hodet eller i armene på dukkene. Vi bestemte oss for å bruke brettspill som et fast innslag i arbeidet. Både fordi det er et fast grunnlag for å jobbe med samarbeid, det å forholde seg til regler satt av andre og fordi det tematiserer vanskelige følelser i forbindelse med å vinne og å tape.

Strukturen på møtene skulle være fast og gjenkjennelig for barna fra gang til gang. Møtene skulle avsluttes med positiv tilbakemelding til barna og med flere ritualer.

Vi ønsket å få et «mål» på barnas egen opplevelse av gruppetilbudet, så vi ba dem hver gang om å markere på en linje, der ene ytterpunktet var 0 og det andre 10, hvor godt eller dårlig de hadde likt seg denne dagen. I tillegg ble de bedt om å tegne en «smiley» som illustrerte hvordan de hadde hatt det. Vi avsluttet hver seanse med at vi stod i ring, og barna sa «Takk for at du kom, (samt navnet på nabobarnet). Du er god nok som du er!» . (Fritt etter Øyvind Aschjem i Alternativ til Vold).

Temaene vi ville jobbe med:

- Samarbeid
- Vennskap
- ulike roller
- Impulsivitet
- Hvordan bli mer organisert i forhold til pålagte oppgaver
- Turtaking
- Konflikthåndtering

Faktisk gjennomføring

Foreldrene hadde 8 treff, da vi startet med foreldregruppe. Barna fikk 7 møter. Ett møte ble avlyst grunnet sykdom.

Evaluerer fra foreldrene

Foreldrene ble bedt om å fylle ut et evalueringsskjema på siste samling. De ble spurt om

- Hvor nyttig har det opplevdes for deg som foreldre å delta i gruppen på skala fra 0 til 10?

Som innfallsport ville vi bruke to hånddukker til å illustrere

- Hvor nyttig tror du det har vært for barnet ditt?
Beskriv
- Har du lært noe nytt om diagnosen gjennom samtaler og forelesning? Beskriv
- Forslag til endringer
- Kunne du tenkt deg å opprettholde kontakten med de andre foreldrene i gruppa?

Alle foreldrene skåret sin opplevelse av gruppa på mellom 9 og 10. De beskrev at deres barn reflekterte bedre rundt egen situasjon, hadde fått mer innsikt i diagnose, bedret selvfølelse, at de hadde kommet i kontakt med andre barn med samme diagnose. Foreldrene beskrev at de hadde fått mer kunnskap om diagnose, og at de forsto sitt barn på en bedre måte, samt blitt mer bevisstgjort på rettigheter. I forhold til endringer rapporterte foreldrene ønske om mer informasjon fra NAV med tanke på rettigheter, samt at kontaktpersoner på skolen hadde deltatt i foreldregruppen. Alle foreldrene kunne tenke seg å opprettholde kontakten med de andre foreldrene.

Evaluerer fra barna

5 av de 8 barna som begynte var med på avslutning og derav fylte ut evalueringsskjemaet. Et barn, den eneste jenta, hadde sluttet underveis da hun ikke fant seg til rette med alle guttene i gruppa. De besvarer fem spørsmål. På spørsmålet om hvor godt de hadde likt å gå i gruppa, svarer alle positivt på at de har likte det. En bryter øvre grense på 10 og endrer det til 20! De andre ligger mellom 5 og 10.

På spørsmålet om hva de har lært svarer flere med spørsmålstegn. De er usikre på hva de skal skrive og/eller de strever med å formulere seg. En påpeker at han har lært en lek han liker godt, og en annen skriver:

- At det finnes flere typer ADHD
- At ADHD er arvelig
- At det er viktigere å ha det gøy enn å vinne når vi leker og spiller

Spørsmålet om hva som skulle vært annerledes blir besvart med få ord. En sier han skulle ønske at det hadde vært flere jenter. En annen ønsker følgende:

«at jeg ikke hadde ADHD»

De fleste av barna har likt de aktivitetene vi har valgt. De besvarer spørsmålet med kryss og /eller smilefjes.

På spørsmålet om de ville deltatt på gruppe en annen gang, svarer 3 et ubetinget ja, 1 sier kanskje og en sier nei.

Evaluerer behandlere

Hovedmålet vårt var å gi innsikt i, og metoder for mestring av diagnosen for både foreldre og barn. Dette tenker vi at vi har lyktes i når vi ser på våre egne inntrykk av arbeidet og tilbakemeldingene fra foreldrene og barna.

Barna viste etter hvert at de hadde tilegnet seg mye kunnskap om problematikk, videre skilte de mellom hvordan vanskene artet seg ulikt mellom dem. De ble tryggere i gruppen og våget å si sin mening og stå i at de hadde ulik oppfatning. Det ble jobbet indirekte via aktiviteter med tur-takning og samarbeid. Måltidene ble en arena for å samtale rundt valgfrie tema, lytte og være oppmerksom mot hverandre. Spillsekvensene gav mulighet til samtaler rundt regler, å vente på tur, hjelpe hverandre, samt tåle frustrasjon.

Tema

Det utkrystalliserte seg to hovedtema som vi valgte å jobbe mer aktivt med. Det ut i fra hva ungene selv var opptatt av. Dette var tema vennskap og ADHD. Flere sider med tema vennskap ble utforsket. Hva forventer man seg med en god venn, hvordan være en god venn. Vi så at barna profitterte på å uttrykke seg via tegninger, men også verbalt. Også tema å bli uvenner ble tematisert, og det å være i konflikt. Barna viste stor entusiasme når diagnosen ble tematisert og alle fremviste mye og god kunnskap og forståelse for diagnosen mot slutten av gruppesamlingene.

Gruppestørrelse Det viste seg i ettertid at det ble en stor gruppe å ivareta. Dette fordi flere at barna hadde stort behov for støtte og tilrettelegging.

Alder Vi så at det ble et stort sprik mellom gruppens yngste

og eldste deltaker, og at dette ble forsterket av at yngste deltaker var meget umoden. Vi så at det var gruppens eldste deltakere som i størst grad greide å nyttiggjøre seg tilbudet. På den andre siden medførte variasjonen og forskjellen i gruppen at noen av gruppens deltakere fikk gode roller hvor de fikk vist sine sterke sider.

Diagnose Noen av deltakerne i gruppen hadde i tillegg til sine konsentrasjon og oppmerksomhetsvansker betydelige atferdsvansker. Dette viste seg i gruppen i form av opposisjon og negativ atferd i form av kommentarer og utagering mot andre i gruppen. Disse deltakerne var derfor i behov av tettere oppfølging fra oss som ledere enn hva vi i utgangspunktet hadde planlagt ut i fra.

Lokalisering Vi hadde i utgangspunktet betenkeligheter med at de som skulle delta på gruppen skulle kjenne hverandre. Det viste seg imidlertid at tre av gruppens deltakere gikk på samme skole og spilte på samme fotballag, men de hadde tidligere ikke hatt så mye kontakt. De gav uttrykk i gruppen for at de opplevde dette som meget positivt, og begynte tidlig å pleie sin kontakt også på fritiden.

Aktivitet Flere av ungene gav uttrykk for ønske om å være i mer aktivitet, at vi skulle spille fotball eller bowle. Valget av aktivitet var preget både av mulighetene som lokalitetene gav, samt de målsetningene vi hadde valgt for gruppetilbudet. Dette innebar at fysiske aktiviteter ble valgt bort.

Struktur Det ble lagt opp til en fast struktur for hvert møte som ble gjennomført likt hver gang. Vi så tydelig at dette var noe som gav barna forutsigbarhet, og som de profiterte på. De gav uttrykk for motivasjon i forhold til å delta på ritualene med å registrere seg med egen farge, videre å avslutte i ring. Etter hvert valgte vi å ha foreldrene med på denne avslutningen og barna viste at de tok dette veldig på alvor.

Episoder vi har merket oss Det skjedde mye spennende med barna i løpet av gruppebehandlingen. Vi har merket oss noen episoder som vi vil trekke frem for å vise hvordan barna hjalp hverandre i vanskelige situasjoner.

Starten

Da vi startet opp første gang var det en familie som kom seint. Den tøffe 12 åringer, Arne, gikk helt i lås. Han greide ikke komme inn til de andre barna. Moren hans ga opp og gikk til voksengruppa mens han ble sittende på venteområdet med luen godt trukket ned i pannen, gjemt inni en tykk vinterjakke. En annen behandler fikk han etter hvert med seg på nabokontoret av der hvor vi var, og gjennom åpen dør kunne han følge med på hva gruppa holdt på med fra sin utsikt bak lua. Etter en stund spurte vi Per om han kunne gå inn og invitere Arne med. Hele gruppa ventet på Arne og spekulerte veldig på hvorfor Arne ikke torde å komme inn. De hadde all slags ideer om hva det kunne skyldes. Per gikk ut, hilste pent på Arne, og sa: – Du skal bare komme inn. Det er ganske kult der, og egentlig sitter vi bare å prater skit! Arne ble med inn uten flere kommentarer. Arbeidet i gruppa gikk videre.

Der voksne hadde prøvd alle metoder for å dempe angsten hos Arne, gikk den jevnaldrende inn og med enkle grep fikk han med. Det var en rørende hendelse som vi senere har delt med foreldrene til begge barna. Det viser også stor grad av innlevelse og empati hos Per som gjør han til en utmerket ambassadør i sosialt vanskelige situasjoner. Her kunne vi både få snakket om Arnes engstelse for nye situasjoner med hans foresatte, og om Pers sosiale intelligens og romslighet med det andre foreldreparet.

Måltid

Dagen startet med et lite måltid mat, brødsiver med sunt pålegg, litt saft og oppskårede grønnsaker. De første gangene var det lite prat rundt bordet mellom ungene. De var avventende og henvendte seg mest til oss voksne. Bordmanerene var så som så, ungene strakk seg over hverandre og innledet lite til felles samtale. Etter hvert som vi voksne var gode eksempler, og sendte matfatet rundt tok ungene etter. De begynte høflig å be andre barn om å sende fat til dem, tilbød seg å fylle på saft eller rydde av bordet. Vi merket oss også at de tok initiativ til samtale om hverdagslige ting med hverandre.

Barn med konsentrasjons og oppmerksomhetsvansker har ofte problemer med å sitte rolig. Dette merkes spesielt i måltidssituasjon da kulturen vår har snevre grenser for hva som er akseptabel adferd. Det å vise interesse for og snakke med mennesker som er relativt ukjente kan være svært utfordrende for barn. Derfor trenger barna ofte tydelige voksne som viser dem hvordan det kan bli hyggelig i stedet for å prate om det. Vi hadde tro på at vi ved å være tydelige voksne med interesse for deres livsverden, kunne vi så noen frø og gi barna pekepinner på hvordan man kan hjelpe hverandre i en slik situasjon. Å se og lære av det en ser, i praktisk samhandling viser seg ofte å være en metode som fungerer godt for denne gruppen barn. Det å lære seg rutiner på hvordan man sender mat og hva man prater om gir trygghet og gjør ungene mer selvstendige.

Korrigerer

En av guttene i gruppa var umoden for alderen. Jens hadde mye motorisk uro og var impulsiv. Dette fikk han til å fremstå som «barnslig» for de andre i gruppa. En dag sprakk det for en av de andre barna. – Vær så snill og slutt å nevle med den ballen. Jeg greier ikke å konsentrere meg om hva som blir sagt. Jens stoppet umiddelbart, la vekk ballen og sa: – Unnskyld, det tenkte jeg ikke på. Etter dette så vi at Jens anstrengte seg for å forholde seg rolig i de situasjoner der andre ville høre, og han hadde uro.

Det er ofte vanskelig å få barn med konsentrasjons og oppmerksomhetsvansker til å se seg selv og hvordan de påvirker omgivelsene. Det at barn kommer med korrigerende kommentarer til et annet barn virker mer etter hensikten enn når voksne korrigerer barn. Dette eksemplet viser at barn kan sette fokus nøyaktig på det som forstyrrer andre på en adekvat måte og med passende trykk. Jens fikk en tilbakemelding han aldri før hadde fått. Dette resulterte også i endring i adferden på skolen. Et tiltak videre for Jens ble individualterapi for å jobbe videre med hvordan man kan få og holde på venner.

Å vedkjenne seg vansker

Under en aktivitet skulle svarene skrives ned på papir. Gruppa var delt i to. Første oppgave var å finne ut hvem som kunne skrive. Anders tilbød seg å være sekretær: – Jeg har lese- og skrivevansker men jeg tror jeg greier å skrive svarene likevel, sa han. Jens, som har samme problemet, satte øynene i han og bare så. Etter hvert sa han: – Det har jeg også. Jeg kan ikke skrive så det er fint hvis du gjør det.

Det er ikke lett for barn å være åpen om hva de strever med. Utsagnet fra Anders var flott fordi han, som en av de eldste kunne påta seg en oppgave som han fortalte var vanskelig for han å oppfylle. Dette ble viktig for Jens som strevet enda mer med skriving enn Anders. Åpenheten til Anders gjorde Jens trygg slik at han også kunne fortelle om sine vansker. Det ble et sterkt øyeblikk for alle barna i gruppen.

Quiz

Som en del av opplegget med å se hva ungene hadde fått med seg av kunnskap om de to temaene vi etter hvert fokuserte på, arrangerte vi en Quiz-konkurranse, og delte gruppa i to. Det var en blanding av spørsmål av mer kunnskapsmessig karakter (allmennkunnskap), dagsaktuelle hendelser og spørsmål om vennskap og ADHD. Det forundret oss da vi talte opp poengene at ungene visste mye om ADHD, men hadde huller i allmennkunnskapen. Hovedstaden på Island, og hvem som ble seriemester i fotball i 2007 var mindre vesentlig enn å fortelle hvilke problemer man kan ha dersom man har ADHD.

Dette fenomenet har vi tenkt mye på. Som behandlere tror vi at det understøtter behovet barn har for å vite på hvilket område de strever. Kunnskap om hva ADHD er er like mye kunnskap om hva det ikke er. Barn er inni i sin egen tilstand. De kan ikke ta fri fra ADHD problemene sine og se seg selv utenfra. Derfor tror vi det er viktig med god kunnskap i og strategier for hvordan de kan takle problemene sine i stede for at de fornekter at «alt» er galt med dem.

Å jobbe med ADHD barn i gruppe ble en viktig påminnelse for oss om hvor forskjellig de er og hvor individuell problematikken kan være.

Tape og vinne

Hver gang hadde vi en sekvens med brettspill. Ungene så fort hvem som taklet å tape og å vinne uten å hovre. Det lå tykt utpå de som ikke taklet å tape at det var følelsesmessig vanskelig å stå i tapet. Etter at Jens hadde tapt tre ganger på rad, utbrøt Arne: – Det er tredje gangen du taper. Kan-skje det er din tur å vinne neste gang? Jens svarte: – Det er ikke noe gøy å tape, men spill er jo slik at noen må tape.

Det er ofte vanskelig for barn med dårlig impuls kontroll å holde seg samlet i brettspill når de ser at de holder på å tape. Da vil noen gjerne endre reglene til sin fordel. Ved at vi var tydelig på hva som var reglene på forhånd, så vi at barna etter hvert mestret dette. Å få omsorg på at han taper, uten å bli offer er en styrke. Det skjedde mye med Jens underveis i behandlingen på akkurat dette området. Jens, som hadde en vanskelig start i gruppa, fikk også anledning til å vise seg frem fra en annen side.

«Jeg skulle ønske jeg ikke hadde ADHD»

En av ungene sa dette på evalueringsarket. Det er forståelig at barn ønsker seg en annen hverdag enn den slitsomme dagen de har i sine vansker.

En slik diagnose forsvinner ikke av seg selv, men dersom barnet og foreldrene lærer å takle diagnosen på best mulig vis, vil symptomene ikke bli så slitsomme. Ved å opptre forutsigelig som voksne rundt barna, ved å gi klare beskjeder og ha gode avtaler tror vi at ADHD er til å leve med. Barna trenger konsekvenstenking fordi de selv ikke har utviklet denne evnen i sterk nok grad; Derfor kan det være ekstra slitsomt å oppdra barn med ADHD fordi vi som er voksne rundt dem kan føle oss utilstrekkelig og mislykket.

Arbeidet med barna og foreldrene i grupper har gitt oss som behandlere økt tro på at dette er en behandlingsform som passer spesielt godt til denne gruppen barn.

Spesialpedagogikk til superpris

Alle medlemmer av
Utdanningsforbundet vil nå få
Spesialpedagogikk for kr 150.-.

I sammenheng med at medlemmer av Utdanningsforbundet fra og med i år kan få enten Første steg, Bedre skole eller Yrke gratis, har abonnementsprisen på Spesialpedagogikk blitt satt kraftig ned for Forbundets medlemmer.

Spesialpedagogikk vil også i år komme med hele 10 utgaver, og som før være konsentrert om fagstoff om opplæring av elever som trenger noe ekstra for å få godt læringsutbytte og god sosial fungering. Spesialpedagogikk henter sitt stoff fra hele utdanningsområdet, fra førskole til voksenopplæring.

Benytt deg av muligheten til å få et fyldig og nyttig supplement til et eller flere av de andre fagtidsskriftene.

Om debattene «For eller mot»

Med utgangspunkt i siste høsts debatt om Nordahl og Sunnevågs rapport «Spesialundervisningen i grunnskolen – stor avstand mellom idealer og realiteter» legger professor Kjell Skogen i dette innstikket fram en rekke temaer som berører opplæringen av barn, unge og voksne. Temaer som i debatter fremstår som noe man er for – eller noe man er mot.

AV KJELL SKOGEN

I likhet med offentlige debatter i sin alminnelighet har skoledebattene også en tendens til å få preg av svart kontra hvitt, skurk kontra helt og for kontra mot. Om dette skyldes noe i vår natur eller om det er trofasthet mot bibel-ordet, «Den som ikke er for meg, er mot meg», skal jeg ikke fabulere over. Spesialpedagogisk debatt er i alle fall preget av sekteriske standpunkter og debatter i en grad som neppe er formålstjenelig. Debatten med Thomas Nordahl i *Spesialpedagogikk* har også preg av trosdebatt – en trosdebatt hvor en ikke går av veien for å påberope seg objektivitet.

I *Spesialpedagogikk* 09/2008 svarer Thomas Nordahl på kritikken fra tre av oss som har kommentert visse sider ved en forskningsrapport som han står faglig ansvarlig for. Han finner imidlertid vår kritikk etisk uansvarlig fordi vi kan risikere å bryte ned hans renommé som forsker. Vel, Thomas Nordahl er sikkert ikke den eneste forsker som tenker vel så mye på egen image som på å bety en forskjell for dem som trenger oss ute i samfunnet. Dessuten har selvsagt også Nordahl ytringsfrihet, samt at det er en menneskerett å få være selvhøytidelig. Personlig mener jeg imidlertid at det mest sentrale *etiske* dilemma i denne

saken er hvordan våre rapporter og uttalelser virker inn på livskvalitet og læring for våre barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov. Det er på denne bakgrunn enkelte sider av Nordahls og enkelte andres rapporter og uttalelser bekymrer meg. La meg løfte frem et par eksempler.

Jeg antydte i min kommentar (*Spesialpedagogikk*, 05/2008) at Nordahl hadde oversett tre velkjente hypoteser når det gjelder forutsetninger for god læring og utvikling for barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov, nemlig:

- Rettigheter
- Økonomiske ressurser
- Faglige ressurser

Jeg forventet selvsagt at Nordahl, dersom han kom til å svare på min kritikk, ville fortelle meg at jeg hadde misforstått ham, at han selvsagt kjente til disse viktige faktorene, men at han av ulike grunner hadde unnlatt å drøfte dem i sin rapport. I hans svar kommer imidlertid bomben; han avviser hypotesene som relevante faglige, vitenskapelige forklaringsmodeller. Jeg håper at de funksjonshemmedes organisasjoner merker seg at Thomas Nordahl bagatelliserer betydningen av lovfestede rettigheter, av økonomiske bevilgninger og av faglig kompetanse i arbeidet med

å gi en fullverdig opplæring til alle.

I min kommentar uttalte jeg meg lett sarkastisk om Nordahls «... kuriøse konstruksjon av motsetning mellom det *kategoriske* og *relasjonelle* perspektiv, hans frykt for *diagnoser* og hans angrep på *individualiseringen*...». Nå skal jeg selvsagt ile til og beklage dersom min sarkastiske språkdrakt har såret Nordahls selvfølelse. Jeg beklager imidlertid å måtte si at jeg er mer bekymret for den skade hans forkynnelse kan gjøre som påvirkning av politikere, økonomiansvarlige og ledere innen utdanning og opplæring. Jordnære lærere derimot tror jeg er mer robuste og motstanddyktige, og for oss foreldre vil barnet vårt alltid være et individ og ikke bare en brikke i Nordahls kollektiv. Dersom barnet ikke har et rimelig utbytte av skolen, vil vi gjerne vite hva det skyldes (genetiske disposisjoner og/eller en udugelig lærer og/eller dårlig organisering fra rektors side, osv), og vi ønsker at det tas grep for å bedre situasjonen. Den «rette tro» og den «politisk korrekte ideologi» løser ikke vårt problem, det er behov for håndfaste ting som blant annet rettigheter, økonomi, og fagkunnskap.

Jeg tror imidlertid ikke vi tjener de funksjonshemmedes sak ved å hausse opp betydningen av Nordahls syn-

singer verken i positiv eller negativ retning selv om en rapport som etter Nordahls eget utsagn er skrevet «på oppdrag fra Midtlyngutvalget» (s. 7), ikke bare kan betraktes som en privatsak. Jeg tror derimot at en debatt med et bredere engasjement og med fokus på noen nøkkelbegreper og troer i dagens skolepolitiske prosa med fordel kunne realiseres. Videre mener jeg at både forskningen og meningsytringene bør være mer spørrende, nyanserte og løsningsfokuserende. La meg trekke frem noen eksempler på ørkesløse og til dels helt ufruktbare debatter *for eller mot* som vi til stadihet møter:

For eller mot kategorier

Innen de fleste fagområder som dreier seg om mennesker og menneskelige relasjoner vil kategorier lett bli overfladiske, og det kan gå ut over individualiteten og helheten. Uten kategorier ville vi imidlertid meget raskt gå oss vill og miste oversikten. En utfordring vil derfor være å ha et kritisk blikk på våre etablerte kategorier og revidere dem i takt med samfunnsendringen og utviklingen av ny og bedre kunnskap. Innholdet i kategorien «barn unge og voksne med særskilte opplæringsbehov» vil selvsagt måtte endres i takt med utviklingen av kvaliteten av den ordinære opplæringen, og må sees i relasjon til ambisjonsnivået for vår opplæring. Sannsynligvis er de fem kategoriene funksjonshemminger, som er arvet fra de tidligere statlige spesialskolene, i ferd med å gå ut på dato, men vi mangler foreløpig et bedre alternativ. Dette er et komplisert tema, men for eksempel å si at vi må slutte med kategorier, og erstatte dem med et relasjonelt perspektiv, må vel sies å være det rene tøv siden alle kategorier

inngår i relasjoner og alle relasjoner er mellom kategorier.

For eller mot diagnoser

Diagnosebegrepet er et problematisk begrep, og vi kan selvsagt diskutere om vi skulle prøve å erstatte det med et annet begrep. Det er særlig på to bruksområder at diagnosebegrepet skal være til nytte. På den ene siden kan det være en utløsende faktor i forhold til lovfestede rettigheter når det gjelder ekstra ressurser. På den andre siden skulle det, slik som for eksempel innen medisinen, gi viktig informasjon om hvilke tiltak som er tjenlige. La oss for eksempel se på en velkjent og mye brukt diagnose innen spesialpedagogikken, nemlig *dysleksi*. Denne diagnosen kan utløse ressurser, men uten utdypende informasjon kan den neppe være til stor hjelp for læreren eller spesialpedagogen. Kanskje kunne en kombinasjon av en slik «sekkediagnose» som utløser ressurser sammen med en mer utførlig «økologisk pedagogisk diagnose» være en god løsning? Fag- eller problemrelevante diagnoser er selvsagt ønskelig. Bruk av lånte diagnoser som medisinske diagnoser (AD/HD) eller sosiologiske diagnoser (marginalisert), vil imidlertid være befengt med svakheter i pedagogisk sammenheng.

For eller mot individfokus

En litt merkelig moteretning som har dukket opp i de senere tiår er å avvise individfokus og å ønske det erstattet med et relasjonelt perspektiv, et sosialt perspektiv eller et systemperspektiv. De fleste av oss med en normalt utviklet logisk sans vil vel tro at relasjoner eksisterer mellom individer, og at individer inngår i systemer eller organisasjoner. Videre tror vi at læring skjer i det indivi-

duelle hode selv om læringssituasjonen ofte er i en sosial sammenheng. Videre mener vi å ha oppfattet at nordmenn fra Carl I. Hagen til Erling Folkvord regner det enkelte menneske som en selvstendig og relativt avgrenset enhet i våre sosiale systemer, og at disse individene har rettigheter og plikter i våre fellesskap. Dessuten bekjenner vel vi nordmenn oss stort sett til en humanistisk filosofi hvor individet har en helt spesiell stilling.

For eller mot relasjonelle perspektiver

Relasjonelle perspektiver er også noe jeg vil påstå at vi ikke kan komme utenom i arbeidet med å utvikle *en inkluderende skole, en skole for alle* eller om vi foretrekker *tilpasset opplæring for alle*. Samtidig mister det relasjonelle perspektivet all mening om vi ikke samtidig har et individfokus. Den seriøse debatten om vektleggingen av det relasjonelle perspektivet når vi skal ivareta individet er derimot både relevant, viktig og komplisert. Her kan vi illustrere problemet med bruk og misbruk av karakterer i skolen. Karakterer er jo først og fremst et rangeringsverktøy som fremmer konkurranse, og det er vel tvilsomt om relasjoner som preges av konkurranse er spesielt læringsfremmende. Samtidig kan vi også reise spørsmål ved om sosiale relasjoner som først og fremst preges av det å ha det morsomt og å leke sammen danner grunnlaget for den innsats og det arbeid som er nødvendig for god læring. Videre er jeg selvsagt enig i at vi rike nordmenn bør kunne koste på oss noen kunstige trivselsstimulerende tiltak i skolen bare det ikke i for stor grad går ut over læringen.

For eller mot systemperspektiv

Jeg husker den gangen noen av oss,

som arbeidet ved Institutt for spesialpedagogikk (ISP) på 1970-tallet, innførte innovasjons- og organisasjonsperspektivet i spesialpedagogikkfaget som på det tidspunktet var et praktisk yrkesfag som var teorisvakt og ideologitungt. Fagfolkene var glødende opptatt av tidlig intervensjon, og å bygge på sterke sider og ikke på vanskene, samt å arbeide for utvikling av empatiske, aksepterende og inkluderende holdninger hos lærere. Vårt organisasjons- og systemperspektiv ble latterliggjort av mange pedagoger og politikere. Vel 20 år senere hadde imidlertid noen av de samme folkene «oppdaget» systemperspektivet og trodde de var alene om det. Siden har de «mobbet» ISP for å være preget av «vanskeperspektivet», «individperspektivet» og «det medisinske perspektivet» (hva nå det måtte være). I løpet av vel 20 år har altså «vulgærkritikken» gått fra å nedvurdere systemperspektivet til å hevde at systemperspektivet alene er løsningen – og uten et individfokus. Kanskje er det på tide å ta systemdebatten mer seriøst.

For eller mot spesialundervisning (§ 5–1)

Spesialundervisningsbegrepet har i dagens språkbruk svært ulike betydninger. Det er imidlertid en faglig-juridisk bruksmåte som er relativt entydig; det er som betegnelse på den undervisningen som en elev får på grunnlag av et enkeltvedtak som fattes etter en faglig vurdering av for eksempel PPT. Vi har imidlertid en god del forskning som indikerer at denne spesialundervisningen ikke er så god

som vi skulle ønske eller ha grunn til å forvente. Årsaken til dette kan vel i første rekke tilskrives to forskjellig forhold, nemlig dårlig organisering (*systemperspektivet*) og/eller manglende eller svak spesialpedagogisk kompetanse hos dem som gir undervisningen (*faglige resurser*). Et tredje forhold som mange foreldre påpeker, er for lite spesialundervisning (*økonomiske resurser*). Det relative forhold mellom disse tre årsakshypotesene er det stor uenighet om, og vi vet vel for lite om dette på nåværende tidspunkt. Sannsynligvis har for mange forskere konsentrert seg om å dokumentere dårlig spesialundervisning og ikke fokusert på årsakene til dette eller på forbedringspotensial.

For eller mot lovfestede rettigheter

En helt vesentlig lovfestet individuell rettighet som barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov kan nyte godt av, finner vi i opplæringslovens § 5–1. Denne paragrafen omtales ofte som spesialundervisningsparagrafen, en betegnelse som tydeligvis innbyr til debatt av typen for eller mot. Det hadde selvsagt vært ønskelig om debattivrige forskere og politikere i stedet hadde viet større oppmerksomhet til den konkrete oppfølgingen av intensjonene bak paragrafen. I den senere tid har imidlertid både Riksrevisjonen og fylkesmennene tatt fatt i denne utfordringen og fremskaffet konkrete fakta om forhold ved skoleeieres praksis når det gjelder den aktuelle paragrafen. Denne paragrafen har vært under sterkt press de siste

årene, og mange har forsøkt å fjerne den, men i siste instans har imidlertid politikerne på Stortinget reddet paragrafen når den har blitt foreslått fjernet.

For eller mot inkludering

Inkluderingsbegrepet som var tiltenkt rollen som et samlende begrep for skolepolitikken i et demokratisk samfunn med høyt utviklet sivilisasjon har faktisk vi nordmenn greid å gjøre til et kontroversielt begrep. UNESCOs intensjon med å innføre begrep som «inclusive school» og «education for all» var selvsagt å bidra til at skolegang skulle bli et reelt og veltilpasset tilbud for alle barn og unge i global sammenheng. Enkelte debattanter har imidlertid greid å gi inkluderingsbegrepet et så vidt spesielt og skjevt innhold at man har provosert frem en for eller mot debatt – en debatt som barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov er de første til å tape på.

For eller mot spesialpedagogikk

Skal et så høyt politisk ambisjonsnivå, som utviklingen av en inkluderende skole med tilpasset opplæring for alle, kunne realiseres, er det selvsagt heller ikke tilstrekkelig med de nødvendige lov- og regelfestede plikter og rettigheter (som § 1–3 & § 5–1). Det må blant annet finnes evne og vilje til å bevilge de nødvendige økonomiske ressurser. Den kanskje viktigste forutsetningen vil imidlertid være profesjonelle kunnskaper og ferdigheter og en god organisering av tiltakene. Denne

kompetansen og kunnskapen har vi i Norge en mer enn hundre år gammel tradisjon for å kalle spesialpedagogikk. Det er all grunn til kontinuerlig å drøfte og forbedre innholdet i dette faget samt fagets stadig endrede grenser til den allmenne pedagogikken, til psykologien, til sosiologien og til medisinen. Vi kan sikkert også drøfte navnet dersom vi er spesielt lingvistisk interesserte, men å debattere om vi trenger spesiell fagkunnskap eller ikke blir etter min mening relativt spesielt og til dels destruktivt.

For eller mot spesialpedagogisk generalistkompetanse

Innen norsk spesialpedagogikk ble det på 1960- og 1970-tallet utviklet en firetrinns-modell når det gjaldt spesialpedagogisk utdanning. Første trinnet var felles med den allmenne pedagogikken og besto av en generell lærerutdanning (som i begynnelsen var toårig). Andre trinnet (som ble kalt 1. avdeling) var en ettårig breddeorientert spesialpedagogisk utdanning beregnet på arbeid i den ordinære opplæringen (med fokus på særskilte opplæringsbehov av mer høyfrekvent og lettere karakter). Det tredje trinnet (kalt 2. avdeling) besto av en spesialisert spesialpedagogisk kompetanse med røtter i det gamle statlige spesialskolesystemet (med vekt på logopedi, opplæring av blinde, døve, utviklingshemmede og elever med adferdsvansker). Det fjerde trinnet (kalt 3. avdeling) hadde vekt på forskning, utviklingsarbeid og rådgivning. Generalistkompetansen i dette systemet ble vektlagt i lærerutdanningen, på 1.

avdeling og på 3. avdeling, men spesialiseringen kom på 2. avdeling. Vi kan i dag reise spørsmålet om vi mangler den nødvendige spesialpedagogiske generalistkompetansen siden mange med spesialpedagogisk utdanning mangler lærerutdanning, og lærerutdanningen i meget stor grad mangler spesialpedagogisk fokus og en del spesialpedagogiske utdanninger er sterkt utvannet.

For eller mot spesialpedagogisk spisskompetanse

Den spesialpedagogiske spisskompetansen som i sin tid ble ivaretatt ved 2. avdelingsstudiet har neppe holdt følge med utviklingen i dagens skole og samfunn. Dette henger delvis sammen med at endrede studiestrukturer innen høyere utdanning har fremtvunget endringer i den spesialpedagogiske utdanning som ikke har vært faglig begrunnet. Til dels er selvsagt spesialpedagogikkens forvaltere, i likhet med andre fagfolk, i for stor grad preget av ivaretagelsen av egne nisjer uten tilstrekkelig hensyn til andres nisjer og til samfunnet og konteksten for øvrig. For eksempel har foreldede kategorier preget utdanningen, mens enkelte fagfolk har funnet det formålstjenlig å diskutere for eller mot kategorier som sådanne. Til sine tider har kategoriseringsangsten hos enkelte tatt til de grader overhånd at de er villige til å usynliggjøre barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov – riktignok en meget billig løsning, men...

Året 2009 vil bli et viktig, ja kanskje skjellsettende år, for den norske stra-

tegien når det gjelder å vektlegge en utvikling av opplæringen i forhold til en kontinuerlig forbedring med sikte på å gjøre skolen stadig mer inkluderende og med en stadig bedre tilpasset opplæring for alle. Jeg tenker blant annet på arbeidet med å utvikle en ny lærerutdanning og på arbeidet som foregår i det såkalte Midtlyngutvalget. Jeg har tro på at den norske lærerstand har gode forutsetninger for å kunne arbeide mot disse aktuelle målene og at de har de beste forutsetninger for å kvalifisere seg videre dersom de får den nødvendige hjelp og støtte. Det er imidlertid viktig at ikke enkelte snerversynte politikere og «forskere» forkludrer disse skyhøye, men lett forståelige målene slik at lærerne mister optimismen og pågangsmotet. Skal forbedringer være mulig, må målene være konkrete og felles forstått av de impliserte aktører, som først og fremst er elever, lærere og skoleledere. La meg få uttrykke et ønske om at året 2009 blir preget av en skoledebatt hvor barn, unge og voksne med særskilte opplæringsbehov får sin rettmessige plass. La oss videre håpe at spesialpedagogikkens forvaltere vil se fremover og søke kontinuerlige forbedringer. Jeg tillater meg til slutt å håpe at menn og kvinner med utpregete sekteriske tilbøyeligheter finner seg andre arenaer enn skolen.



**EDVARD BEFRING OG REIDUN
TANGEN (RED.)**

Spesialpedagogikk

Cappelen Akademisk Forlag

ISBN: 9788202275938

Selve grunnboka i spesialpedagogikk er kommet i sin 4. utgave. Også denne gangen er det foretatt en grundig revisjon, nye artikler er kommet til og tidligere bidrag er oppdatert. Nytt er f.eks. et aktuelt kapittel om organisasjonsutvikling som systemrettet innovasjonsarbeid. Vi har igjen fått en god og omfattende oversikt over kunnskapsstatus på et fagområde som omfatter mye og angår mange. At det er blitt en stor bok på henimot 800 sider er således lett å forstå. Forfatterne får godt fram at spesialpedagogikk kan og skal bidra til bedre læring og livsutfoldelse for barn, ungdom og voksne som av en eller annen grunn møter hindringer på disse områdene.

I bokas første del presenteres sentrale perspektiver, grunnlagsspørsmål og faglige tilnærminger. Vi anbefaler at alle leser denne delen fordi den danner et viktig bakteppe for bokas øvrige deler. Det er prisverdig at også viktige dilemmaer og fagkritikk er viet plass i denne delen, f.eks. i den andre delen får vi en systematisk framstilling av kunnskap om og utfordringer knyttet til forskjellige funksjonsvansker og problemområder. Den tredje delen tar for seg spesialpedagogikk i ulike faser i livet, og i den fjerde delen inneholder ulike temaer bl.a.: kultursensitivitet og marginalisering, litteratur og spesialpedagogikk og opplæring i fengsel.

Bokas kapitler har fylldige referanselister for dem som vil lese mer om temaene. Det er ingen tvil om at boka bør ha en sentral plass i enhver skoles fagbibliotek.



MAY BRITT DRUGLI

Atferdsvansker hos barn

Evidensbasert kunnskap og praksis

Cappelen Akademisk Forlag

ISBN: 07882022993567

Det er forfatterens praksis og grundige gjennomgang av evidensbasert kunnskap som ligger til grunn for denne boka. Vi har sett flere bøker som omhandler samme tema, og ofte er det problematferd i blant ungdom som har hovedfokus. Det spesielle med denne boka er at den særlig tar for seg atferdsvansker hos små barn, dvs. aldersgruppen tre til åtte år. I boka stilles det spørsmål ved om atferdsdiagnosene passer på små barn, og hva er vanlig sinne og hva er alvorlige atferdsvansker. Dette er problemstillinger som mange vil kjenne igjen. Det understrekes at dette handler om et komplekst problem. Boka henter mye av sitt stoff fra evidensbaserte utenlandske studier, men også fra den norske studien «De utrolige årene» som også var sentral i forfatterens doktorgradsarbeid. Hovedmålgruppen for boka er fagfolk og studenter som i sitt arbeid møter små barn med atferdsvansker.



**JARLE EKNES, TRINE LISE BAKKEN,
JON ARNE LØKKE OG IVAR MÆHLE**

Utredning og diagnostisering

*– utviklingshemming, psykiske lidelser
og atferdsvansker*

Universitetsforlaget

ISBN: 9788215013015

Stiftelsen SOR (Samordningsrådet for arbeid for mennesker med utviklingshemming) har tatt initiativet til denne boka for på den måten å bidra til mer forsvarlige tjenester og en bedret livskvalitet for mennesker med psykisk utviklingshemming. God behandling, tilpasset opplæring og nødvendig tilrettelegging forutsetter gode utredninger og grundig diagnostisering. Forfatterne gir en detaljert gjennomgang av symptombildet og diagnostiske kriterier ved en rekke spesifikke tilstander slik som angst, stemningslidelser, demens, ADHD med mer. Bokas målgruppe er studenter og personer som arbeider med og for mennesker med utviklingshemming: vernepleiere, sykepleiere, pedagoger, leger og psykologer.



SNORRE A. OSTAD
Strategier, strategiobservasjon og strategiopplæring
- Med fokus på elever med matematikkvansker
 Læreboka Forlag AS
 ISBN: 9788299474290

Snorre Ostad som er en av nestorene blant dem som har forsket på hvordan matematikklæring foregår og hvorfor matematikkvansker oppstår. Bokas viktigste anliggende er å synliggjøre hvordan dagens kunnskap om strategier og strategibruk kan nyttes i det praktiske arbeidet i matematikktimene. Den består av tre hoveddeler: I første del blir strategitermen definert og belyst gjennom utenlandsk og forfatterens egen forskning. Andre del beskriver hvordan strategiobservasjon kan gjennomføres, og den tredje delen omhandler hvilke konsekvenser man kan trekke av eksisterende kunnskap. Denne delen inkluderer praktiske opplegg for stimulering av elevenes indre tale med erfaringer fra et prosjekt i Hå kommune. Boka retter seg i hovedsak mot lærere, spesialpedagoger og psykologer.



**INGEBORG MÆLAND
 OG BJØRN HAUGER**
Anerkjennende elevsamtaler
Metoder for reell elevmedvirkning i arbeidet med karriereplanlegging og forebygging av frafall i opplæringen

Buskerud fylkeskommune og SAREPTAS
 ISBN: 9788281800038

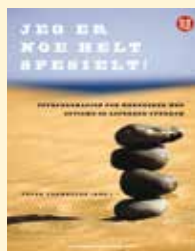
Denne metodeboka gir en innføring i hvordan veiledningssamtaler kan brukes for å fremme læring og livsmestring. Metoden bygger på Appreciative Inquiry som støtter seg på den nyeste forskningen innen positiv psykologi og en aksjonsforskningstradisjon som legger til grunn at det i alle individer og alle organisasjoner er noe som fungerer godt. Med det som utgangspunkt legges grunnlaget for nye suksesser. Boka beskriver faser og metoder for *Anerkjennende elevsamtaler*, for eksempel hvordan man snur defensiv tenkning og hvordan språket kan brukes. Denne metodeboka er blitt til som en følge av Buskerud fylkeskommunes handlingsplan for å forebygge frafall og øke gjennomstrømningen i videregående opplæring, og den er et resultat av et treårig utviklingsprosjekt ved Arbeidsinstituttet Buskerud.



ELISABETH SELJ OG ELSE RYEN
Med språklige minoriteter i klassen
Språklige og faglige utfordringer
 Cappelen Akademisk Forlag
 ISBN: 9788202277079

Dette er andre utgave av boka som første gang ble utgitt i 2004. I denne utgaven er det tatt hensyn til nye læreplaner og økt vektlegging av å bruke IKT i opplæringen. To nye kapitler er kommet til, et om digitale verktøy og et om prøver og kartlegging. Boka tar sikte på å gi en bred og solid oversikt over aktuelle utfordringer for språk- og fagopplæringen i grunnskolen, og en rekke innspill til mestring av utfordringene er basert på norsk og internasjonal forskning og autentiske klasseromssituasjoner og elevhistorier. Målgruppen for boka er personer som arbeider eller skal arbeide i den flerspråklige skolen.

PS Vi mottar gjerne omtaler som går grundigere inn på bøkene som er gitt en kortfattet presentasjon her.



PETER VERMEULEN (RED.)
Jeg er noe helt spesielt!
Psykoedukasjon for mennesker med autisme og Asperger syndrom
 Universitetsforlaget
 ISBN: 9788215012810

Målet med denne boka er å gi mennesker med en diagnose innen autismespekteret best mulig kontroll over eget liv, noe som forutsetter kunnskap om egne styrker og vansker. Boka passer for alle som evne til å reflektere og snakke om seg selv, og kan tilpasses ulike funksjonsnivå.

Vermeulens bok er delt i to deler. Den første delen inneholder en teoridel med kapitler om empowerment, sokratisk metode og selvforståelse og den andre delen er en praktisk veiledningsdel om bruk av arbeidsarkene som finnes på en vedlagt cd-rom.

Målgruppen er profesjonelle som møter mennesker med Asperger syndrom eller andre innen autismespekteret. Innholdet og arbeidsarkene kan også være egnet for foreldre og andre nærpersoner.

skoleforum

11.-12. FEBRUAR
NORGES VAREMESSE, LILLESTRØM
2009

Se komplett
program over innholdet
og meld deg på

[www.messe.no/
skoleforum](http://www.messe.no/skoleforum)

KURS – HØYAKTUELLE TEMAER

// Digital skole // Miljø, klima og etikk
// Hvordan motvirke drop-out // Samarbeid skole og næringsliv
// Enkle grep for å bli en god leder // Å bruke forskningsresultater
// Realfag, teknologi og design // Kvalitet i skolen
// Real Digital

UTSTILLING

Stor læremiddelutstilling parallelt – kom og se løsninger for din skole!

SKOLEUTVIKLINGSTORGET – NYTT I ÅR

Spesielle utviklingsprosjekter

DEN STORE SKOLEFESTEN

Middag med underholdning av Dan Børge Akerø

PRISUTDELINGER

NPEDs Gulleplepris, Årets Skole – hvem vinner?



HOVEDSPONSOR:  it's Learning

ARRANGØRER: Norsk Skoleutvikling, SkoleMagasinet, Norges Varemesse

Persepsjon hos personer med autisme og Asperger-syndrom

Informativ og innviklet

AV HANNE SELLEGG

Årsaken eller årsakene til autisme har opp gjennom historien vært et gåtefullt emne for forskere både innen medisin, psykologi og pedagogikk. Denne underlige og tilsynelatende uforståelige tilstanden har interessert, fasinert, frustrert og skremt mange – både fagfolk, familier og andre som har hatt et møte med tilstandens mangfoldige uttrykk i form av annerledes og uventede reaksjoner, «overnaturlige» evner, rigiditet og aggresjon.

Autisme, eller autismspekterforstyrrelser (ASF) er en gjennomgripende utviklingsforstyrrelse som fører til omfattende forståelsesvansker.

Den tradisjonelle forklaringsmodellen på ASF går i korthet ut på at det er svikt eller total mangel i en eller flere av theory of mind (teorien om sinnet), sentral koherens, eksekutive funksjoner og delt oppmerksomhet.

Ny forklaringsmodell

Nå kommer Olga Bogdashina med en oppsiktsvekkende bok som tar for seg en ny forklaringsmodell, basert på at mennesker med ASF har en annerledes persepsjon enn oss andre, at deres sensoriske erfaringer og perseptuelle verden er så til de grader kvalitativt forskjellig fra vår «normale» opplevelse av de samme tingene. Bogdashina er nøye med å presisere at denne nye forklaringsmodellen ikke kommer i stedet for den tradisjonelle, hun mener tvert

i mot at den ligger dypere og framstår som årsaken til de andre.

Hun bygger dette dels på et grundig dykk i forskning gjort på området, men ikke minst på et like grundig dykk i personer med ASFs selvbiografier. Hun hevder i boken at ALLE som har skrevet (eller fortalt) om sitt liv med ASF legger stor vekt på sine sensoriske særegenheter. At de opplevde verden som kaotisk på grunn av sanseinntrykk som enten ble for sterke, for svake eller for ubegripelige. Mest kjent i Norden er Gunilla Gerlands «En riktig människa», hvor hun forteller om sin barndom og ungdomstid. Hun forteller om oversensitivitet for berøring, om dusjen som føltes som skarpe kniver mot huden – om hvordan enkelte matvarer kunne være utålelige, samt sin manglende evne til å kjenne igjen rom, mennesker, situasjoner, og mye mer.

Bogdashina gir en oversiktlig innføring i hvordan kroppens sensoriske apparat skal fungere, og hvordan det kan arte seg når noe fungerer annerledes. Vårt system av persepsjon og sansing er så intrikat sammensatt at det kreves mye kunnskap og mange faguttrykk både for å kunne sette seg inn i det og beskrive det. Bogdashina lykkes delvis i å gjøre dette forståelig og tilgjengelig for leseren, men innimellom ønsket jeg meg noen eksempler på hvordan annerledesheten arter seg.

Store individuelle forskjeller

Nå kan jeg forstå at hun kvier seg for å bruke for mange eksempler, fordi det ofte er disse som huskes. Risikoen for at leseren vil danne seg et feilaktig bilde på grunnlag av eksemplene er stor. Dette må selvfølgelig unngås, da de individuelle forskjellene her er enorme, og det finnes knapt eksempler som gjelder for mer enn en person.

I følge Bogdashina har hver person med ASF sin egen særegne kognitive stil, og har følgelig krav på at fagpersoner, familie og andre kjenner denne, og deretter tilrettelegger omverdenen så denne blir levelig for personen med ASF.

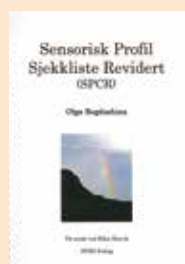
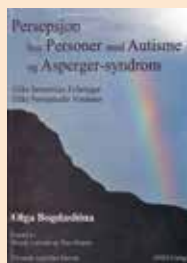
Vi har alle opplevd at våre sansers grenser er blitt tråkket over – i form av for høy lyd, skarpt lys, fysisk smerte osv. For personer med ASF er disse grensene så annerledes enn våre – og trækkes dermed over flere ganger hver dag, kanskje kontinuerlig. Bogdashina maner oss som fagpersoner til å finne ut hva hver enkelts særegen stil er, og hva den krever av tilrettelegging.

Dette er ingen liten oppgave. Så har hun da også gitt oss et enestående verktøy for å hjelpe oss med jobben. I et enkelt (men omfattende) spørreskjema som fylles ut enten av personen selv, eller foreldre/foresatte, merker man av for symptomer på avvik innenfor de forskjellige områdene. Ut fra dette får man fram en sensorisk

profil. Denne profilen vil fortelle oss hvilke utfordringer personen med ASF har, og ikke minst også være til stor hjelp på tiltakssiden.

Å lese boken er først og fremst interessant og lærerikt, men også skremmende. En blir slått av hvor lett det er å mistolke, misforstå og dermed mishandle i forhold til atferd man møter hos mennesker med ASF.

Denne boken er nødvendig for alle som har jevnlig kontakt med personer med ASF.



OLGA BOGDASHINA

Persepsjon hos personer med autisme og asperger-syndrom

Til norsk ved Ellen Ekevik

Spiss forlag, 2008

ISBN 978-82-997491-8-3

Kopieringsheft

ISBN 978-82-997491-9-0

kunngjøring

høgskolen i oslo



www.hio.no

Høgskolen i Oslo tilbyr:

Masterstudium i rehabilitering - fordypning barn og eldre

120 studiepoeng, deltid over 3 år

Studiet skal bidra til utvikling av forståelse og kunnskap om funksjonshemming og om rehabilitering som et fag- og sektoroverskridende kunnskaps- og virksomhetsområde. Denne forståelsen skal brukes i arbeidet med å utforske rehabiliteringspraksis. Valgbare fordypningsmoduler er Habilitering (barn og unge) og Rehabilitering av eldre.

Opptakskrav: Bachelorgrad, cand.mag.-grad eller annen grad eller yrkesutdanning av minimum 3 års omfang, innen helse- og sosialfag, idrett, pedagogikk eller samfunnsvitenskapelige fag + to års yrkespraksis relatert til rehabilitering.

Søknadsfrister:

1. mars for søkere med utenlandsk utdanning
15. april for søkere med utdanning fra Norge

Studiestart: September 2009

Mer informasjon:

<http://studiekatalog.hio.no/content/view/full/216>

2009

ISAAC Norges 9. nasjonale konferanse

Sundvolden hotel
20. - 23. april 2009

Kursdag & Konferanse
om alternativ og supplerende
kommunikasjon for mennesker
uten talespråk

isaac
www.isaac.no

inkludering

tidlig innsats



Spesialpedagogikk er det eneste norske tidsskriftet innenfor sitt feltet. Bladet kommer ut med 10 nummer i året.

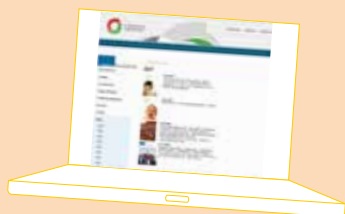
La ikke sjansen gå fra deg til å holde deg orientert om hva som skjer på dette feltet!

Tegn abonnement nå!

Kr 300,- for medlem/studentmedlem av Utdanningsforbundet for 10 nummer.

Kr 450,- for ordinært abonnement for 10 nummer.

Du kan bruke epost: redaksjonen@spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikks nettsider:

- du kan bestille enkeltblader
- du kan abonnere på bladet
- på nettsiden ligger kortfattet omtale av alle artikler fra 1999
- finn bestemte temaer og forfattere ved å bruke søkerfunksjonen
- du kan få opplysninger om hvordan vi ønsker at artiklene skal utformes
- du kan finne stillingsannonser

Ja takk, jeg ønsker å abonnere på
Spesialpedagogikk f.o.m. nr. _____

_____ Medlem/studentmedlem kr 300,- per år.

_____ Ordinært abonnement kr 450,- per år.

Navn _____

Adresse _____

Postnummer/sted _____

Telefon _____

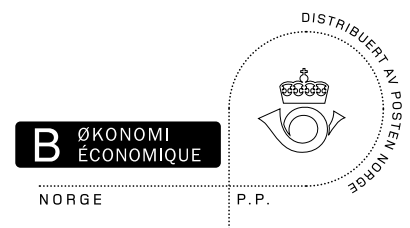
E-post _____

Medlemsnummer _____

Se for eksempel etikett på Utdanning

Sendes til:
Spesialpedagogikk, Pb 9191 Grønland, 0134 Oslo

www.spesialpedagogikk.no



Spesialpedagogikk, Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

bidragsytere: **Unni Vere Midthassel** er dr. philos. og arbeider som senterleder ved Senter for atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Et av hennes felter er læring i det voksne miljøet. Hun har ledet flere store utviklingsprosjekter. Sigrun K. Ertesvåg er dr. polit i pedagogikk og førsteamanuensis ved Senter for Atferdsforskning, Universitetet i Stavanger. Hun har bl.a. arbeidet mye med utvikling av sosial kompetanse. **Nils Kaland** har doktorgrad på Asperger syndrom og kognitive funksjoner. Han er førsteamanuensis ved Høgskolen i Lillehammer. Han har bak seg en rekke publikasjoner nasjonalt og internasjonalt. **Bitten Munthe-Kaas** er frilansjournalist som bl.a. har skrevet mye om funksjonshemmede, også for Spesialpedagogikk. **Tone Sállman** er førskolelærer og studerer til mastergrad ved Høgskolen i Lillehammer. Hun arbeider ved Pedagogisk psykologisk tjeneste i Ringsaker kommune. **Jan-Ivar Sállman** er pedagog – master i læring i komplekse systemer fra Høgskolen i Akershus. Han arbeider ved Habiliteringstjenesten i Hedmark, Sykehuset Innlandet HF. **Astrid Myrseth Flugstad** er klinisk pedagog med hovedfag i spesialpedagogikk og arbeider ved Molde sjukehus Barne- og ungdomspsykiatrisk avdeling. Hun er også sertifisert Marte Meo-terapeut og godkjent som klinisk pedagog. **Kirsten Flaten** har master i spesialpedagogikk og hovedfag i psykologi. Hun arbeider ved BUP Helse Førde og har arbeidet mye med sjenanse og sosial angst, bl.a. gjennom artikkelskriving og utstrakt kursvirksomhet. **Kjell Skogen** er professor ved Institutt for spesialpedagogikk, UiO. Hans vitenskapelige kompetanse er knyttet til organisasjon og ledelse med spesiell vekt på innovasjons- og endringsprosesser. **Beate Heide** er lektor ved Sortland videregående skole. Hun har tidligere arbeidet i barne- og ungdomspsykiatrien. **Hege Huse** er psykologspesialist med fordypning på barn og ungdom. Hun arbeider ved BUP, Nordlandssykehuset Vesterålen. **Hanne Sellæg** er spesialpedagog og avdelingsleder ved Langemyr skole og ressurscenter i Grimstad og for tiden masterstudent i spesialpedagogikk.

I neste nummer kan du bl.a. lese om:

God skolestart for barn som er født for tidlig: Oppvekstsjef i Åseral kommune, Bernt Elias Aasland, og Margit Aalandslid ved Sørlandet kompetansesenter beskriver hvordan en liten kommune møtte seks barn som var født for tidlig. *Relasjonen som bærende element i spesialpedagogisk arbeid:* Berly Døske skriver om en forståelse av en relasjonsskadd ungdomsskoleelev i lys av Donald Winnicotts teori. *Historien om spesialundervisning og tilpasset opplæring:* Professor Jarle Sjøvoll ønsker med denne artikkelen å se på hva slags utspring begrepet spesialundervisning har, og å reflektere omkring begrepets nødvendighet i det norske opplæringssystemet i dag. *Intervju med Magne Raundalen og Jon-Håkon Schultz:* Marianne Ruud har intervjuet forfatterne til boka «Kan vi snakke med barn om alt?»